




Universitat Autònoma de Barcelona

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

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

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



Universitat Autònoma de Barcelona

DEPARTAMENTO EN PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA Y SOCIAL

Doctorado en EDUCACIÓN

Tesis Doctoral

**HISTORIAS Y TRAYECTORIAS DE ÉXITO
ACADÉMICO. JÓVENES MUSULMANAS DE ORIGEN
MARROQUÍ EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE
CATALUÑA**

Doctoranda: Sra. Blanca Edurne Mendoza Carmona

Directores: Dr. Jordi Pàmies Rovira

Dra. Marta Bertran Tarrés

BELLATERRA, Septiembre 2017

Dr. JORDI PÀMIES ROVIRA, professor del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Dra. MARTA BERTRAN TARRÉS, professora del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FEM CONSTAR QUE:

La Investigació realitzada sota la direcció del signant/s per al / per a la Llicenciat/da BLANCA EDURNE MENDOZA CARMONA, amb el títol HISTORIAS Y TRAYECTORIAS DE ÉXITO ACADÉMICO. JÓVENES MUSULMANAS DE ORIGEN MARROQUÍ EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE CATALUÑA, reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per la obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació

Bellaterra, 05 de septiembre de 2017.

Signat:

Nudity empowers some.

Modesty empowers some.

Different things empower different women

And it's not your place to tell her which one is it.

(La desnudez empodera a algunas.

La modestia empodera a otras.

Diferentes cosas empoderan a diferentes mujeres

Y no te corresponde decirle cuál).

-Anónimo

AGRADECIMIENTOS

A todas las jóvenes que han colaborado en esta investigación por haber compartido conmigo sus historias de vida y permitirme plasmarlas en este trabajo. Espero no defraudar la gran confianza que han depositado en mí.

A las y los jóvenes del CEA-UAB, de la AEMB y la Xarxa de Jovetut Activa por acogerme con los brazos abiertos y ofrecerme su ayuda durante el trabajo de campo. Gracias por hacerme sentir una más en el grupo.

A Balquís, por enseñarme que existen muchas formas de ‘ser mujeres’, y por renovar mi pasión y convicción por el movimiento feminista.

Al Dr. Jordi Pàmies Rovira y la Dra. Marta Bertran Tarrés por guiarme siempre de una forma crítica y positiva durante todo este proceso. Gracias por sus valiosas enseñanzas, su buena disposición y sus palabras amables. Sin duda son unos excelentes profesores.

Al grupo de investigación EMIGRA del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UAB por el apoyo brindado y por permitirme colaborar con ellos.

A mis padres y mis hermanos por todo su amor y su comprensión. Gracias por creer en mí y apoyarme incondicionalmente a la distancia durante todos estos años. Nada de esto lo habría logrado sin ellos.

A Lupe, por ser una fuente inagotable de energía positiva. Gracias por todo el amor, la paciencia y por animarme siempre a continuar en los momentos de más cansancio, nostalgia e incertidumbre.

A Pancho, por ser nuestro mejor amigo pero sobre todo, por ser la familia que tanto necesitábamos. Gracias por cuidarnos y apoyarnos en cada paso.

A Rafa, por ser el hermano mayor que nunca tuve. Gracias por hacernos sentir que no estamos solos, por aconsejarnos y por hacernos sonreír en los momentos más difíciles.

A Nydia, por enseñarme que una amistad puede crecer incluso en la distancia. Gracias por toda la confianza, los ánimos y las conversaciones a lo largo de estos años.

A nuestros amigos en España y en Italia, especialmente a nuestra ‘familia de bambú’, por ofrecernos su amistad y hacernos sentir parte de una gran comunidad.

A Paco, por ser el mejor compañero para la vida. Me siento profundamente afortunada de poder compartir tanto contigo. Ha sido una gran aventura; preparémonos para la siguiente.

Aviso de lectura

- Los conceptos centrales así como las palabras escritas en un idioma diferente al español están señalados con letra cursiva.
- La mayoría de las jóvenes han decidido modificar su nombre original para poder ser citadas dentro de la investigación. No obstante, algunas participantes han insistido en mantener su nombre auténtico.

Esta investigación ha sido posible gracias a los recursos del **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología** (CONACYT) del Gobierno de México. Como parte de la modalidad de becas competitivas para realizar estudios de posgrado en el extranjero (Convocatoria Becas CONACYT al extranjero 2014; referencia 250955/381516). Además está adscrita al grupo interdisciplinar **CER-Migracions** y al grupo **EMIGRA** (*Grup de Recerca en Migracions, Educació i Infància*) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Introducción.....	1
1. Jóvenes musulmanas de origen marroquí y la invisibilización de sus trayectorias de éxito académico.....	3
2. Estructura de la tesis.....	5
Capítulo I. Entre Marruecos y Cataluña. Una aproximación al alumnado de origen marroquí desde un enfoque de género	
1.1 Una breve revisión desde los procesos migratorios marroquíes a Cataluña.....	10
1.1.1 No sólo los hombres emigran. Mujeres marroquíes en España y Cataluña	14
1.2 Representaciones sobre la comunidad marroquí en España: inmigración, Islam y las nuevas generaciones.....	16
1.2.1 Jóvenes musulmanas de origen marroquí en España. Ciudadanía y participación social.....	21
1.2.2 Buscando reformular símbolos: nuevos significados del uso del velo.....	26
1.3 Las estudiantes de origen marroquí en las etapas postobligatorias. Dimensiones que inciden en sus trayectorias académicas.....	31
1.3.1 Dimensión personal.....	35
1.3.2 Dimensión familiar-comunitaria.....	37
1.3.3 Dimensión social-institucional.....	40
Capítulo II. Trayectorias académicas de las estudiantes musulmanas de origen marroquí en la universidad	
2.1 El alumnado minoritario y la construcción de trayectorias de éxito académico...	46

2.2 Jóvenes musulmanas en las universidades occidentales. Aportaciones desde la literatura nacional e internacional.....	48
2.2.1 La percepción de las familias sobre la educación superior de sus hijas.....	49
2.2.2 Ir a la universidad es como hacer un ‘acto de equilibrio’ para las jóvenes musulmanas.....	52
2.2.3 Perspectivas de las jóvenes musulmanas sobre el contexto de las universidades occidentales.....	55
2.2.4 Cambios que conlleva la educación superior en las estudiantes.....	58
2.3 Objetivos e interrogantes de la investigación.....	60

Capítulo III. Cultura, identidad y género. Hacia el reconocimiento de diferentes formas de ser una mujer musulmana

3.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura? La importancia del posicionamiento conceptual para el conocimiento científico.....	64
3.1.1 Perspectivas del género. Sus usos y posibilidades en la investigación social.....	67
3.1.2 La construcción de la identidad de género. Entre resistencia, ruptura y cambio.	70
3.1.3 No somos ‘receptores pasivos de una ley cultural inevitable’. La capacidad de agencia.....	73
3.2 ‘Las mujeres nunca son sólo mujeres’. Género interseccional y feminismos de-coloniales.....	76
3.2.1 Ni de fuera ni de adentro: mujeres ‘en tránsito’.....	77
3.2.2 La de-colonización del feminismo contemporáneo.....	81

3.3 Feminismo multicéntrico. El reconocimiento de identidades múltiples y contradictorias.....	85
3.3.1 Aproximaciones a los movimientos feministas en el ‘mundo musulmán’.....	87
3.4 ¿Puede existir un feminismo islámico? Consideraciones y postulados fundamentales necesarios para abordar el tema.....	94
3.4.1 La hermenéutica coránica como base del feminismo islámico.....	97
3.4.2 Debates internos y externos sobre el feminismo islámico en la diáspora ¿Oximóron o realidad?.....	107
3.4.3 El feminismo islámico y la educación de las mujeres musulmanas	113

Capítulo IV. Antropología, educación y género. Ejes para una investigación etnográfica doblemente reflexiva

4.1 La construcción epistemológica de la investigación.....	116
4.2 Intentando transformar lo extraño en familiar. Un acercamiento a las jóvenes musulmanas de origen marroquí (desde la perspectiva de una estudiante extranjera).....	119
4.2.1 Las asociaciones universitarias de estudiantes musulmanes y marroquíes como punto de partida para el trabajo etnográfico.....	120
4.3 Etnografía y doble reflexividad.....	126
4.3.1 Métodos y diseño técnico de la investigación.....	128
4.3.1.1 El proceso de la observación participante: un tejido empírico y teórico.....	129
4.3.1.2 La observación etnográfica en espacios virtuales.....	131
4.3.1.3 El método biográfico como pieza clave para conocer las experiencias	

académicas de las jóvenes de origen marroquí.....	132
4.3.2 Tipología de las participantes.....	138
4.4 Tratamiento de la información y análisis de los datos etnográfico.....	141
4.4.1 Diversidad e interseccionalidad en la investigación etnográfica.....	145

Capítulo V. Las experiencias preuniversitarias de las jóvenes musulmanas de origen marroquí en Barcelona

5.1 El contexto escolar: incorporación, desempeño académico y capital social durante la etapa obligatoria.....	148
5.1.1 El inicio de la escolarización en España. Entre ‘es que no me gusta este sitio’ y ‘es como haber nacido aquí’.....	151
5.1.2 El papel de las familias y el profesorado en las trayectorias de las jóvenes durante la etapa obligatoria.....	159
5.1.2.1 Discriminación positiva y expectativas ‘a la baja’. Las actitudes del profesorado hacia las estudiantes de origen marroquí.....	160
5.1.3 Desempeño académico y diferentes trayectorias durante la educación obligatoria.....	164
5.2 Retos y procesos de adaptación en la transición de la ESO al bachillerato.....	167
5.2.1 La construcción y visibilización de la identidad marroquí musulmana en la etapa preuniversitaria.....	172
5.3 Experiencias en la educación postobligatoria. Construyendo el camino hacia la universidad.....	181
5.3.1 El bachillerato como el ‘inicio de una mejor vida’. Ambiente escolar y referentes positivos como clave para la continuidad.....	181

5.3.2 Venciendo expectativas a la baja: ‘Mira, a quién decías que no era capaz ya está preparando su inscripción a la universidad’.....	186
5.3.3 La decisión de ir a la universidad. Incertidumbres, apoyos y discontinuidades..	190
5.4 El proceso de ingreso a la universidad. La selectividad como punto de partida....	198
5.4.1 La construcción del perfil académico. Criterios de selección del grado universitario.....	202
5.4.2 Trayectoria discontinua como estrategia para el éxito académico.....	207

Capítulo VI. La nueva generación de jóvenes musulmanas en las universidades de Cataluña

6.1 Experiencias de las estudiantes en la etapa universitaria.....	216
6.1.1 Cambios y nuevas dinámicas que conlleva la etapa universitaria.....	216
6.1.2 Opiniones y expectativas sobre la formación recibida en la universidad.....	225
6.1.3 Relaciones y construcción del capital social en el contexto universitario.....	233
6.2 El impacto de las dinámicas familiares y comunitarias en las trayectorias universitarias de las jóvenes musulmanas de origen marroquí.....	244
6.2.1 Paradojas de las expectativas parentales. Entre el apoyo hacia el éxito académico y el deseo de preservar del honor familiar.....	244
6.2.2 Roles y negociaciones intrafamiliares de las jóvenes en la etapa universitaria. La construcción del discurso del feminismo islámico.....	255
6.2.2.1 El feminismo islámico como oxímoron: el caso de Mersealut y Sabrine.....	268
6.2.3 Hacia nuevos roles de género y dinámicas familiares-comunitarias.....	272
6.3 Religión y participación social como herramientas para el éxito académico.....	277

6.3.1 ‘La fe me acompaña en el día a día; me ayuda muchísimo’. El significado del Islam para las jóvenes universitarias de origen marroquí.....	278
6.3.2 La importancia de las asociaciones en las trayectorias académicas de las jóvenes marroquíes.....	285
6.3.3 ‘Pasamos de ser desapercibidas a decir “Aquí estamos y vamos a luchar por lo que queremos”’. Jóvenes musulmanas marroquíes en la sociedad española.....	293
Conclusiones.....	300
Bibliografía.....	326
Anexos.....	353

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye la tesis doctoral titulada **Historias y trayectorias de éxito académico. Jóvenes musulmanas de origen marroquí en la educación superior de Cataluña**, la cual se ha desarrollado en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona dentro del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.

El objetivo central de esta investigación es **conocer, analizar y comprender qué elementos han favorecido el desarrollo de trayectorias de éxito académico¹ por parte de jóvenes mujeres musulmanas de origen marroquí que se encuentran estudiando un grado universitario o un posgrado dentro de la provincia de Barcelona²**; esto con la finalidad de hacer visibles sus trayectorias de éxito en un contexto donde los estereotipos de ‘marroquineidad’ y ‘musulmaneidad’ se reproducen como algo incompatible con la integración social y el éxito académico. El estudio se centra en jóvenes mujeres de segunda generación, hijas de inmigrantes marroquíes nacidas en España, y de generación 1.5, jóvenes marroquíes que emigraron con sus familias antes de los 12 años y que han recibido la mayor parte de su educación obligatoria en España.

Este trabajo tiene como punto de partida tres ejes teóricos a través de los cuales se han estructurado los objetivos de la investigación, y que han permitido el análisis de las experiencias académicas de estas jóvenes: la antropología de la educación y la antropología de la interculturalidad, ambas subdisciplinas antropológicas que buscan comprender los fenómenos escolares relacionados con los grupos minoritarios en contextos de diversidad étnica y cultural; y la interseccionalidad del género, la cual permite una aproximación a las trayectorias de estas estudiantes teniendo en cuenta que los factores que definen las experiencias académicas de mujeres y hombres son diferentes, y observando las condiciones de subordinación de estas jóvenes como elementos de ‘contención y restricción’ pero sobre todo como espacios de resistencia y cambio social.

¹ En el marco de esta investigación entendemos *éxito académico* como el desarrollo de las trayectorias de estas jóvenes hasta la educación superior (universidad y posgrado), independientemente de si en estas ha habido discontinuidades o no. Sobre este concepto se profundizará más adelante.

² Los objetivos pueden encontrarse desarrollados en el apartado 2.4, con la finalidad de establecer un puente entre el problema de investigación, la teoría y la metodología.

1. Jóvenes musulmanas de origen marroquí y la invisibilización de sus trayectorias de éxito académico

Numerosas investigaciones de carácter nacional e internacional han abordado el tema de la presencia de las y los hijos de inmigrantes marroquíes en el contexto escolar de los países de acogida. Estas investigaciones han demostrado sobre todo diferencias significativas entre el desempeño y continuidad académica de estos estudiantes con respecto a los estudiantes nativos, exponiendo como los primeros se enfrentan a diversos problemas como bajos niveles de acreditación y una menor continuidad escolar, sobre todo a partir de los niveles postobligatorios (ciclos de formación media-superior y bachillerato). Así, estas investigaciones se han enfocado en aquellas condiciones que promueven situaciones de fracaso escolar en estos estudiantes, buscando soluciones para contrarrestarlas; sin embargo, este enfoque en el fracaso ha originado que con el tiempo la categoría de ‘marroquí’ en el ámbito académico se asocie a un estudiante que tiene problemas para integrarse, con un bajo desempeño y poca continuidad.

Este enfoque en el fracaso ha invisibilizado la existencia de trayectorias académicas exitosas desarrolladas por una parte de estos estudiantes, quienes a lo largo de estas han presentado un buen desempeño académico y una continuidad que ha seguido hasta la educación superior y niveles de posgrado. En este sentido, durante la última década se han desarrollado diversas investigaciones que buscan representar las trayectorias de éxito académico de los estudiantes de segunda generación y generación 1.5 que provienen de familias marroquíes (Pàmies, Bertran, Ponferrada, Casalta, Aoulad y Narciso, 2010; Shah, Dwyer y Modood, 2010; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Crul, 2012; López-Suárez, 2015, entre otros). Estos trabajos son relevantes porque contribuyen a transformar las imágenes deficientes de este alumnado y replantear la forma de aproximarse a sus trayectorias, haciendo énfasis en aquellos elementos que contribuyen a mejorar sus trayectorias académicas en vez de resaltar los que las obstaculizan. Sin embargo, estas investigaciones ofrecen un análisis sobre las trayectorias escolares de las y los estudiantes pero sin profundizar demasiado en las particularidades de cada género, lo cual deja un vacío importante si tenemos en cuenta la idea de que el género condiciona las respuestas de escolarización del alumnado, tal como han puesto en relieve diversas investigaciones tales como Gibson (1988), Cole (1997), Ponferrada (2007), OECD (2014) y Burke (2017).

Otro elemento que ha sido poco estudiado y que incide en las trayectorias escolares de los estudiantes es el de la religión; estudios como el de Cesari (2007), Gest y Nielsen (2015), y Van Praag, Agirdag, Stevens y van Houtte (2016) han realizado una comparación de las experiencias de los musulmanes en Estados Unidos y en Europa, poniendo en relieve que en el contexto estadounidense un mayor nivel de compromiso religioso por parte de los estudiantes musulmanes puede facilitar procesos de adaptación y por consiguiente estimular trayectorias de éxito académico; sin embargo, en el contexto europeo un mayor nivel de religiosidad es generalmente percibido como un problema que obstaculiza la integración de estos grupos (Alba, 2005; Forner y Alba, 2008; Meer y Modood, 2011; Carrasco, Pàmies, Ponferrada, 2011), originando conflictos de valores, prejuicios y discriminación que afectan particularmente a las mujeres musulmanas quienes son las principales víctimas de situaciones de exclusión e islamofobia (Cole y Ahmadi, 2003; Ryan, 2011; Shammass, 2015; Bayrakli y Hafez, 2016).

En este sentido, a pesar de que actualmente contamos con un vasto número de investigaciones alrededor de las jóvenes musulmanas en Europa, muy pocas se enfocan en la construcción de sus trayectorias académicas más allá de la educación obligatoria y dentro de los niveles superiores. Estos trabajos son aún más escasos en el contexto español debido a que ha sido durante la última década cuando estas jóvenes han comenzado a tener una mayor presencia en las universidades españolas, la cual supera a la de sus homólogos masculinos; lo que contradice además la creencia popular de que las mujeres marroquíes musulmanas abandonan pronto los estudios a causa de ‘factores culturales’ relacionados con el Islam (Colectivo Ioé, 2002; Solè, 2010).

De tal forma, esperamos que esta tesis continúe con el trabajo iniciado por estas investigaciones y aporte conocimiento extra sobre las experiencias académicas de estas jóvenes, contribuyendo a erradicar imágenes estereotipadas de ellas como estudiantes con un deficiente desempeño académico y poca continuidad escolar, pero también promoviendo el desarrollo de aquellos elementos que las han ayudado y motivado para continuar estudiando esperando que esto impacte positivamente en las siguientes generaciones.

2. Estructura de la tesis

Esta tesis está estructurada en seis capítulos. El primer capítulo consta de un marco contextual que se divide en tres partes. En la primera parte se describen brevemente los procesos de inmigración marroquí a España durante las últimas décadas, esto con la finalidad de contextualizar la presencia de las jóvenes de esta investigación en Cataluña. En la segunda parte se exponen las representaciones existentes en la sociedad española respecto a la comunidad inmigrante marroquí, particularmente en su relación con el Islam. Este apartado se enfocará sobre todo en las experiencias de las mujeres musulmanas dentro de una sociedad mayoritariamente secular, lo que nos servirá como marco de referencia para comprender las propias experiencias académicas de nuestras jóvenes participantes. Finalmente, el tercer apartado se centra en la presencia y las experiencias de las hijas de inmigrantes marroquíes en el sistema educativo de España. En este apartado se hará una revisión literaria sobre las investigaciones que se han dedicado a analizar las trayectorias académicas de estas estudiantes durante las etapas obligatorias y postobligatorias con la finalidad de establecer un vínculo entre estas y las trayectorias de aquellas jóvenes que han llegado a la etapa universitaria.

En el segundo capítulo se exponen las experiencias de las estudiantes musulmanas en el contexto de las universidades occidentales a partir de la revisión de literatura nacional e internacional. Nos enfocamos particularmente en el concepto de trayectorias de éxito académico para conocer qué condiciones han motivado a estas estudiantes a continuar su formación académica y los cambios, tanto a nivel personal como intrafamiliar, que han experimentado a partir de su educación superior. La particularidad de este capítulo y del tercer capítulo de esta tesis es que ambos conjugan la base teórica de la investigación con el estado de la cuestión; esto es debido a que el proceso de la tesis no ha sido lineal sino transversal, por lo que ambos capítulos se retroalimentan en este sentido; aunque es importante señalar que el segundo capítulo es más contextual mientras que el tercero está más orientado a la teoría. Finalmente, entre estos dos capítulos se presentan los objetivos de la investigación. Estos se han colocado en este apartado con la finalidad de establecer un puente entre el problema de investigación, la teoría y la metodología; buscando la coherencia entre los datos y la teoría que se presentan.

En el tercer capítulo se expone la segunda parte de la base teórica de la investigación. Esta se sustenta en tres ejes transversales: cultura, identidad y género. La finalidad de este capítulo es presentar un análisis conceptual de estos elementos y desarrollarlos tomando en cuenta los objetivos de la investigación. Esto nos ha permitido posicionarnos dentro de la misma partiendo de la idea de que los significados de un concepto dependerán del contexto y de las situaciones en las que este se utilice (Rockwell, 2009). Como mencionamos anteriormente, el proceso de construcción de la investigación social no es lineal. En este sentido, a lo largo de esta tesis se trabaja con una tríada de elementos teóricos: a) aquellos que surgen a partir de la revisión de los autores más relevantes en nuestro campo de estudio y que nos permiten hacer un primer acercamiento a nuestro objeto de investigación ‘desde fuera’, es decir, antes de entrar al trabajo de campo. Estos elementos son importantes ya que asientan las bases a partir de las cuales se desarrollará posteriormente el análisis y la interpretación de los datos; b) la teoría que emerge a partir de la conjunción de nuestros conceptos base (*etic*) y los elementos que surgen durante nuestro trabajo de campo (*emic*), a lo que yo denomino ‘teoría de salida’; c) por último, aquellos elementos teóricos que emergen durante el proceso de análisis e interpretación de datos, a lo que denomino ‘teoría de llegada’. Durante esta última etapa se retorna a los procesos anteriores, en un ciclo teórico constante que nos permite establecer un diálogo entre distintos niveles y momentos de la investigación, enriqueciendo nuestra interpretación de los datos.

El cuarto capítulo se refiere al marco metodológico y se divide en tres partes, en las cuáles se explica cuál ha sido el proceso y diseño de la investigación. En la primera parte se presenta el origen y desarrollo epistemológico de la misma; justificando desde mi postura como etnógrafa (y siendo yo misma una estudiante inmigrante) el uso de dos subdisciplinas de la Antropología: *antropología de la educación* y *antropología de la interculturalidad*, las cuales me sirvieron para definir los conceptos claves de la ‘teoría de salida’, y elaborar los primeros indicadores *etic* a partir de los cuáles focalicé mi trabajo empírico. Igualmente parto de mi *extrañamiento* como etnógrafa frente a un contexto y un grupo social que me eran totalmente desconocidos para describir mi entrada al campo y el acercamiento a las jóvenes de la investigación. En la segunda parte se explica el uso y aplicación de la *etnografía doblemente-reflexiva* así como los métodos empleados para la recopilación de la información: observación participante, observación en espacios virtuales

y método biográfico; en este mismo apartado presentaré una tipología de las jóvenes participantes. Por último, en la tercera parte se presenta la triangulación analítica de mi investigación desde la conjunción de elementos *etic* y *emic* (de la antropología de la educación, la antropología de la interculturalidad y las categorías *emic* que surgen el proceso etnográfico doblemente-reflexivo), añadiendo un tercer eje: la *interseccionalidad del género*. A partir de estos elementos he elaborado una ‘teoría de llegada’, indispensable para el análisis de los datos.

Los capítulos cinco y seis corresponden a los resultados de la investigación, obtenidos a partir de los datos etnográficos. En el capítulo cinco se exponen las experiencias escolares de las estudiantes musulmanas de origen marroquí durante la etapa obligatoria y preuniversitaria; en este capítulo hemos buscado mostrar las condiciones que han influido en el desarrollo de sus trayectorias hasta llegar a la universidad. Se ha puesto especial atención en sus experiencias de incorporación al contexto escolar, su desempeño académico, su relación con los demás agentes escolares, y los factores que influyeron en su decisión de ir a la universidad.

El capítulo seis está enfocado en las experiencias que las jóvenes han vivido durante la etapa universitaria. El objetivo de este capítulo es exponer aquellos elementos que han impactado de manera positiva en sus trayectorias académicas pero también mostrar cómo a partir de estas trayectorias las jóvenes han conseguido influir en su entorno. En el primer apartado de este capítulo se describen las perspectivas que las estudiantes tienen acerca de la universidad: el desempeño académico, la relación con profesores y compañeros, su percepción sobre la formación que han recibido, y la adquisición de capital social. En el segundo apartado se analizan las dinámicas familiares y su papel dentro de la construcción de las trayectorias académicas de las jóvenes. El último capítulo concluye con un análisis sobre los cambios experimentados por estas jóvenes a partir de la educación superior, y su participación en otros espacios sociales y académicos.

Posibilidades de la investigación hacia el futuro

Como sucede en toda investigación, si bien los resultados responden a nuestras preguntas iniciales también generan nuevas dudas y vacíos que nos ofrecen diversas posibilidades para seguir profundizando en nuestro tema de estudio. En el caso particular de este trabajo, consideramos importante aclarar que si bien nuestro enfoque ha sido exclusivamente en el

éxito académico en cuanto a la formación superior y el posgrado, no negamos que existen otros espacios donde las jóvenes pueden también lograr el éxito académico y profesional, como es el caso de los Ciclos Formativos de Grado Superior. Igualmente, hemos buscado presentar un panorama amplio de las experiencias académicas de estas jóvenes, sin embargo, no hemos considerado incluir las perspectivas de las familias, la comunidad y los agentes institucionales (profesores y grupo de iguales) desde sus propias voces, ya que todo lo plasmado en esta investigación proviene del trabajo etnográfico, y de la interpretación y análisis de los relatos biográficos de las estudiantes, por lo que sería interesante en futuras investigaciones poder contrastar el discurso de estas con el de los diversos agentes familiares, comunitarios, sociales e institucionales.

Finalmente, esta investigación se ha enfocado en un momento particular de la vida de estas jóvenes, en el cuál están en un proceso de transición entre la universidad y la incorporación al mercado laboral. En este sentido, consideramos relevante continuar con el estudio de sus trayectorias para conocer cómo éstas se han desarrollado hasta la adultez y en qué medida lograrán cumplir con las expectativas académicas, profesionales y personales que se han planteado durante la etapa universitaria. Más aún, sus trayectorias nos ofrecen la oportunidad de vislumbrar el desarrollo de las futuras generaciones de mujeres musulmanas en España, y así poder seguir profundizando en las diferentes dimensiones y experiencias que conforman sus vidas.

CAPÍTULO I

ENTRE MARRUECOS Y CATALUÑA. UNA APROXIMACIÓN AL ALUMNADO DE ORIGEN MARROQUÍ DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO

1.1 Una breve revisión de los procesos migratorios marroquíes a Cataluña

Aunque no es el objetivo de esta tesis profundizar en el tema de la inmigración marroquí a España, ya que previamente diversos trabajos se han dado a la tarea de estudiar este fenómeno (Roca, Roger y Arranz, 1983; Narbona, 1993; García-Castaño y Muriel, 2002; López y Berriane, 2004; Pàmies, 2004; Aparicio, Fernández, Tornos y van Ham, 2005; Colectivo Ioè, 2012, entre otros), sí consideramos relevante contextualizar la presencia de las jóvenes estudiantes de esta investigación en Cataluña, por lo que es de gran utilidad exponer brevemente cómo han sido los procesos de inmigración marroquí a España durante las últimas décadas, ya que estos coinciden con la llegada de las jóvenes y de sus familias al país.

De acuerdo con Berriane (2004), la migración marroquí a Europa se divide en tres fases. La primera abarca de comienzos del siglo XX hasta los años sesenta y se caracterizó por ser mayoritariamente obrera y masculina, teniendo como destino principal Francia aunque posteriormente se extendió a Bélgica, Holanda y Alemania. La segunda fase comienza a finales de los años sesenta, periodo marcado por la recesión económica en el que entraron los países europeos debido a la crisis petrolera. Esta crisis originó la creación de políticas migratorias más restrictivas y un freno al movimiento migratorio (Pàmies, 2008). Paralelamente desde la comunidad europea se impulsaron los proyectos de reagrupación familiar y de promoción del retorno, lo que ‘condujo a profundas mutaciones en las estructuras demográficas y socioprofesionales de la comunidad marroquí en Europa’ (Berriane, 2004: 24); durante esta etapa España e Italia comenzaron a posicionarse como los nuevos destinos elegidos por los inmigrantes marroquíes. La tercera fase se inicia en la década de 1990 y se caracteriza por la creación de redes transnacionales y una circulación migratoria más compleja. Se comienza a utilizar el término ‘diáspora magrebí’ (Berriane, 2004) para explicar el proceso de dispersión, reproducción y desarrollo de una identidad magrebí nueva, distinta a la de su comunidad de origen y de acogida. Este periodo coincide también con un gran flujo migratorio de Marruecos a España, incentivado por el crecimiento económico de algunas regiones, particularmente de Cataluña y Levante peninsular (Torradabella y Tejero, 2005; Pàmies, 2006; Colectivo Ioé, 2012). La inmigración de este periodo a España proviene mayoritariamente de familias oriundas de ciudades como Casablanca, Tetúan y Tanger; teniendo como destinos principales los

municipios de Madrid, Barcelona y Málaga (López, 2004). Otra característica importante de la tercera fase del proceso migratorio marroquí a España fue la mayor presencia de las mujeres. Antes de 1990 la migración de estas a Europa había sido escasa y se realizaba exclusivamente por motivos conyugales o familiares (Ramírez, 1998); aunque en el interior de Marruecos ha existido una migración del campo a la ciudad por parte de las mujeres de comunidades rurales desde mucho antes de 1930 (Aixelà, 2001). Los procesos de migración femenina se retomarán en el siguiente apartado.

En 1991 el crecimiento de la población marroquí en España alcanzó su mayor cifra gracias a los procesos de regularización que les darán una situación de legalidad a cuatro quintas partes de esta población (López, 2004). Así, en las últimas tres décadas el número de inmigrantes marroquíes creció considerablemente, pasando de 30.000 registrados en España en 1991 a 209.607 marroquíes registrados sólo en la comunidad de Cataluña para el 1 de enero de 2017, según datos de la Secretaría de Igualdad, Migraciones y Ciudadanía.

La llegada de inmigrantes marroquíes a Cataluña ha sido producto de una coyuntura a nivel internacional, nacional y local. Mientras que en el plano internacional las medidas restrictivas limitaban la entrada de flujos migratorios a los países europeos, Cataluña comenzó a consolidarse como un destino atractivo para aquellos inmigrantes que se encontraban a la espera de mejores condiciones para acceder a los destinos tradicionales como Francia, Bélgica, Holanda y Alemania (López, 2004). La falta de mano de obra en algunas empresas agrícolas en la comarca del Baix Llobregat atrajo la atención de estos trabajadores, y la cercanía de esta comarca a Barcelona favoreció el asentamiento y proliferación de más infraestructuras así como una mayor demanda de mano de obra (Narbona, 1993, Pàmies, 2006). Al no haber mejoras en las condiciones de paso hacia los países tradicionales de destino, los inmigrantes marroquíes comenzaron a asentarse en Cataluña y a tramitar los visados para sus familias. Así, la migración antes obrera y masculina se convirtió en los años noventa en una migración familiar (López, 2004).

Dentro de Cataluña, la provincia de Barcelona se convirtió en un asentamiento clave para la inmigración marroquí por ser una zona con un amplio sector industrial en comparación con las provincias de Tarragona, Lleida y Girona. Los primeros inmigrantes marroquíes se concentraron al principio en la zona de Ciutat Vella, en los barrios del Raval, Barceloneta y Santa María del Mar; sin embargo, conforme pudieron estabilizarse laboralmente

comenzaron a desplazarse a municipios de la periferia como Santa Coloma de Gramenet, Hospitalet del Llobregat y Sant Vicens dels Horts (Moreras, 2004). A partir de la década de los noventa, el desarrollo de la zona metropolitana y de otras ciudades catalanas causó un proceso de dispersión de la comunidad marroquí residente. En la ciudad de Barcelona, los distritos de Ciutat Vella y Sant Martí son los que históricamente más presencia marroquí han tenido. En el año 2000, en el barrio del Raval (dentro del distrito de Ciutat Vella) residían aproximadamente 1.396 marroquíes, un 25.3% del total de los residentes extranjeros en el barrio. Por otra parte, el barrio del Besòs (distrito de Sant Martí) se colocó en el segundo lugar de personas de origen marroquí empadronadas en Barcelona ciudad, con un total de 703 (Torradabella y Tejero, 2002). Según datos del Anuario Estadístico de Extranjería, para el año 2003 había 30 municipios catalanes (21 en la provincia de Barcelona, 5 en Girona, 3 en Tarragona y 1 en Lleida) con más de un millar de marroquíes empadronados (Moreras, 2004). Esto lo posicionó como el colectivo extranjero con mayor grado de penetración territorial durante un largo periodo (Colectivo Ioè, 2012a). Sin embargo, a partir del 2007 se ha registrado un descenso de la población inmigrante, particularmente de la marroquí, como resultado de la recesión económica y la crisis laboral (Pajares, 2010; Parella y Petroff, 2013); situación que se ha mantenido y que ha transformado las dinámicas que habían caracterizado los procesos de inmigración en España y Cataluña.

Tabla 1. Evolución de la población marroquí en Cataluña según población total y extranjera. 2010-2016

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total población	7,512.381	7,539.618	7,570.908	7,553.650	7,518.903	7,508.106	7,522.596
Total población extranjera (1)	1,198.538	1,185.852	1,186.779	1,158.472	1,089.214	1,028.069	1,023.398
Total población marroquí (2)	233.954	236.991	239.206	236.074	226.818	214.250	211.384
% sobre (1)	3,11	3,14	3,16	3,13	3,02	2,85	2,81

% sobre (2)	19,52	19,98	20,16	20,38	20,82	20,84	20,66
Variación absoluta	7,024	3,037	2,215	-3,132	-9,256	-12,568	-2,866
Variación porcentual	3,10	1,30	0,93	-1,31	-3,92	-5,54	-1,34

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat).

Actualmente la provincia de Barcelona acoge a la mayor parte de la población marroquí que vive en Cataluña, con un número aproximado de 122.087 personas con nacionalidad marroquí, lo que representa un 17.73% sobre el total de la población extranjera, siendo la segunda población inmigrante con mayor presencia en la provincia (sólo por debajo de Rumanía). Sin embargo, es importante señalar que estas cifras sólo tienen en cuenta aquellos inmigrantes con permiso de residencia en vigor y no a aquellos que se encuentran residiendo de forma irregular, por lo que realmente no conocemos el número total de personas de origen marroquí residiendo en España y Cataluña.

Tabla 2. Población con nacionalidad marroquí registrada en Cataluña y Barcelona a 1 de enero de 2016

		Marroquíes en Cataluña	% sobre el total de población extranjera	Marroquíes en Barcelona	% sobre el total de población marroquí
Sexo	Hombres	115,354	11.27	66.418	31.42
	Mujeres	96,030	9.38	55.669	26.33
Total		211,384	20,66	122,087	57.75

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Padrón Municipal de Habitantes (Idescat).

En las tablas anteriores se puede observar un claro predominio de la población masculina sobre la femenina; situación que autores como Izquierdo (1996) y Ramírez (1998) ya habían puesto en relieve desde décadas pasadas. De acuerdo con estos autores, en sus primeros momentos la inmigración marroquí estaba conformada sobre todo por hombres jóvenes y solteros que generalmente se incorporaban a trabajos relacionados a la construcción, minería y agricultura, donde la presencia de las mujeres quedaba excluida³.

³ En palabras de Cachón (2001) 'Son puestos de trabajo que ofrecen poca seguridad, pocas posibilidades de promoción y poco prestigio' (p.2).

Sin embargo, estas cifras no deben invisibilizar los procesos de migración marroquí femenina, los cuáles a pesar de la crisis que ha afectado los flujos migratorios a España se ha mantenido constante, en contraste con los hombres marroquíes cuyo saldo migratorio había desaparecido casi completamente hacia el año 2010 (Colectivo Ioè, 2012).

1.1.1 No sólo los hombres emigran. Mujeres marroquíes en España y Cataluña

En este apartado consideramos importante destacar brevemente los procesos de migración de las mujeres marroquíes, particularmente durante la década de los noventa, porque queremos contextualizar las trayectorias que han tenido las madres de las jóvenes de esta investigación y su rol como agentes activos en el proyecto migratorio, ya que como observaremos posteriormente, las jóvenes reconocen la figura de sus madres como referentes positivos para ellas por ser mujeres que han hecho frente a los retos de la inmigración y los han superado.

Tal como mencionaban ya desde hace décadas Losada (1993), Aixelà (2001) y Ramírez (2004), la emigración femenina lejos de tener un patrón determinado, presenta una gran diversidad de modalidades y adecuaciones. En este sentido, en los movimientos migratorios femeninos marroquíes se pueden observar tres etapas: La primera dio inicio en la década de los setenta, cuando la crisis económica propició que las familias que vivían en áreas rurales no pudieran mantenerse y tuvieran que emigrar a la ciudad. Así, las mujeres comenzaron a incorporarse lenta pero constantemente a los movimientos migratorios. Muchas de ellas fueron reclutadas para trabajar como obreras en fábricas, en el servicio doméstico o dentro de la industria pesquera. Este tipo de migración tenía dos características: una, que la mujer se insertaba inmediatamente en el mercado laboral; dos, que esta inserción no transgredía los roles de género tradicionales ya que se justificaba la emigración femenina y la inserción laboral con la finalidad de apoyar a la familia, lo cual no chocaba con el modelo de una ‘buena mujer’ según los estándares de su país (Ramírez, 1998; Vitale, 2000). La segunda etapa se relaciona con el cierre de fronteras de los países europeos ya que esta situación impulsó los movimientos de reagrupación familiar. El matrimonio figura como el elemento clave para definir el proyecto migratorio de estas mujeres que salen de su país de origen para seguir al marido. En estos casos es importante añadir que el proceso de reagrupación familiar crea un estado de dependencia jurídica de la persona reagrupada (en este caso la esposa) respecto al reagrupante (el marido), lo cual

puede acentuar aún más la vulnerabilidad de las mujeres ya que en caso de divorcio quedarían en situación de ilegalidad (Alcalde, García, Moreno y Ramírez, 2002), además de que su estatus de reagrupación familiar no les permite tramitar una visado laboral. En esta etapa, la inmigración marroquí muestra perfiles migratorios muy diferenciados en función del sexo; mientras que el motivo de migración de los hombres era económico y la mayoría salieron de Marruecos solos, las mujeres lo hacen sobre todo por razones familiares y acompañadas (Colectivo Ioè, 2012). La migración marroquí a Cataluña, y particularmente a Barcelona, se consolidó por tener un perfil sobre todo familiar mientras que en otros municipios como Málaga y Madrid había una mayor presencia de mujeres que emigraban solas (Colectivo Ioè, 1993; Ramírez, 2004). Por último, la crisis económica en Marruecos dio más fuerza a la migración femenina ya que el trabajo de las mujeres comenzó a percibirse como una estrategia familiar de apoyo económico. En este sentido, las estructuras familiares de protección y dependencia (al padre, al esposo, al hijo) se debilitaron pues estos ya no contaban con los recursos para cumplir con esa función; esta situación impulsó la presencia de estas en el mercado laboral, lo que coincidió con la creciente feminización de los flujos migratorios al extranjero y de mujeres migrando solas (solteras, divorciadas o viudas) como han demostrado, Ramírez (2011), y Oso y Ribas (2012).

Las madres de las jóvenes de esta investigación corresponden al perfil migratorio de la segunda etapa, ya que la gran mayoría llegaron a España durante la década de los noventa en un proceso de reagrupación familiar. El perfil de estas madres encaja con el que ya anteriormente han analizado diversas autoras como Gómez-Camarero (1995), Ramírez (1998), Vitale (2000); Oso y Ribas (2006), y Solé, Parella y Alarcón (2009): mujeres provenientes de comunidades urbanas, mayoritariamente de la zona de Yebala (Tánger, Tetuán y Larache), pero también otras regiones como Casablanca, Rabat y algunas zonas del Rif como Alhucemas y Nador se han caracterizado en los últimos años como zonas de emigración femenina; jóvenes, con una edad entre los 20 y 31 años; y con un nivel de estudios generalmente muy bajo (con un alto porcentaje de analfabetas). En cuanto al estatus laboral de las mujeres inmigrantes marroquíes que llegaron a España durante esta década, aquellas que se incorporaron al mercado laboral lo hicieron en trabajos limitados mayormente a la economía informal de los servicios domésticos poco cualificados. Por ejemplo, dentro de Cataluña el servicio doméstico, la hostelería (limpieza y cocina), y la

industria textil fueron los trabajos con mayor demanda femenina (Alcalde et al. 2002). Sin embargo, dentro del ámbito laboral estas mujeres se han enfrentado a dificultades para obtener un trabajo no sólo por su condición de inmigrantes sino también por situaciones de discriminación religiosa (Oso y Ribas, 2006; Parella, 2003; Solé, Parella y Alarcón, 2009), específicamente en lo referente al uso de velo; esta situación sigue afectando a las mujeres marroquíes musulmanas en la actualidad, como veremos más adelante en este capítulo.

1.2 Representaciones sobre la comunidad marroquí en España: inmigración, Islam y las nuevas generaciones

En este apartado expondremos las formas en que las investigaciones muestran que se piensa, en lo social, a los inmigrantes marroquíes en España, enfocándonos sobre todo en las representaciones relativas a las mujeres, y a las (y los) hijos de inmigrantes marroquíes dentro del contexto español. Tratar este tema en la investigación nos ayuda a contextualizar las experiencias vividas por las jóvenes dentro de la sociedad española, y como estas han repercutido en su participación dentro de esta así como en sus trayectorias académicas. En este sentido, partimos de la idea de que cuando se habla de inmigrantes, estos son comúnmente representados en el imaginario de la sociedad de acogida desde la mayor de las lejanías culturales, lingüísticas y religiosas (Terrén, 2002). El crecimiento de las comunidades inmigrantes en Europa, y particularmente de los marroquíes en España⁴, los lleva a ser cada vez más visibles a través de diversos elementos políticos, sociales y económicos, como han expuesto trabajos previos como Balta (1986), Martín-Muñoz (2000), Martín-Corrales (2000a), Orozco y Alonso (2013), Tarrés y Rosón (2014), y Moreras (2017). En Europa, y en España, la inmigración marroquí, mayoritariamente de confesión musulmana, ha reavivado los clichés sobre el Islam y las comunidades de origen árabe, situación a la que se han sumado nuevos prejuicios vinculados con la violencia y el terrorismo (López, 2013; Louati, 2017). Esto ha generado actitudes anti islámicas y anti árabes que reflejan un conjunto de dimensiones de discriminación étnica, religiosa y

⁴ En el caso particular de España, su relación con Marruecos se remonta al periodo del Al Ándalus que comenzó en el año 711 con la conquista musulmana y finalizó con la toma de Granada por parte de los Reyes Católicos en 1492. Sin embargo, a pesar de las profundas raíces árabes que este periodo dejó en la cultura española y de los casi ocho siglos de convivencia entre ambas culturas, la Reconquista trajo consigo el inicio de hostilidades entre españoles y magrebíes, fomentando desde ese entonces la imagen negativa del ‘moro’ (Ver Colectivo Ioé, 1993; Martín-Corrales, 2002).

nacionalista que prevalecen en el imaginario de la sociedad española (Martín-Muñoz, 1999; Dietz, 2002; Halik y Aguilera-Carnerero, 2017), así como en el fenómeno de la *islamofobia*; término se consolidó a partir de los atentados del 9/11 no sólo en Europa sino en el resto del mundo (Bravo, 2010). Más aún, al encontrarse esta tesis en la fase de revisión final se han producido los atentados en Barcelona y Cambrils, ocasionando un incremento de situaciones de violencia y discriminación hacia las comunidades árabes, particularmente marroquíes, y musulmanas en este territorio. Hasta el momento uno de los mayores debates en torno a la islamofobia es reconocer y consensuar qué la produce: ¿el origen étnico, la religión o ambas cosas? Académicos como Modood (1997) y Halliday (2005) opinan que más que un ataque hacia el Islam como religión, esta discriminación se daba hacia los musulmanes como un grupo, especialmente a los musulmanes inmigrantes, por lo que han propuesto no hablar de islamofobia sino más bien de ‘anti-musulmanismo’. En Europa particularmente, las políticas actuales relacionadas a la comunidad musulmana y la inmigración han sido moldeadas por dos conflictos de importancia internacional, ocasionados por el levantamiento del Estado Islámico/Dáesh y la guerra civil Siria (Casani, 2015). Estas situaciones han abierto una serie de debates en Europa sobre la imagen del Islam, generando una larga cadena de reacciones islamofóbicas en muchos sectores de la población (Bayrakli y Hafez, 2015). En el caso concreto de España, los atentados del 11 de marzo en Madrid así como los recientes atentados en Barcelona y Cambrils han sido puntos de inflexión social que han incrementado las tendencias xenofóbicas e islamofóbicas ya existentes históricamente en el imaginario colectivo lo que, tal como mencionan Dietz y El-Shohoumi (2007), se refleja en distintas formas de discriminación y exclusión de las comunidades musulmanas: por género, por etnia y por religión (Dietz y El-Shohoumi, 2007)⁵.

⁵ Según datos de la *Direcció General d'Afers Religiosos*, en Cataluña en el año 2014 se registraron un total de 1360 lugares de culto no católicos, de los cuales 256 eran oratorios islámicos. Así, el Islam se ha consolidado como la segunda religión minoritaria más representada (después de la Iglesia Evangélica). El Barcelonès es la comarca con más lugares de culto (396); seguida por el Vallès Occidental (129) y el Baix Llobregat (111). Refiriéndonos al Islam en concreto, el Barcelonès cuenta con el mayor número de oratorios islámicos (38), seguido por el Baix de Llobregat (21), El Vallès Oriental (18), el Maresme (18) y el Vallès Occidental (16). En su mayoría estos oratorios son conformados por personas de origen marroquí por lo que es muy común dentro de Cataluña asociar al Islam con Marruecos. Estos lugares cumplen también una función importante que es la enseñanza de los niños, quienes asisten a aprender el árabe y la religión (García-

En este sentido, las relaciones entre musulmanes y no musulmanes se reconocen como parte de un conflicto aparentemente irreconciliable entre dos formas opuestas de ver el mundo⁶, resultado de un contacto y conocimiento entre ambos grupos basado sobre todo en estereotipos y prejuicios, los cuales podemos observar dentro del cotidiano y en los medios de comunicación (Shadid y van Koningsveld, 2002). Posiblemente, el choque más importante entre Occidente y el ‘mundo musulmán’ se desarrolle en el ámbito cultural, donde por un lado Occidente se presenta a sí mismo como una ‘democracia liberal y capitalista’ frente al ‘tradicionalismo’ de las culturas islámicas (Bravo, 2004). Ahora, si bien este discurso ha sido alimentado por el *fundamentalismo islámico*⁷, responde también al nacionalismo/culturalismo de las sociedades occidentales (Sartori, 2001) que se representan así mismas como democráticas⁸. Dentro de esta corriente nacionalista es común engrandecer la cultura propia mientras que las otras culturas se reducen a construcciones negativas y estereotipadas.

El Islam, en este discurso, pasa, de ser una religión, a convertirse en una construcción identitaria, una generalización negativamente estereotipada, en la que los musulmanes concretos, de carne y hueso, desaparecen por completo. Cuando hacen acto de presencia en el análisis sólo lo hacen aquellos casos que se amoldan a la visión general previa que se tiene del islam y que la confirman (Bravo, 2004:433).

Romeral, 2013). También se ha reportado la gran participación y compromiso de jóvenes mujeres musulmanas en estos espacios y también dentro de las asociaciones islámicas, proponiendo eventos o colaborando en la organización de estos.

⁶ Ya desde hace varias décadas Huntington (1996) explicaba que los conflictos entre las grandes civilizaciones del siglo XXI son inevitables porque cada una cuenta con sistemas de valores significativamente distintos. Según Huntington, hay civilizaciones entre las que el antagonismo y los conflictos pueden ser aún mayores debido a su gran diferencia cultural; este es el caso de la civilización occidental y la islámica.

⁷ De acuerdo con Nawal Saadawi (2004) el fundamentalismo es un movimiento político que usa la religión (cualquier religión, no únicamente el Islam) para legitimar sus propios objetivos, lo que en muchos casos resulta en situaciones de injusticia y discriminación. Por lo que a partir de este momento, cada vez que hagamos referencia al fundamentalismo será en este sentido.

⁸ En el marco de esta investigación cuando hablamos de las ‘sociedades occidentales no musulmanas’ nos referimos particularmente a Europa occidental y los Estados Unidos.

Debería ser casi innecesario explicar que este discurso por un lado, esencializa a las comunidades musulmanas representándolas como una sola y negando su diversidad, y por otro lado, obstaculiza las relaciones interculturales entre ambos grupos al marcar una diferencia insalvable entre lo ‘occidental’ y lo ‘islámico’⁹, alimentada por prejuicios y estereotipos (Shadid y van Koningsveld, 2002). De hecho, en España, a raíz del aumento de la inmigración, en el año 2002 el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) situó al colectivo marroquí como el más rechazado de los grupos inmigrantes por parte de la población española¹⁰.

Por otro lado, la situación política actual de España ha tenido también un gran impacto en las comunidades musulmanas, sobre todo en Cataluña donde algunos partidos políticos (como el Partido Popular y Plataforma Per Catalunya) han optado por políticas claramente anti-inmigración e islamofóbicas (Casani, 2015). Este tipo de políticas han perjudicado la integración y la convivencia entre musulmanes y no musulmanes, además de poner a los primeros en una situación de vulnerabilidad¹¹. El Islam ha sido popularmente observado como un elemento vinculado a la inmigración marroquí (Orozco y Alonso, 2013), y dentro del contexto catalán es este colectivo sobre quién recaen más dudas respecto a su integración social, las cuales están vinculadas a cuestiones culturales y religiosas que fomentan la reproducción de estereotipos (Moreras 1999, 2004). Los medios de comunicación han sido reconocidos como una de las formas más comunes y efectivas de

⁹ Por islámico entendemos al sistema de valores religiosos y culturales relacionados con el Islam, y que son referentes de poblaciones específicas, como lo menciona Ramírez (1998); por lo que cuando hablamos de Islam o islámico no nos referimos sólo a uno sino a ‘islames diversos’, ya que su constitución depende del país donde se ubique.

¹⁰ Este dato contrasta con la información ofrecida por el *European Monitoring Center of Racism and Xenophobia* dos años antes, donde se registraba un alto nivel de tolerancia por parte de los españoles hacia los inmigrantes provenientes de países musulmanes (Moreras, 2002), lo cual nos brinda un panorama de un antes y un después del auge de la inmigración musulmana, particularmente la marroquí.

¹¹ En 2010 en Cataluña se creó la *Federació Islàmica Catalana*, con el objetivo de transmitir una imagen moderna del Islam y mejorar la integración de la comunidad musulmana a la sociedad catalana. Todas estas instituciones reconocen la existencia de carencias importantes en tres ámbitos relacionados a la libertad religiosa dentro de Cataluña: primero, la existencia de prejuicios y estereotipos que promueven el crecimiento de la islamofobia; segundo, la necesidad de garantizar que los niños puedan recibir clases de religión islámica en las escuelas; y tercero, la dificultad para obtener permisos para construir mezquitas dignas y la marginación de estas y de los fieles en las zonas poligonales de Barcelona.

promover estos estereotipos y fomentar situaciones de islamofobia¹². En este sentido, Desrués (2008) ha identificado cuatro tipos de reclamos que los musulmanes hacen a los medios de comunicación en España: la reproducción de prejuicios y estereotipos; la confusión y falta de información sobre el Islam; relacionar el Islam con comportamientos culturales; y el uso del Islam para justificar las actitudes y comportamientos de las personas. Igualmente, Casani (2015) ha puesto en relieve cuatro elementos que la sociedad española relaciona comúnmente al Islam y que contribuyen a una percepción negativa de este y de los musulmanes: castigos corporales (castigos de honor), sexismo, gobiernos dictatoriales, y terrorismo religioso. Estas percepciones afectan de forma particular a la comunidad marroquí por ser la que más representación tiene dentro de España y Cataluña pero sobre todo a las mujeres musulmanas, incluyendo a las jóvenes de esta investigación, como veremos más adelante. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que en el momento actual, cuando nos referimos a ‘personas musulmanas de origen marroquí’ no incluimos únicamente a los inmigrantes sino también a las segundas generaciones, es decir, a los hijos de estos que han nacido en España¹³.

En este sentido, los argumentos que una gran parte de la sociedad catalana tiene respecto a las comunidades musulmanas marroquíes es que estas se integrarían mucho mejor si mantuvieran su identidad religiosa restringida al ámbito privado (Morera, 1996). Sin embargo, el estudio de Alonso, Ghali, López, Morera, Solé-Arraràs (2015) y de Pàmies et al (2016) muestra como la visibilización de prácticas religiosas en los espacios públicos no sólo fomenta la movilización de las identidades religiosas sino que también es un mecanismo a través del cual estas comunidades buscan reconocimiento por parte de la sociedad catalana; intentando encontrar un lugar dentro de esta. Estas situaciones alimentan el debate existente, ya plasmado anteriormente en trabajos como el de Haddad (2002), Hopkins, Reicher y Kahani-Hopkins (2003), Modood (2010), y Clycq (2011), Téllez (2014) sobre si los inmigrantes musulmanas pueden mantener su identidad étnica-religiosa al mismo tiempo que integrarse a las tradiciones seculares en Europa, y sobre las

¹² Edward Said (2005) señala como a partir de la crisis del petróleo de 1973, los medios de comunicación estadounidenses y occidentales englobaron a árabes, turcos, iraníes y paquistaníes en la categoría de ‘musulmanes’; simplificando su diversidad y complejidad cultural.

¹³ Ver Marcos, J. (2017) España, un país sin guetos para musulmanes. *El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2017/08/26/actualidad/1503771760_114737.html

formas en que intentan ser reconocidos por la sociedad mayoritaria como ciudadanos en igualdad de derechos; una situación que repercute sobre todo en las segundas generaciones y generaciones 1.5 de jóvenes musulmanes, sobre los que hablaremos a continuación, y en el caso de esta investigación, en las experiencias de las jóvenes mujeres musulmanas de origen marroquí que viven en España.

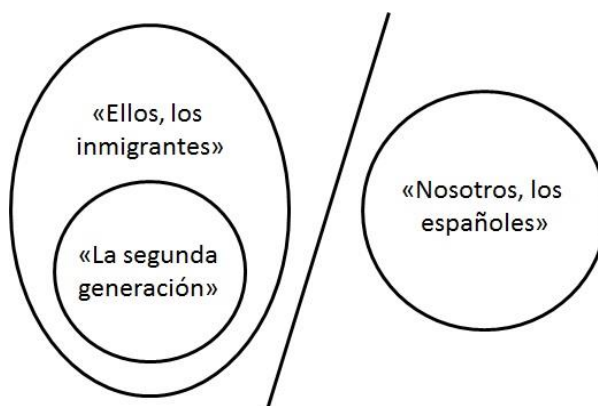
1.2.1 Jóvenes musulmanas de origen marroquí en España. Ciudadanía y participación social

Para contextualizar las experiencias académicas de las jóvenes de esta investigación consideramos relevante primero abordar el significado de las llamadas ‘segundas generaciones’ y las ‘generaciones 1.5’. Dentro de esta investigación entendemos la segunda generación como las hijas (os) de inmigrantes marroquíes nacidas en España; y por generación 1.5 a las niñas (os) marroquíes que emigraron con sus padres siendo muy jóvenes (antes de los 12 años) y que han recibido la mayor parte de su educación obligatoria en este país (Aparicio, 2007). En España la aparición de las segundas generaciones y generaciones 1.5 comenzó a suceder hace un par de décadas, lo que significa que por primera vez pueden llevarse a cabo investigaciones sobre las experiencias de estas (os) jóvenes. Los estudios sobre estas generaciones en el contexto español son relativamente nuevos a comparación de otros países europeos como Bélgica, Francia, Países Bajos y Alemania, con una historia más larga de inmigración marroquí y cuyas segundas generaciones son ya adultos que han ingresado al mercado laboral, aunque todos estos estudios comparte el interés de conocer los procesos de integración y las experiencias de estos jóvenes dentro de las sociedades mayoritarias (Colectivo Ioé, 1993; Crul y Vermeulen, 2003; Torrabadella y Tejero, 2005; Aparicio y Tornos, 2006; Eurostat, 2011; Clycq, 2011; Alba y Waters, 2011; Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ríos, 2012; Crul, Schneider y Lelie, 2012; Roca, 2013; Maliepaard y Alba, 2016). Sin embargo, aunque el uso de estos términos está bastante difundido, es necesario reflexionar también sobre las críticas que existen en torno a ellos. La más relevante se refiere al hecho de utilizar el término ‘inmigrantes de segunda generación’ para denominar a aquellos jóvenes que han nacido en Europa cuando la realidad es que ellos no han emigrado si no sus padres (García, 2002). Esto también incluye a los jóvenes de generación 1.5 que aunque no han

nacido en un país europeo, han llegado siendo muy jóvenes y se han socializado la mayor parte de sus vidas en este contexto.

De acuerdo con estas críticas, utilizar estos términos podría perpetuar la idea de que estas generaciones no forman parte de la comunidad europea, manteniendo una distinción entre 'los de casa' y 'los de fuera'. En el marco de esta investigación utilizaremos los términos de segunda generación y generación 1.5 para referirnos a estas (os) jóvenes, teniendo presente siempre que es una forma de denominación pero reconociendo su identidad como ciudadanas (os) europeas (os), aunque sus orígenes étnicos sean diversos.

Figura 1. Estructura del discurso dominante sobre las segundas generaciones



Fuente: García, I. (2002)

En el ámbito internacional estas investigaciones llevan más tiempo desarrollándose, siendo un tema recurrente los procesos de integración de estas generaciones en el contexto occidental en comparación con comparación con sus abuelos, padres y hermanos mayores (Portes, 1996). Países con una larga historia de migración, como Estados Unidos, han propuesto dos posturas sobre este debate. Una que asegura que las diferencias entre estos procesos de integración son vastas por dos razones: primero, porque la integración estructural de estas generaciones es mucho más compleja en la actualidad lo que genera limitaciones en las posibilidades de movilidad social de aquellos individuos que se encuentran en los niveles más bajos de las jerarquías sociales; y segundo, porque debido a la globalización, el uso del internet y de los medios de comunicación, es más probable que estas generaciones desarrollen identidades culturales híbridas, en vez de asimilarse completamente al grupo mayoritario (Crul y Vermeulen, 2003; García-Canclini, 2005). La última postura asegura que los procesos de integración de todas las generaciones han sido

iguales y que hasta la fecha siguen enfrentando las mismas dificultades dentro del país de acogida. En el caso de los jóvenes marroquíes de segunda generación y generación 1.5 en el contexto occidental, estudios anteriores han asegurado que las relaciones entre padres e hijos muestran un proceso de *aculturación disonante*¹⁴ que puede conllevar a situaciones de riesgo para estas hijas e hijos de inmigrantes si se encuentran expuestos a situaciones de discriminación que tengan que enfrentar en soledad (Portes y Rumbaut, 2001; Aparicio y Tormos, 2006; Pàmies, 2006; Waters, Tran, Kasinitz y Mollenkopf, 2010).

Ahora bien, en el contexto europeo actual la presencia de inmigrantes musulmanes, particularmente de origen marroquí, ha incitado la problematización de las diferencias culturales entre estos y los europeos autóctonos hasta el punto de llegar a considerar a los primeros como una amenaza para la identidad y el bienestar de los segundos; una supuesta amenaza que sólo podría desaparecer si los inmigrantes decidieran eliminar aquellos rasgos que la sociedad europea agrupa bajo la categoría de ‘Islam’ y los distingue de esta, como la cultura, la religión y la identidad étnica (Bravo, 2004). Sartori describe esta situación como una preocupación puramente nacionalista: ‘En Europa (...) si la identidad de los huéspedes permanece intacta, entonces la identidad a salvar será, o llegará a ser, la de los anfitriones’ (2001: 48). Este nacionalismo origina situaciones de discriminación que son justificadas como una forma de defender la identidad y democracia del mundo occidental. Del musulmán inmigrante se espera una completa asimilación a la cultura Occidental ‘democrática’ ya que el Islam se percibe como una forma de vida ‘violenta’ y ‘fanática’. Sin embargo, ha sido un error común considerar a la totalidad de los musulmanes que habitan en Europa como extranjeros, ya que esto ignora la presencia de los musulmanes europeos¹⁵, i.e. las segundas generaciones, generaciones 1.5 y los conversos, quienes se han organizado según los referentes asociativos de los espacios donde se desenvuelven (Rosó y

¹⁴ Aculturación disonante o *dissonant acculturation* es una forma de asimilación cultural que denota una condición en la que los padres inmigrantes que poseen un bajo capital social son incapaces de seguir el proceso de aculturación de sus hijos, quienes adoptan el idioma y las formas de la sociedad de acogida mucho más rápido que sus padres (Portes y Rumbaut, 2001).

¹⁵ En el marco de esta investigación cuando nos referimos a musulmanes europeos nos enfocaremos en aquellos que provienen de familias inmigrantes de países musulmanes, como es el caso de las jóvenes de esta investigación, más no en los ciudadanos de origen europeo conversos al Islam, aunque es necesario reconocer que también forman parte de la comunidad musulmana en Europa.

Tarrés, 2013). Por lo tanto, surge la pregunta de ¿qué pasa con aquellos jóvenes musulmanes que han nacido en Europa o han crecido la mayor parte de sus vidas en este contexto? En palabras de Imtiaz (2017): ¿pueden ser ciudadanos de una sociedad europea liberal y secular?

Diversos trabajos como los de Lathion (2008), Modood (2010), Clycq (2011), Mustafa (2015), Téllez (2014) y Zapata (2017) han estudiado los alcances de la noción de ciudadanía en cuanto a las comunidades musulmanas en Europa pero particularmente de los jóvenes de familias inmigrantes que han nacido o crecido la mayor parte de su vida en este contexto. En este sentido, el estudio de Alba y Waters (2011) explica cómo la interacción entre las características de los contextos nacionales y locales, y las de los propios grupos inmigrantes, originan variaciones en las trayectorias de estos jóvenes. Según los autores, estudiar estas variaciones e interacciones es de gran importancia para determinar si se producirá una ruptura étnica permanente o una integración total en las futuras generaciones. El foco central de estos trabajos parte del hecho de que las clases políticas de Europa occidental observan los procesos de reivindicación de las comunidades musulmanas como incompatibles con la idea de una ciudadanía democrática y liberal (Modood, 2010). Por lo que estos jóvenes musulmanes han buscado nuevas formas de redefinirse dentro de un contexto que consideran no los reconoce plenamente como ciudadanos europeos, y con el que no se sienten identificados. Archuf (2002) hace referencia a este fenómeno denominándolo la *otredad del sí mismo*, al explicar que en situaciones de desarraigo e incertidumbre, los inmigrantes pueden no identificarse con determinados aspectos por los que son definidos por la sociedad mayoritaria, quienes parecen negarles su pertenencia e identidad europea al clasificarlos como ‘musulmanes’, como si fuera imposible que hubiera una compatibilidad entre ser musulmán y ser europeo, algo que Téllez (2014) pone en relieve dentro de su trabajo con jóvenes musulmanes españoles. Por esta razón, el reclamo del derecho a ser reconocidos plenamente como ciudadanos es compartido por los jóvenes musulmanes provenientes de familias inmigrantes y de diversos orígenes étnicos, tanto dentro del contexto europeo occidental como en el estadounidense (Alba y Walters, 2011). La ciudadanía consiste en un marco de derechos y prácticas de participación política y social pero también en la existencia de discursos y símbolos de pertenencia, de formas de representación individual en el marco de un contexto global; de expresar los aspectos en común así como las diferencias en formas

en que se reconozca la heterogeneidad de identidades, y se construyan espacios públicos inclusivos y proyectos en común (Cortina, 2009; Modood, 2010). Sin embargo, el problema de no poder respetar la diversidad y la igualdad de derechos reside en el hecho de que aunque una comunidad comparta una misma concepción de justicia no garantiza la conformación de una identidad común ni significa la conformación de una identidad ciudadana que pueda superar las diferencias étnicas (Kymlicka y Norman, 1997). De acuerdo con autores como Giró-Miranda (2003), Desrués y Pérez-Yruela (2008) y Téllez (2011; 2014) esta es una experiencia compartida por muchos jóvenes musulmanes de origen marroquí, particularmente aquellos nacidos en España, poniendo en relieve como estos construyen de forma particular su ciudadanía dentro del país. Sin embargo, la diferencia más relevante para Téllez (2014) entre estos jóvenes musulmanes españoles es que hay algunos que se identifican con el laicismo y buscan hacer sus reivindicaciones desde una postura de ‘ciudadanos españoles’, y otros que prefieren que se les reconozca como ‘ciudadanos musulmanes españoles’. Este interés por ser reconocidos como ciudadanos se ha manifestado en la necesidad de implicarse y participar en la sociedad española a través de la visibilización pública de sus prácticas culturales y religiosas (Alonso, Ghali, López, Moreras, Solé-Arraràs, 2015), así como en la creación de asociaciones socioculturales y juveniles (Téllez, 2014).

Para estas y estos jóvenes musulmanes de origen marroquí, la práctica de la religión islámica proviene de su interés personal, y de una concepción ética y moral que de acuerdo con ellos es conciliable con los valores políticos españoles; algo que contradice los planteamientos creados desde las clases políticas europeas occidentales, como lo señalaba Modood (2010). El asociacionismo de estos jóvenes cobró vigor a partir del 2004 en tres tendencias asociativas que ya habían sido previamente resaltadas por Moreras (1999): a) la primera estaba conformada por musulmanes que habían emigrado a España antes de los años setenta; b) la segunda estaba conformada por los españoles conversos al Islam; c) la tercera tendencia es representada por los inmigrantes musulmanes que llegaron a partir de la década de los noventa. Dentro de esta última tendencia se encuentran aquellos jóvenes que preferían identificarse dentro del nuevo contexto como musulmanes, dado que la identidad religiosa era un punto en común que les permitía unirse, más que el origen nacional y étnico, algo que también señala Allievi (2003). El objetivo en común de estas asociaciones es reivindicar el reconocimiento social y dar a conocer otras formas de ‘ser

musulmán' a través de la representación de una imagen social y política que no entra en contradicción con los valores civiles y políticos del estado Español para así eliminar estigmas sobre los musulmanes, particularmente los marroquíes (Zapata, 2001). Esto lo han hecho a partir de reforzar su imagen islámica (como es el caso de la vestimenta) y hacerla visible públicamente, con el objetivo de que esta sirviera para conciliar su identidad civil y religiosa frente al resto de la sociedad (Téllez, 2014); i.e. ser reconocidos como 'buenos ciudadanos' y 'buenos creyentes'.

En este sentido, una reflexión importante que hace Téllez (2011; 2014) es como a pesar de este sentimiento de otredad del sí mismo que estas (os) jóvenes han vivido, en lugar de desarrollar una actitud 'a la ofensiva' contra la sociedad española no musulmana, se produjo una participación social y política pacífica a partir de un ejercicio de participación activa de su ciudadanía desde estas asociaciones, motivada por lograr el reconocimiento de una 'ciudadanía musulmana española'. En esta participación activa, la presencia de las mujeres ha sido de vital importancia, ya que son ellas las que tienen una mayor visibilidad debido al uso de símbolos religiosos como es el caso del velo, pero también porque en ellas son proyectados gran parte de los estereotipos que la sociedad occidental no musulmana tiene respecto al Islam.

1.2.2 Buscando reformular símbolos: nuevos significados del uso del velo¹⁶

En este apartado se expone cómo ha sido construida la imagen de las mujeres de origen marroquí musulmanas en el ámbito social con la finalidad de contextualizar las experiencias y percepciones de las jóvenes estudiantes de esta investigación respecto a sus interacciones dentro y con la sociedad de acogida (tanto a nivel personal como institucional).

Las representaciones populares sobre las mujeres inmigrantes musulmanas, particularmente aquellas de origen marroquí, en el contexto occidental las han convertido en un sujetos pasivos, fanáticos, sumisos e ignorantes, carentes de agencia, tal como han

¹⁶ Entendemos el *símbolo* o *formas simbólicas* como los elementos a través de los cuales reproducimos conocimiento y actitudes que conforman las estructuras culturales (Geertz, 2001; Thompson, 2002). Sobre este concepto profundizaremos más adelante.

señalado diversos trabajos como Moualhi (2000), Martín-Muñoz y López-Sala (2003), Dietz (2005), Mijares y Ramírez (2008), Silvestri (2008), Fisher-Onat (2011), Lewicki y O'Toole (2016), y que coadyuvan a la reproducción de situaciones de discriminación e islamofobia. Sin embargo, estas representaciones sólo reflejan un imaginario sesgado y no las múltiples identidades de aquellas mujeres que se identifican como marroquíes y musulmanas, entre las cuáles están representadas las jóvenes que han nacido en España o que han vivido la mayor parte de sus vidas en este contexto. Ahora bien, consideramos necesario cuando hablamos de la situación de las mujeres dentro de España y Cataluña tener en cuenta que la existencia de situaciones de desigualdad social femenina van más allá del origen étnico o la adscripción religiosa. Escenarios de precariedad laboral, proyectos vitales limitados al matrimonio y la maternidad, diferencia salarial, entre muchos otros; resultan comunes entre la población femenina (Alcalde et al. 2002). Esto se debe a que el problema de la desigualdad de género tiene como base una división sexual y patriarcal del trabajo que está presente en todas las sociedades; sin embargo, son las mujeres provenientes de grupos minoritarios las más vulnerables a estas situaciones, como lo ha mencionado previamente Parella (2003) al resaltar la triple discriminación de las mujeres inmigrantes trabajadoras en España.

Las mujeres musulmanas inmigrantes han sido representadas históricamente como la cara opuesta a Occidente; la contraparte entre lo 'arcaico' y lo 'moderno' independientemente de su edad, su profesión, su etnia o clase social (Dietz, 2002). Durante la expansión colonial europea, el género jugó un papel fundamental ya que sirvió para diferenciar a las culturas colonizadoras y 'democráticas' de un 'mundo salvaje', estableciendo un modelo de familia y mujer 'ideal' que descalificaba las relaciones de género de las sociedades colonizadas y degeneraba sus instituciones familiares en base a diferentes factores que variaban según el contexto (Sabelli, 2010). Hasta la fecha, se considera a todo lo extranjero u oriental como una copia 'mala y frustrada' de la sociedad europea (Ramírez, 2011); en este sentido, el género se ha utilizado como una herramienta de las campañas colonizadoras que sirve como un argumento para legitimar la dominación (geográfica, política, económica, ideológica) de unas naciones sobre otras, y para reproducir estereotipos que fomentan la xenofobia y la discriminación.

En el contexto de la migración marroquí en España, la mayoría de las mujeres provienen de zonas rurales y tienen un bajo nivel de instrucción (en muchos casos son analfabetas); esto las hace vulnerables a una triple discriminación: por género, por origen étnico y por estatus socioeconómico (Gómez-Camarero, 1995; Parella, 2003). A esto se suma un cuarto elemento de discriminación por el hecho de ser musulmanas en un contexto occidental., como lo pone en relieve Ramírez en el caso de las mujeres marroquíes musulmanas que viven en España, quienes son representadas de tres formas: como mujer-víctima que debe de ser liberada del yugo religioso; mujer subordinada a los hombres; y mujer-fundamentalista que reproduce el fanatismo religioso dentro de su medio familiar. Estas imágenes enfatizan los rasgos patriarcales de las sociedades islámicas de procedencia y los rasgos sexistas atribuidos sistemáticamente a la cultura marroquí (Pàmies, 2011) pero también la imagen de la ‘amenaza islámica’ representada en la figura de la mujer musulmana, especialmente aquella que hace visible su ‘musulmaneidad’ a través del uso de ciertos símbolos como el velo islámico.

Sin embargo, como lo hemos señalado anteriormente, son las nuevas generaciones de jóvenes musulmanes procedentes de familias inmigrantes quienes están llevando a cabo una reformulación de los símbolos y prácticas religiosas a partir de una participación social y política activas en el contexto europeo, dentro de las cuales refuerzan y hacen visible su imagen como musulmanes con el objetivo de demostrar que la ética y moral que conciben dentro del Islam no es contradictoria con los valores europeos (Modood, 2010; Téllez, 2014). En el caso particular de las mujeres, el uso del velo es una de las principales estrategias para hacerse visibles en los espacios públicos con dos objetivos en común que hemos detectado en diversas investigaciones: por un lado, buscan negociar y redefinir sus identidades como jóvenes musulmanas a partir de nuevas prácticas sociales y religiosas (Andújar, 2008; Modood, 2010; Dwyer, 2010; Phalet, Fleischmann y Stoj, 2012); y por otro lado, vincular su participación social con su imagen como musulmanas (Téllez, 2014; Lewicki y O’Toole, 2016) para ganar reconocimiento como ciudadanas, a la vez que desafiar estereotipos y prejuicios respecto al Islam.

Como ya lo ha expuesto Bravo (2004) anteriormente, la visibilización de una identidad religiosa islámica es percibida por una gran parte de la sociedad occidental como una amenaza a su propia identidad y bienestar. En este sentido, la vestimenta islámica,

particularmente el uso del velo por parte de las mujeres musulmanas, es considerado un obstáculo simbólico para su integración cultural y cohesión social de las naciones occidentales (Martín-Muñoz, 2007; García et al. 2012); esto ha afectado la vida cotidiana de las mujeres porque origina situaciones de discriminación que generalmente giran en torno al uso del velo en espacios públicos, tal como lo menciona Aixelà en el caso de las mujeres marroquíes en España: ‘El vestido que utilizan algunos magrebíes, sobre todo las mujeres, no sólo sorprende, sino molesta, cuando no ofende’ (2001a, s/p). El tema del uso del velo y la vestimenta islámica en el contexto occidental ha sido discutido ya ampliamente por diversos autores tales como Syed,2005; Bramon,2008; Hamzeh,2011; Ramírez,2011; Meer, Dwyer y Modood,2010; Aixelà,2012; Eldestein y Ryan, 2013; Vasallo, 2014 entre otros, así como en diversos ámbitos sociales, políticos y académicos. En el contexto español, las mujeres han podido usar el *hiyab*¹⁷ en prácticamente todas las ocasiones (para tomarse la foto del pasaporte o para su foto de título universitario, por ejemplo)¹⁸, como ya habían explicado Dietz y El-Shohoumi (2005); sin embargo, este sigue siendo una desventaja en el momento de buscar trabajo, alquilar un piso e incluso dentro del contexto académico¹⁹.

Ahora bien, las investigaciones plantean que el rechazo por el uso del velo es un indicador de racismo y hostilidad por parte de la sociedad de acogida desde donde muchas veces se opina que los musulmanes, pero particularmente las mujeres, no deberían ‘exagerar’ en sus peticiones y esperar vivir igual que en ‘sus países’ ya que esto sólo hace más difícil para ellas el proceso de integración a la sociedad española y europea (Bravo, 2004; Dietz y El-Shohoumi, 2005). Nuevamente, estas consideraciones ignoran la presencia de los europeos musulmanes, como hemos mencionado ya anteriormente, reforzando la idea de la incompatibilidad entre ‘ser musulmán’ y ‘ser europeo’.

¹⁷ Prenda que cubre la cabeza y el pecho dejando sólo el rostro a la vista.

¹⁸ En este sentido hay que aclarar que particularmente en Barcelona, las mujeres musulmanas de origen marroquí usan el *hiyab* mientras que otros tipos de velo, como la *burka* (Prenda que oculta completamente el cuerpo, con un pedazo de tela en forma de rejilla cubriendo los ojos), son poco comunes.

¹⁹ Como ejemplo está el caso de Najwa Malha, una chica de 16 años que fue expulsada de un colegio en Madrid por llevar *hiyab*. El argumento de la dirección escolar fue que esta vestimenta reproducía su propia subordinación e iba en contra de las normas de la escuela y de convivencia en el aula (Ramírez, 2011).

The allegations that Islamic and Western culture as not compatible and that Muslims cannot fit into European societies are generated by an unfounded prejudice towards this religion and its followers. The heated debates which have taken place in a number of countries of the European Union on such issues as for example polygamy, veiling school girls, the circumcision of girls, and on the negative influence of Islamic religious education, can be traced back to a number of cases which were exaggerated by politicians and the press (Shadid y van Koningsveld, 2002: 175).

Así, el velo islámico se ha convertido en un símbolo que articula una buena parte de las relaciones entre musulmanes y no musulmanes (Ramírez, 2011), y que actualmente encontramos presente en prácticamente todos los discursos sobre el Islam y en distintos ámbitos. Irónicamente, estos debates sobre el uso del velo poco han tomado en cuenta la opinión de las propias mujeres musulmanas, ya que cuando ellas se representan a sí mismas, desde su subjetividad y agencia social, la sociedad occidental ha reaccionado con sorpresa (García et al. 2012), y en muchas ocasiones negando estas reivindicaciones porque no se adecuaban a los estereotipos que tienen respecto al Islam y las mujeres marroquíes. Sin embargo, la mayor participación de estas mujeres en el ámbito social, así como el desarrollo de recientes investigaciones que han buscado exponer las experiencias de estas desde sus propias voces, han puesto en evidencia su disconformidad respecto a estereotipos que consideran nada tienen que ver con sus experiencias cotidianas. A estas reivindicaciones se suman las de las segundas generaciones y generaciones 1.5 (sobre las que hablaremos en el siguiente apartado), quienes lo utilizan como una señal de su identidad étnica y religiosa de forma dignificante (Ramírez, 2011). En el trabajo de García et al. (2012) sobre mujeres musulmanas en la provincia de Barcelona, se pone en relieve como para estas el velo no solamente simboliza un elemento de fe sino que es una forma de exteriorizar y reivindicar su propia identidad, desvinculando su significado de la domesticidad y sumisión femenina, producto de un Islam mal interpretado y rechazado.

Concluyendo, los esfuerzos de estas mujeres buscan dar un nuevo significado al uso del velo en el contexto español pero sobre todo, buscan que este se convierta en un ‘elemento invisible’ y deje de ser el tópico recurrente cuando se habla de las mujeres musulmanas, tema sobre el que profundizaremos más adelante en los capítulos de resultados.

1.3 Las estudiantes origen marroquí en las etapas postobligatorias. Dimensiones que inciden en sus trayectorias académicas

Aunque nuestro estudio está enfocado en las trayectorias de jóvenes mujeres de origen marroquí en la educación superior, consideramos necesario desarrollar brevemente la situación de este alumnado en el sistema educativo español durante las etapas postobligatorias con la finalidad de contextualizar y comprender las trayectorias académicas de estas jóvenes hacia la universidad. Sin embargo, como ya lo mencionábamos anteriormente (cf. apartado 1.2.1), la presencia de estas estudiantes en España es relativamente nueva en comparación a otros países de Europa Occidental, por lo que es necesario tener en cuenta el estado de las investigaciones sobre el alumnado de origen inmigrante en un contexto más amplio, ya que estas han ayudado a sentar las bases de los trabajos realizados en España.

Uno de los tópicos más relevantes alrededor de la presencia de las segundas generaciones y generaciones 1.5 en Europa es su integración y desempeño en el sistema educativo de los países de acogida (Gillborne y Safia-Mirza, 2000; Borman y Rachuba, 2001; Thompson y Crul, 2007; Shah, Dwyer y Modood, 2010; Atzzolini, Schnell y Palmer, 2012; Alba y Holdaway, 2013; Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada y Rios (2013); van Heelsum y Koomer, 2015). Con referencia particular a los estudiantes de origen marroquí en el contexto europeo, estudios como el de Crul y Vermeulen (2003) han puesto de relieve desde hace un par de décadas dos fenómenos: a) primero, que en comparación con otros grupos inmigrantes minoritarios (como los turcos), los marroquíes, chicos y chicas, tienen una mayor presencia en la educación postobligatoria y superior; b) segundo, que mientras las jóvenes de origen turco parecen tener un mayor éxito que las marroquíes durante su escolarización obligatoria, terminan abandonando los estudios para casarse o trabajar; sin embargo, las chicas de origen marroquí tienen una mayor continuidad académica. Los autores consideran que este fenómeno puede ser el resultado de una fuerte cohesión étnica que muchas veces conlleva efectos negativos en el desempeño académico de las segundas generaciones, como por ejemplo, el darle prioridad al uso y aprendizaje de la lengua materna por encima de la lengua del país de acogida, y en el caso de las chicas, la imposición de roles de género tradicionales, como sucede con las estudiantes de origen turco; mientras que en el caso de la comunidad marroquí inmigrante, cuanto más abierta e

individualizada se vuelve, más posibilidades parece brindar a las niñas y mujeres de perseguir mejores oportunidades laborales y académicas. El hecho de que las estudiantes marroquíes presenten una mayor continuidad académica en comparación a otros grupos minoritarios es bastante notable considerando que la gran mayoría de sus padres y madres tienen un bajo nivel de instrucción, como ya lo han señalado previamente diversos estudios (Crul y Vermeulen, 2003; Pàmies et al. 2010; Ijaz y Abbas, 2010). Aunque por otro lado diversos trabajos, desde ya el clásico de Ogbu y Simons (1998) hasta Rodríguez-Izquierdo (2010), muestran cómo aquellos grupos minoritarios que han emigrado de forma voluntaria en busca de una mejor calidad de vida y condiciones laborales tienden a valorar de una forma más positiva la educación de sus hijos como un medio de movilidad social²⁰. El estudio de Crul y Heering (2008) muestra cómo las jóvenes mujeres de origen marroquí han decidido posponer el matrimonio y la maternidad como una estrategia para desarrollar sus trayectorias académicas más allá de la educación obligatoria y así tener mejores oportunidades laborales. Por último, y en relación a sus procesos de identificación, este estudio señala que las jóvenes tienen fuertes sentimientos de pertenencia a ambas culturas, es decir, que la mayoría afirma sentir una mezcla de pertenencia a la cultura marroquí con la cultura de país donde nacieron o emigraron. Estos fenómenos no han sido la excepción en el contexto español, donde hasta el momento se han desarrollado diversas investigaciones enfocadas en conocer las experiencias académicas de las (os) hijas (os) de inmigrantes marroquíes. Estos trabajos han puesto de relieve cómo la presencia de los estudiantes de origen marroquí no ha dejado de aumentar de forma continuada desde la década de los noventa; así mismo, han tenido como objetivo común analizar los procesos de integración y el desempeño académico de estos estudiantes, tanto desde una perspectiva orientada a conocer qué elementos obstaculizan sus trayectorias escolares como desde una perspectiva orientada al éxito académico (Colectivo Ioè, 1994; Torradella y Tejero, 2005; Pàmies, 2006; Enguita, Gaete y Terrén, 2008; Serra y Paludàrias, 2010; Simó, 2010; Etxeberría y Elosegui, 2010; Pàmies et al., 2010; Carrasco y García-Castaño, 2011; Portes, Aparicio y Halles, 2016). Sin embargo, estos estudios aún son escasos comparados con otros de carácter internacional en los Estados Unidos y en Europa.

²⁰ Rodríguez-izquierdo lo denomina 'optimismo inmigrante'.

En este sentido, dentro de las investigaciones sobre el alumnado de origen inmigrante en el contexto nacional e internacional se ha establecido que la incorporación exitosa en el sistema educativo así como la continuidad y el éxito académico son recursos fundamentales para la correcta inserción de todos los individuos en las sociedades occidentales (Crul y Mollenkopf, 2012). La principal preocupación en torno a estas(os) estudiantes radica en el hecho de que la mayoría presenta un rendimiento académico considerablemente menor al de sus compañeros autóctonos, y que una vez concluida la escolarización obligatoria tienden a abandonar los estudios (Alba y Holdaway, 2013). Esta diferencia de resultados académicos radica no solo en las experiencias particulares que los hijos de inmigrantes tienen dentro del sistema educativo sino que también están relacionadas con su contexto familiar-comunitario, por ejemplo, el tener un idioma diferente o el nivel de instrucción de los padres (Crul y Heering, 2008); una situación que conlleva que los estudiantes inmigrantes muestren índices de fracaso escolar más elevados. Otro factor es la edad de llegada al país de acogida; las investigaciones muestran que cuanto más tarde se incorporen al sistema educativo, más complicado puede ser para ellos adaptarse a este y desarrollar sus trayectorias académicas (Serra y Paludàrias, 2010). En el caso de las(os) estudiantes que se han incorporado después de la primaria, el haber llegado siendo adolescentes los ha puesto en desventaja ya que desconocen la lengua y la cultura escolar de la sociedad de acogida por lo que deben hacer un esfuerzo mayor para adaptarse, aprender el idioma y estar a la par con sus compañeros. Estas(os) estudiantes deben de hacer frente a obstáculos que en Marruecos no hubieran tenido y que surgen del hecho de emigrar (Pàmies et al. 2010). Igualmente, las investigaciones han demostrado que una vez terminada la educación secundaria las(os) estudiantes inmigrantes, y particularmente los de origen marroquí, eligen sobre todo cursos de formación profesional de grado medio, aunque en estas etapas la deserción escolar es más elevada, poniéndolos en una situación de riesgo ya que abandonar los estudios limita sus opciones laborales (Alba y Holdaway, 2013). En el caso particular de los estudiantes de origen marroquí en países europeos como Bélgica, aproximadamente la mitad abandonan la educación secundaria sin un diploma, mientras que los que la terminan eligen una formación técnica (Clycq, 2011). Para los pocos que deciden continuar hacia los niveles postobligatorios que permiten el acceso a la Universidad (como el bachillerato en el caso de España), este proceso frecuentemente les toma más tiempo que el establecido como normativa.

El caso particular de las chicas marroquíes de segundas generaciones y de generaciones 1.5 en España, su proceso de integración al ámbito académico es diferente ya que haber nacido en este país o iniciado su escolarización a muy temprana edad supuestamente les dio la ventaja de incorporarse pronto y adaptarse al sistema educativo; sin embargo, esto no significa que estas estudiantes no enfrenten otro tipo de retos y desafíos. De acuerdo con trabajos como Torrabadella y Tejero (2005) y Aparicio (2007), aunque en comparación con sus padres estas estudiantes parecen tener mejores posiciones académicas, sociales y económicas, aún existe una brecha entre su éxito académico y laboral, y el de sus compañeros españoles; más aún, siguen siendo consideradas como inmigrantes por la sociedad española ya que aunque tengan la nacionalidad, parecen haber heredado el estatus migratorio de sus familias. Sin embargo, datos aportados por Carrasco y Ballestín (2005); Solè (2010) y Pàmies et al. (2010) han demostrado ciertos cambios en las trayectorias escolares de las (os) estudiantes de origen marroquí; por ejemplo, en el año 2005 se reportó que la continuidad postobligatoria de estos era menor del 20% sin importar el tiempo que llevaran asentados en Cataluña. Sin embargo, para el 2010 el nivel de Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y Grado Superior (CFGS) fueron las modalidades con mayor crecimiento de población extranjera siendo los estudiantes de origen marroquí, particularmente aquellos nacidos en España o con nacionalidad española, quienes más se matriculaban dentro de estas etapas postobligatorias, aunque su continuidad seguía siendo baja comparada con sus compañeros de origen español. En cuanto a la distribución por género, estos datos demuestran que si bien la presencia de los hombres suele ser mayor en las etapas obligatorias y postobligatorias, las mujeres sobresalen particularmente en el nivel de bachillerato que permite el acceso a la universidad o a los Ciclos de Formación de Grado Superior, un fenómeno que ha tenido continuidad hasta el momento y sobre el que profundizaremos en el siguiente capítulo.

Ahora bien, anteriormente hemos mencionado que una consecuencia del crecimiento de la inmigración a España ha sido una amplia producción científica enfocada a analizar las experiencias escolares de aquellos estudiantes provenientes de grupos minoritarios, particularmente los de origen marroquí, que se encontraban en los niveles obligatorios y postobligatorios. Algunas de estas investigaciones se enfocaron en analizar las condiciones que orillaban a estos estudiantes a abandonar su escolarización antes de llegar a la universidad o las razones por las que presentaban peores resultados académicos que sus

compañeros autóctonos; mientras que otras se enfocaron en conocer aquellos elementos que promovían el desarrollo de trayectorias académicas exitosas. Aunque en el contexto catalán las investigaciones con un enfoque hacia el éxito académico son escasas, resultan particularmente relevantes los trabajos realizados por Abajo y Carrasco (2004); Torradella y Tejero (2005); Pàmies (2011); Ponferrada (2007); Pàmies et al. (2010); Carrasco et al. (2010); Sancho et al. (2010) y Solé (2011) sobre trayectorias académicas del alumnado minoritario en Cataluña, porque nos ofrecen un marco de referencia para conocer las condiciones que han promovido la continuidad y el éxito académico de las jóvenes de origen marroquí en este contexto.

Así, para comenzar a familiarizarnos con las condiciones escolares de estas jóvenes nos hemos dado a la tarea de revisar aquellos trabajos que ponen especial atención en las (os) estudiantes que superan la escolarización obligatoria y deciden continuar sus estudios hasta un nivel postobligatorio²¹. Dentro de estas investigaciones hemos podido observar la existencia de tres dimensiones principales que influyen en la construcción de las trayectorias académicas de las (os) estudiantes procedentes de grupos minoritarios, las cuáles explicaremos a continuación.

1.3.1 Dimensión personal

Los resultados de investigaciones previas han demostrado que aquellos estudiantes de grupos minoritarios que atribuyen las condiciones de sus trayectorias a factores internos como su propio esfuerzo, la auto determinación y actitudes positivas hacia la escolarización tienen mejores resultados que aquellos que responsabilizan a sus padres, comunidades, instituciones o profesores, como ya se ha expuesto en el trabajo clásico de Ogbu y Simons (1998), y también por Abajo y Carrasco (2004) en el caso de los estudiantes gitanos. Según Borman y Rachuba (2001), las condiciones socioeconómicas así como las situaciones de discriminación por factores culturales y de origen étnico son algunos de los obstáculos que estos estudiantes deben enfrentar, por lo que muchos de ellos desarrollan actitudes de *resiliencia*, término que estos autores ocupan para referirse a la capacidad de superarse en situaciones donde la desigualdad y la discriminación afectan las

²¹ Estas investigaciones están sobre todo enfocadas en los niveles obligatorios y postobligatorios. Sólo algunas toman en cuenta la etapa de educación superior pero de forma tangencial.

trayectorias académicas. Aunque en su estudio Abajo y Carrasco (2004) han demostrado que aquellos estudiantes con un mayor grado de resiliencia, sin importar su nivel socioeconómico, se mostraban más implicados en la vida académica, tenían una actitud positiva hacia la escuela, mejor autoestima y buenas notas. En este sentido, es útil también el término de *agencia*, la cual puede influir positivamente en la construcción de los proyectos de vida de las estudiantes. Ahearn (2013) explica que en el caso particular de las mujeres, incluso estando sujetas a condiciones de subordinación, tienen un papel activo que va más allá de la dicotomía victimización/aceptación, ya que ellas pueden aceptar, acomodar, ignorar, resistir o protestar las condiciones, incluso a veces al mismo tiempo.

Ahora bien, a pesar de estas situaciones iniciales de desventaja que encuentran las mujeres de grupos minoritarios, relacionadas a su estatus de género, clase y etnia (Parella, 2003), la creación de un proyecto personal ayuda a incentivar sus trayectorias académicas ya que relacionan el nivel de estudios obtenido con un mayor prestigio social y económico, como han expuesto Holdaway, Crul y Roberts (2009) en el caso de las(os) estudiantes inmigrantes. Igualmente, estas estudiantes consideran que la responsabilidad por su continuidad y éxito académico recaen exclusivamente en ellas, y no en sus familias o en las instituciones, como se resalta en los trabajos de Abajo y Carrasco (2004) y Torradadella y Tejero (2005). En este sentido, las actitudes de superación, las ganas de crecimiento personal y profesional, el interés por retribuir en el entorno familiar y comunitario y la confianza en ellas mismas y en sus competencias son clave para impulsar sus trayectorias (Sancho et al., 2010). Todas estas actitudes pueden ser o no reforzadas por la familia, la comunidad o sus profesores, quienes jugarán un papel fundamental para la construcción de sus trayectorias.

Pàmies et al. (2010) expresan en su investigación cómo las estudiantes de origen marroquí tienen altas expectativas escolares y personales, y que de forma contraria a lo que popularmente se cree, el abandono escolar está relacionado más con una falta de apoyos institucionales y políticos que con aspectos culturales y étnicos. Algunos de los estereotipos sobre el abandono escolar de las chicas marroquíes están relacionados fuertemente a su identificación étnica-religiosa, considerando que las normas y valores de la cultura marroquí y del Islam son un obstáculo para sus trayectorias académicas (Colectivo Ioé, 2002; Solè, 2010) ya que priorizan su rol como esposas y madres antes que

como estudiantes y profesionales. Sin embargo, en el caso de los estudios de Torrabadella y Tejero (2005) y Pàmies et al. (2010) las estudiantes consideran que los estudios tienen prioridad sobre el matrimonio aunque esto no significa para ellas que el matrimonio sea un sinónimo de fracaso académico.

Otro aspecto importante que influye en la dimensión personal es la carencia de un modelo a seguir que sirva como apoyo y referencia inmediata; es decir, estas estudiantes no conocen otras mujeres de su mismo origen étnico y cultural con trayectorias académicas exitosas. En este sentido, muchas de ellas aseguran tener un sentimiento de doble esfuerzo y soledad, tal como lo señalan Pàmies et al. (2010) en su investigación por no tener un referente al que seguir o alguien que comprenda las situaciones que han vivido, ya que estas chicas son pioneras dentro de sus familias por superar los niveles obligatorios de escolarización

1.3.2 Dimensión familiar-comunitaria

Los trabajos mencionados con anterioridad nos permiten conocer la existencia de algunos factores específicos que si bien no son determinantes para la construcción de las trayectorias académicas de las estudiantes procedentes de grupos minoritarios, sí influyen en estas. Uno de estos factores se refiere a la valoración que la familia y la comunidad²² de origen hacen de la escolarización, ya que esta impacta en la continuidad académica de las estudiantes, como también lo mencionan Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova (2008). En el caso de las comunidades inmigrantes, la familia se caracteriza por ser la estructura productora y reproductora básica de las pautas étnicas y culturales. Autores como Ijaz y Abbas (2010), Hamzeh (2011), y Fleischmann y Stoj (2012) explican cómo para estas familias la preservación de la religión, las costumbres y las tradiciones culturales son de gran importancia, y que las estrategias que más utilizan para asegurar esta

²² En este trabajo se hará una distinción entre los conceptos de comunidad y sociedad. La dicotomía entre comunidad y sociedad se relaciona fuertemente con la etnicidad ya que esta tiene un sentido simbólico-individual dentro del cual se llevan a cabo negociaciones en las que se construyen sentidos de identidad y de pertenencia, a la vez que origina sentimientos de distinción frente a otros con los que se comparte un espacio social y cultural (Mendoza, 2013). En este sentido, la comunidad es percibida como lo interno, de origen y tradicional mientras que la sociedad es percibida como la parte más estructurada y externa al grupo (Marinis, 2005).

transmisión intergeneracional es mantener el control sobre sus hijas, así como la reafirmación de los roles tradicionales de género. En este sentido, aquellas estudiantes con *familias flexibles* (Veredas, 2011), i.e. que priorizan (aunque de forma temporal) los estudios sobre las expectativas de género tradicionales (como es el matrimonio), tienen más posibilidades de continuar en la escuela y tener éxito. Una situación que retomaremos, y en la que profundizaremos, en el apartado 2.2.1.

De acuerdo con Abajo y Carrasco el éxito académico de las estudiantes de grupos minoritarios, en su caso el gitano, también está circunscrito a las condiciones y la posibilidad que sus familias tengan de avanzar en los niveles socioeconómicos; es decir, mientras que aquellas familias con menos posibilidades socioeconómicas considerarían que para sus hijas es mejor invertir en un capital simbólico, por ejemplo de alianzas matrimoniales, hay otras familias que ven en la educación la posibilidad de que estas obtengan un estatus socioeconómico más elevado²³. Sin embargo, Sancho et al. (2010) consideran que una mejor posición socioeconómica por parte de las familias no garantiza el apoyo de estas a la escolarización de las hijas, ya que este depende más bien de la percepción que las familias tengan respecto a la escolarización y las instituciones. Los resultados de estas investigaciones demuestran que de hecho tiene un mayor peso para la continuidad educativa el tener acceso a recursos sociales de apoyo y asistencia, particularmente en el caso de las chicas, que el estatus socioeconómico familiar; y que aquellas estudiantes con un estatus socioeconómico bajo muchas veces tienen un nivel de continuidad académica elevado porque son más conscientes del impacto positivo que estudiar tendrá en sus vidas. Esto implica un proceso de transformación en el que el capital simbólico de las familias es sustituido por un capital educativo (Veredas, 2011; Bertran, Pàmies y Ponferrada, 2016) a raíz del desarrollo de los procesos migratorios, los cuales promueven renegociaciones de los roles y espacios destinados a cada miembro de las familias (Pessate, 2003). El trabajo de Pàmies (2008) señala como las estudiantes marroquíes de segunda generación generalmente comparten altas expectativas académicas con sus familias y reciben más apoyo que las de primera generación, aunque posteriormente estas expectativas pueden disminuir debido a factores relacionados con su

²³ Sin embargo, Abajo y Carrasco (2010) mencionan a esta correlación le falta investigar qué pasa cuando entran en juego las relaciones mayoría-minoría, así como las posiciones de clase social.

condición de inmigrantes. Por último, es interesante resaltar el papel de las madres marroquíes en la escolarización de sus hijas; en este sentido Pàmies et al. (2010) mencionan como las estudiantes valoran más el apoyo de sus madres que el de sus padres porque estas se implican mucho en sus procesos de escolarización aunque tengan un nivel de escolarización muy bajo o sean analfabetas.

De tal forma podemos observar que en el contexto migratorio las redes de parentesco y comunidad son decisivas para la continuidad académica y el éxito de las estudiantes de grupos minoritarios. El grupo intraétnico tiene un papel fundamental en el proceso de incorporación de la familia en el nuevo contexto, como lo señalan trabajos como el de Pàmies et al. (2010) y Bhopal (2011). Las redes de parentesco son particularmente útiles para ofrecer a los recién llegados la información necesaria para movilizarse dentro del territorio y acceder a los recursos básicos como escuela, trabajo, sanidad, orientación jurídica y bienestar social. La importancia que estas redes han tenido en términos de capital social horizontal para las familias recién llegadas ha puesto en evidencia las carencias que las instituciones públicas han tenido para articular procesos de acogida así como las dificultades de los diferentes programas desarrollados para integrar a los estudiantes de origen inmigrante en el sistema educativo de los países de acogida, como es el caso de los estudiantes marroquíes en España (García-Castaño y Carrasco, 2011). No obstante, en algunos casos una fuerte relación con el grupo intraétnico puede resultar más bien un obstáculo para que las familias, y particularmente las estudiantes, puedan movilizar su capital social fuera de la comunidad de origen, como sucede en el estudio comparativo entre jóvenes turcas y marroquíes de Crul y Vermeulen (2003). El grupo intraétnico puede ejercer presión social que beneficie o perjudique las trayectorias académicas de estas. Si se trata de una comunidad que valora de forma positiva la escolarización de las mujeres, concederá a la familia cierto prestigio social en función del éxito académico de las hijas; por el contrario, si es una comunidad que valora más el rol tradicional de las mujeres, la presión que ejerza será en función de dejar la escolarización una vez pasando la etapa obligatoria para dedicarse al papel de madres y esposas, como es el caso de la comunidad gitana en el trabajo de Abajo y Carrasco (2004). De este modo, la comunidad de origen puede influir en las expectativas de los padres sobre la educación de sus hijas. En el trabajo de Pàmies et al. (2010) se pone en relieve como en el caso de las estudiantes de origen marroquí que han continuado sus estudios más allá de la educación obligatoria, uno de los

padres ha adoptado el rol de *muro de contención* en el caso de que existan críticas de una parte de la comunidad por permitir que las hijas sigan estudiando. Los autores explican también como aquellas jóvenes que logran terminar con éxito sus estudios se convierten en un referente de prestigio para la familia y la comunidad, sin embargo, este reconocimiento llega cuando se han alcanzado los objetivos, ya que mientras dura el proceso las exigencias son mayores y el apoyo escaso. En el caso particular de las chicas de origen marroquí, sus trayectorias escolares están en relación directa con el espacio social que sus familias ocupan dentro de la comunidad de origen (Pàmies, 2008); es decir que a mayor prestigio social que la familia tenga dentro de la comunidad, mayor será la presión hacia estas chicas para conseguir trayectorias exitosas, y cumplir al mismo tiempo con las expectativas familiares y comunitarias. De acuerdo con Modood (2006) y Holdaway, Crul y Roberts (2009), la educación superior es percibida por los padres y madres como un indicador de prestigio social y económico que afecta positivamente a todo el núcleo familiar por lo que buscan apoyar y motivar a sus hijas para que lleguen a este nivel.

Ahora bien, en el caso particular de las comunidades musulmanas, investigaciones como Syed (2010), Hamzeh (2011), Oso y Ribas (2012) y Bertran, Ponferrada y Pàmies, (2016) muestran como los procesos migratorios originan resignificaciones en sus estructuras ideológicas, políticas, sociales y económicas que pueden observarse en la transformación de los roles de las mujeres en el contexto intrafamiliar, por ejemplo, la flexibilización de los roles de género dentro de casa y el consentimiento de los padres para que las hijas realicen prácticas que entran en contradicción con los valores familiares tradicionales pero que son positivas para su éxito académico, como posponer el matrimonio o pasar tiempo fuera de casa para realizar actividades académicas, tema sobre el que profundizaremos más adelante. En conclusión, podemos observar que la influencia del contexto familiar y comunitario es un factor transversal que influye en el desarrollo de las trayectorias académicas de las estudiantes de origen marroquí.

1.3.3 Dimensión social-institucional

La dimensión social-institucional se conforma por las condiciones culturales y políticas de la sociedad receptora, y su relación con los grupos minoritarios. En el marco de este trabajo entendemos por dimensión social aquella relacionada con el grupo mayoritario y las dinámicas e interacciones entre este y la comunidad de origen marroquí musulmana;

mientras que por institucional nos referiremos exclusivamente al ámbito escolar y a los programas enfocados en la atención a estas comunidades.

En cuanto al proceso de incorporación de los marroquíes a la sociedad española, diversos trabajos (Colectivo Ioè, 1994; Aparicio y Tornos, 2006; Serra y Palaudàrias, 2010; García-Castaño, Rubio y Bouachra, 2011) señalan como aquellos que llegaron durante la década de los noventa se encontraron con un ambiente poco ‘marroquinizado’ ya que el crecimiento de la inmigración aún estaba en proceso. De acuerdo con Pàmies et al. (2010) esta situación va a ser positiva para las familias marroquíes y particularmente para las hijas e hijos de estas debido a la poca visibilización de este colectivo en comparación con unos años más tarde cuando el aumento de su presencia comenzó a ser motivo de conflictos de convivencia y discriminación (Martín-Muñoz, 1999; Dietz, 2002; Halik y Aguilera-Carnerero, 2017). Así, en aquellos casos en los que las familias no contaban con una red de parentesco que los orientara y ayudara a acceder a los recursos básicos, fueron agentes de la propia sociedad española (vecinos o incluso otros padres de familia) quienes tuvieron un rol de *parentesco ficticio* (Pàmies et al. 2010). Esta relación va a significar un proceso de acompañamiento, especialmente para las madres y las (os) hijas (os). Estos autores señalan como aquellas jóvenes de segunda generación y generación 1.5 que han conseguido continuar sus estudios más allá de la escolarización obligatoria resaltan la figura de estos ‘parientes ficticios’ como una fuente de apoyo para ellas y sus familias. En este sentido Stanton-Salazar (2011) demuestra la participación de *agentes institucionales*, generalmente adultos que no son miembros de la familia o la comunidad de origen, como figuras clave para el empoderamiento y el éxito académico de los estudiantes provenientes de grupos minoritarios.

En cuanto a la dimensión institucional, a partir de los trabajos revisados podemos observar que existen tres condiciones relacionadas a la institución educativa que promueven el acceso y la continuidad de las estudiantes de grupos minoritarios y particularmente de las marroquíes, como son: el apoyo y valoración positiva del profesorado; un buen clima escolar y experiencia escolar integrada; tener acceso a recursos humanos, educativos y económicos (Borman y Rachuba, 2001; Abajo y Carrasco, 2004; Rodríguez-Izquierdo, 2010). En España particularmente, la concentración de alumnado extranjero procedente de países pobres, en este caso el alumnado de origen marroquí, es percibida como un

problema cuando estos muestran una serie de atributos que no son valorados por el grupo mayoritario, por ejemplo, pobreza, diferencia fenotípica, bagajes culturales infravalorados (Carrasco et al. 2009). La creación de *aulas de acogida*²⁴ para el alumnado recién llegado es un ejemplo de algunos programas implementados desde el gobierno de Cataluña (España) para la atención y acogida de niños y jóvenes procedentes de ‘culturas distantes’ (Carrasco, Pàmies y Narciso, 2012). Este programa recibió diversas críticas por parte de la comunidad docente y científica debido a que podía entrar en contradicción con los objetivos de inclusión educativa (Simó, 2010; Carrasco, Pàmies y Narciso, 2012), coincidiendo en que la segregación de las (os) estudiantes a nivel institución y aula sólo podría obstaculizar sus trayectorias en vez de apoyarlas. Trabajos como el de Pàmies et al. (2010) ponen en relieve como aquellas estudiantes que no asistieron a estas aulas y que estudiaron en escuelas menos segregadas, con más recursos, mejor clima escolar tuvieron una mayor continuidad escolar que aquellas que sí asistieron. En este sentido, Abajo y Carrasco (2004) establecen que en el caso del alumnado minoritario ‘estudiar en una clase ordinaria con el currículo ordinario promueve las expectativas de continuidad académica’ (p.129) y que evitar la segregación étnica en la escuela y el tratamiento segregado de las necesidades educativas son factores básicos para la continuidad y el éxito académico.

En cuanto al papel del profesorado, estudios nacionales e internacionales como los de Gibson, 1998; Gillborn y Safia-Mirza, 2000; Valenzuela, 2005; Archer, 2005; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2008; Serra y Palaudàrias, 2010; Shah, Dwyer y Modood, 2010; Sancho et al., 2010; Alba y Holdaway, 2013; destacan la figura del profesor como un agente central en la construcción de las trayectorias académicas de las (os) estudiantes provenientes de grupos minoritarios, que puede influir tanto negativa como positivamente en estas. En el caso particular de las estudiantes de origen marroquí, se reporta como en muchas ocasiones el profesorado construye sus expectativas respecto a este alumnado

²⁴ Las *aulas de acogida* entraron en funcionamiento en el año 2004 en Cataluña. Fueron diseñadas como un recurso flexible, no un espacio físico, dentro de los colegios e institutos para acoger al alumnado extranjero, desde 2º de primaria a 4º de ESO, y facilitar su inserción en el aula ordinaria. Su principal función es impulsar la enseñanza- aprendizaje de la lengua catalana. El número de horas que los estudiantes asistenn depende del tiempo que lleven viviendo en Cataluña y su nivel de lectoescritura y comprensión, aunque la normativa recomienda que no exceda de la mitad de su horario lectivo (Pàmies et al. 2010; Simó et al. 2010).

desde sus planteamientos personales hacia la inmigración, la educación y las relaciones interétnicas (Pàmies, 2008) lo cual puede originar representaciones negativas basadas en estereotipos y prejuicios que a su vez repercuten en la percepción que las chicas tienen sobre ellas mismas como estudiantes, en su confianza, y en sus expectativas de escolarización; lo que en términos de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) se conoce como *social mirroring* (la imagen social reflejada) para ilustrar como las actitudes, en este caso del profesorado hacia las (os) hijas (os) de inmigrantes pueden afectar su desempeño académico. De acuerdo con Carrasco, Pàmies y Ponferrada (2011) muchos profesores desarrollan una ‘perspectiva del déficit’ que reproduce estereotipos de la ‘marroquineidad’ y ‘musulmanidad’ como algo incompatible con la integración social y el éxito académico, por lo que la atención hacia este alumnado no es tan apremiante.

En este sentido, la percepción que los profesores tienen sobre la religión de sus estudiantes, en este caso el Islam, influye también en su relación con estas(os) y por consiguiente en sus trayectorias académicas. Las actitudes de los profesores respecto a sus estudiantes musulmanes han sido investigadas previamente en el contexto europeo por autores como Agirdag, Loobuyck y Van Houtte (2012) y Rissanen (2014). Estos autores señalan como el género, la edad, el nivel de instrucción y los antecedentes religiosos de los profesores son determinantes en las actitudes que estos tengan con sus estudiantes. Por otra parte, Forner y Alba (2008), Güngör, Fleischmann y Phalet (2011) y Van Praag, Agirdag, Stevens y van Houtte (2016) ponen en relieve como en el contexto europeo la religión, particularmente el Islam, es percibida como un elemento que obstaculiza la integración de las comunidades inmigrantes, originando en el caso de las(os) estudiantes procedentes de estos grupos, conflictos de valores, prejuicios y exclusión que afectan de forma directa o indirecta sus trayectorias académicas.

El papel de los compañeros autóctonos es también relevante en la construcción de las trayectorias académicas de estas estudiantes. Trabajos como el de Gibson, Gándara y Peterson (2004) y Pàmies (2006) explican como la influencia del grupo de iguales es central para las dinámicas escolares cotidianas, tanto en lo referente al desempeño académico como a las estrategias implementadas para tener éxito. Los autores concuerdan en que aquellas(os) estudiantes que experimentan un sentimiento de pertenencia y aceptación por parte de sus compañeros de clase tienen un mayor compromiso académico

y participan más en las actividades escolares, lo que impacta positivamente en su continuidad académica. En el caso particular de las estudiantes de origen marroquí, sus experiencias en el contexto escolar obligatorio y postobligatorio están condicionadas por las oportunidades que han tenido para relacionarse dentro de los entornos escolares y sociales, así como por el grado de identificación con sus compañeros autóctonos. En este sentido, Pàmies et al. (2010) expresan como las relaciones interétnicas en la escuela les permiten a estas estudiantes acumular capital social, así como afianzar expectativas y deseos de éxito académico y emancipación, convirtiéndolas en personas altamente participativas en ámbitos interétnicos.

A modo de conclusión, las dimensiones que hemos expuesto nos ayudan a enmarcar las experiencias de las estudiantes de origen marroquí y musulmanas en el sistema educativo español y a aproximarnos a aquellos elementos que han influido tanto positiva como negativamente en sus trayectorias escolares durante las etapas obligatorias y postobligatorias, lo cual nos sirve como punto de partida para comprender y analizar las condiciones que han promovido su éxito y continuidad académica hacia la educación superior y durante esta.

CAPÍTULO II

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE LAS ESTUDIANTES MUSULMANAS DE ORIGEN MARROQUÍ EN LA UNIVERSIDAD

2.1 El alumnado minoritario y la construcción de trayectorias de éxito académico

Numerosas investigaciones en el contexto occidental han abordado el tema del desempeño escolar de las(os) estudiantes provenientes de grupos minoritarios, particularmente hijas(os) de inmigrantes (Gibson, 1998; Ogbu y Simons, 1998; Franzé, 2002; Colectivo Ioè, 2002; Carrasco, 2004; Carter, 2006; Aparicio y Tornos, 2006; Serra y Palaudàrias, 2008; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova, 2008; Shah, Dwyer y Modood, 2010; Sancho et al. 2010; Pàmies et al. 2010; Rodríguez-Izquierdo, 2011; Crul, 2012; Azzolini, Schenell y Palmer, 2012; Alba y Holdaway, 2013; Solé, 2014; García-Castaño et al. 2014). Estos trabajos muestran como en la mayoría de países hay diferencias significativas entre el desempeño académico de estas(os) estudiantes en comparación con sus compañeros nativos, revelando problemas como bajos niveles de acreditación y una menor continuidad en los niveles postobligatorios. Sin embargo, este enfoque en el fracaso escolar ha invisibilizado las trayectorias académicas exitosas y la continuidad educativa de una parte de estas(os) estudiantes. Durante la última década diversas investigaciones (Pàmies et al. 2010; Shah, Dwyer y Modood, 2010; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; López-Suárez, 2015, entre otros) se han enfocado en analizar las trayectorias académicas de las(os) estudiantes de grupos minoritarios desde una perspectiva de éxito y no de fracaso. Estos trabajos son relevantes porque contribuyen a transformar los estereotipos e imágenes deficientes sobre el alumnado minoritario, particularmente el de origen inmigrante, y plantear nuevos enfoques hacia los elementos que contribuyen a mejorar sus trayectorias académicas en vez de centrarse únicamente en aquellos que las obstaculizan.

En este sentido, y antes de avanzar al siguiente apartado, consideramos relevante explicar qué entendemos por trayectorias académicas de éxito en el marco de esta investigación. De acuerdo con Elder, Kirkpatrick y Crosnoe (2003), las *trayectorias sociales* enmarcan dimensiones tales como la académica, familiar, laboral y de residencia; estas trayectorias son estructuradas a partir de elementos históricos pero también por las instituciones sociales. En este sentido, el concepto de trayectoria se refiere a una sucesión de situaciones que tienen lugar a lo largo de la vida de una persona, conformadas por transiciones y cambios que ocurren a través de varios contextos (Solé, 2014). En el marco de esta investigación, entenderemos el concepto de *trayectoria académica* desde la perspectiva de Casal, Merino y García (2011) quienes hablan de *itinerarios* y *trayectorias* desde la

sociología de la juventud entendiéndolos como un binomio entre el ‘recorrido realizado’ y un ‘futuro anunciado’. La trayectoria académica es el camino educativo que una persona va trazando a través de sus propias elecciones pero también condicionada por las *estructuras de oportunidades* (Ogbu y Simons, 1998) que la sociedad y las instituciones educativas les ofrecen. En esta investigación consideraremos las trayectorias académicas de las jóvenes de origen marroquí musulmanas desde una perspectiva de éxito, es decir, enfocándonos en aquellas dimensiones y elementos que han facilitado su desempeño y continuidad académica.

Así mismo, entendemos el *éxito académico* como el desarrollo de las trayectorias de estas jóvenes hasta la educación superior (universidad y posgrado), independientemente de si en estas ha habido discontinuidades o no. Trabajos como el de Pàmies et al. (2010), expresan la importancia de conocer las experiencias escolares de los estudiantes inmigrantes para conocer cuáles son los factores que han contribuido de forma positiva en sus trayectorias académicas. En el caso particular de las estudiantes de origen marroquí, estos autores ponen en relieve que el éxito académico depende de las oportunidades generadas desde su intragrupo pero también por las posibilidades ofrecidas por parte de las instituciones públicas de la sociedad de acogida y de los agentes de esta. Sin embargo, a diferencia de estas investigaciones, en nuestro trabajo tenemos en cuenta no sólo el origen étnico y el estatus migratorio de estas estudiantes sino también su identificación religiosa como un factor relevante dentro de sus experiencias académicas, como veremos más adelante. Por tal motivo consideramos relevante conocer las experiencias académicas de las jóvenes desde su condición de musulmanas en la educación superior de los países occidentales. En este sentido, es importante señalar que en España las investigaciones sobre jóvenes de origen marroquí musulmanas en la educación superior son aún muy escasas debido a que es una generación pionera que apenas está comenzando a tener una mayor presencia en este contexto, por lo que la mayor parte de la revisión literaria que hemos realizado proviene de investigaciones llevadas a cabo en otros países de Europa Occidental y en los Estados Unidos, enfocadas sobre todo en las experiencias de jóvenes musulmanas de distintos orígenes étnicos en la educación superior.

2.2 Jóvenes musulmanas en las universidades occidentales. Aportaciones desde la literatura nacional e internacional

Actualmente existen abundantes estudios enfocados en las mujeres musulmanas en un contexto general, sin embargo, son muy pocos los trabajos que investigan las experiencias académicas de las estudiantes musulmanas dentro de los países occidentales; más aún, estos trabajos se desarrollan sobre todo en el contexto de la educación obligatoria y postobligatoria más no en la educación superior (Zine, 2001; Crul y Holdaway, 2009; Sensoy y Darius, 2009; Carrasco y Gibson, 2010; Pàmies et al. 2010; Clycq, 2011; Azimi, 2012; Agirdag, Loobuyck y Van Houtte, 2012). Esta situación pone en evidencia la escasa investigación respecto a estas estudiantes en el contexto de la educación superior, sobre todo en España donde las jóvenes musulmanas de segunda generación y generación 1.5, particularmente las de origen marroquí, comienzan apenas a tener presencia dentro de las universidades, por lo que uno de los objetivos de esta investigación es contribuir al conocimiento de las experiencias académicas de estas estudiantes.

Ahora bien, ha sido sobre todo el Estados Unidos y Europa occidental (particularmente Reino Unido) donde se han desarrollado la mayor parte de investigaciones dedicadas a conocer y analizar las experiencias de las jóvenes mujeres musulmanas de origen inmigrante que han accedido a la educación superior (McMurtrie, 2001; Pessate, 2003; Cole y Ahmadi, 2003; Tyrer y Ahmad, 2006; Silvestri, 2008; Ahmad, 2009; Sensoy y Darius, 2009; Syed, 2010; Adlbi, 2010; Ryan, 2011; Scott-Baumann y Contractor, 2011; Waseem y Ahmad, 2012; Khosrojerdi, 2015). Estas se han centrado sobre todo en conocer los efectos que el contexto de las universidades occidentales tiene sobre las trayectorias académicas de estas estudiantes, la influencia de su intragrupo en estas trayectorias, y la reconstrucción de sus identidades a partir de su participación en la educación superior, señalando como estas jóvenes deben negociar constantemente sus identidades como estudiantes, mujeres y musulmanas (Abu-Rabía, 2014) en un contexto mayoritariamente secular. Estos trabajos revelan algunos de los retos que estas jóvenes enfrentan para llegar y permanecer en la educación superior, lo que nos ofrece un marco de referencia para analizar las experiencias de las jóvenes de origen marroquí de segunda generación y generación 1.5 que han accedido a la educación superior en España, ya que como mencionamos anteriormente, las investigaciones con las que contamos dentro de este contexto son muy escasas, pudiendo resaltar únicamente las contribuciones de

Torrabadella y Tejero (2005), Aparicio y Tornos (2006), Adlbi (2010), Pàmies et al. (2010), Solé (2014) y Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016), aunque la mayor parte de estos trabajos tratan sólo de forma transversal las experiencias de educación superior de las jóvenes marroquíes musulmanas. Así, a partir de la revisión de estas investigaciones nacionales e internacionales descubrimos que existen ciertas condiciones que influyen en sus trayectorias académicas dentro de la universidad, las cuáles hemos vinculado a las dimensiones revisadas en el capítulo anterior con el fin de darle continuidad a nuestra investigación. Estas condiciones se relacionan con: a) las dinámicas y roles familiares-comunitarios de las estudiantes, b) las expectativas personales que estas tienen, y las estrategias y negociaciones que desarrollan para lograrlas, y c) la relación de las jóvenes con respecto a la sociedad mayoritaria (incluyendo agentes institucionales como profesores y compañeros), teniendo en cuenta la percepción de las oportunidades que la sociedad les ofrece. A continuación explicaremos estas condiciones.

2.2.1 La percepción de las familias sobre la educación superior de sus hijas

Ya desde hace ya varias décadas algunas investigaciones han puesto en relieve una serie de cambios en los roles de género dentro de las comunidades musulmanas, producto de los procesos migratorios (Ramírez, 1998; Crul y Holdaway, 2009; Ijaz y Abbas, 2010; Hamzeh, 2011; Bertran, Ponferrada y Pàmies, 2016; Malieepard y Alba, 2015). En su trabajo sobre *Migraciones, género e islam*, Ramírez (1998) explica cómo la migración a un país no islámico, como España, supuso una serie de transformaciones en las dinámicas y roles de género dentro de las familias y comunidades marroquíes. Estos cambios se vieron reflejados en elementos como: a) una mayor participación de las mujeres en los espacios jurídicos y sociales, ya que dentro de España ambos sexos tienen los mismos derechos y obligaciones ante la ley; b) una mayor independencia económica de las mujeres y un aumento de su capacidad de negociación doméstica gracias a su incorporación al ámbito laboral; c) la desaparición de la familia extensa, lo que alimentó el proyecto familiar nuclear donde la pareja trabaja junta en el país de destino; d) la relajación del control social ya que aquellos comportamientos que se consideran transgresores en Marruecos podían no serlo en España; y d) mujeres como cabezas de familia al ser las únicas que pueden obtener un trabajo en el país de destino. Las comunidades musulmanas han vivido un proceso de cambio que las ha llevado a facilitar el acceso a las mujeres al ámbito educativo, aunque

sin renunciar al control sobre ellas, como es señalado por Bertran, Pàmies y Ponferrada (2016). De este modo, en el ámbito de la inmigración podemos observar que el cambio de patrones de vida ha originado una transformación en las actitudes de las familias inmigrantes musulmanas respecto a la educación superior de sus hijos, y especialmente de sus hijas (Pessate, 2003; Abu-Rabia, 2014). Por tal motivo, consideramos relevante incluir la perspectiva familiar que de acuerdo con Foley (2004) nos ayudarían a entender mejor cómo es que dentro del mismo grupo social minoritario algunos estudiantes tienen éxito académico y otros no.

En este sentido, diversas investigaciones (Modood, 2006; Holdaway, Crul y Roberts, 2009; Malik y Courtney, 2011; Khosrojerdi, 2015) han puesto en relieve la percepción que padres y madres tienen de la educación superior como un indicador de prestigio social y económico que afecta positivamente no sólo a sus hijas sino a toda la familia. De acuerdo con Veredas (2011) y Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016), en el caso de las familias marroquíes la percepción positiva de los padres respecto a la educación de sus hijas es resultado de un proceso que se da en el contexto migratorio, en el cual el capital simbólico que aportan las mujeres se transforma en un capital educativo. Como habíamos mencionado brevemente en apartados anteriores, estos autores resaltan como aquellas jóvenes que han tenido una mayor continuidad y éxito académico provienen de *familias flexibles*, en palabras de Veredas (2011), es decir, que los padres le dan prioridad a la educación de sus hijas sobre las expectativas de género tradicionales, como es el matrimonio; y que en muchos casos una de las figuras parentales tiene un rol de ‘muro de contención’ (Pàmies et al. 2010) frente a las presiones del resto de la comunidad de origen para que las jóvenes cumplan con estas expectativas, lo que les permite continuar con sus estudios; sin embargo, la flexibilidad de los padres es temporal ya que una vez concluida la educación superior se espera que cumplan con estos roles tradicionales. Más aún, a pesar de las concesiones que los padres hacen para que sus hijas vayan a la universidad, esto no significa que dejen de ejercer control y vigilancia sobre ellas; el estudio de Veredas (2011) sugiere que el éxito académico de estas jóvenes puede ser una consecuencia del estricto control que sus padres ejercen sobre ellas en comparación de sus hermanos varones. El control familiar sobre las jóvenes musulmanas en contextos de diáspora ha sido estudiado anteriormente en trabajos como el de Ijaz y Abbas (2010) y Hamzeh (2011) donde se establece que el ‘honor’ de las familias está estrechamente vinculado con el ‘honor’ de las

hijas, basado sobre todo en el control de su sexualidad, por lo que las jóvenes tienen la responsabilidad de ser las ‘guardianas de la cultura’ (*keepers of the culture*) como lo mencionan Suárez-Orozco y Qin (2006).

En este sentido, se espera que tanto dentro del intragrupo como en los espacios públicos (como la universidad) las jóvenes muestren actitudes y conductas consideradas apropiadas de una joven mujer musulmana de origen marroquí, como ser tranquilas, responsables y dóciles; conductas que de acuerdo con Archer (2005) y Pàmies (2006) corresponden al modelo de comportamiento escolar deseado y que pueden influir positivamente en sus trayectorias académicas como lo veremos más adelante.

Así, el apoyo parental ha sido identificado en diversos estudios como un elemento relevante para que las jóvenes musulmanas, particularmente aquellas de origen marroquí, puedan continuar sus trayectorias académicas hasta la educación superior (Pessate, 2003; Pàmies et al. 2010; Syed, 2010; Khosrojerdi, 2015). La investigación de Tyrer y Ahmad (2006) sobre el impacto de las normas domésticas culturales-religiosas y la percepción de la educación por parte de las familias inmigrantes musulmanas en el Reino Unido ha resaltado las actitudes de los padres y madres en cuanto a alentar positivamente a sus hijas para que estas vayan a la universidad. En su trabajo, las jóvenes describían a ambas figuras parentales como su fuente de motivación más importante para el desarrollo de sus trayectorias universitarias (Abu-Rabía, 2014; Khosrojerdi, 2015), sin embargo, en trabajos como el de Pàmies et al. (2010), realizado en España, resaltaba sobre todo la figura de las madres como las que más han apoyado a sus hijas durante sus procesos de escolarización, aunque en la investigación de Khosrojerdi (2015) en Canadá, son los padres quienes parecen mucho más entusiastas con la idea de que las hijas continúen hasta un nivel superior y obtengan un buen trabajo. No obstante este apoyo parental, no se puede negar que persiste una diferencia en los roles y expectativas que se tiene para chicos y chicas (Espiritu, 2001; Amara, 2006), y que son ellas quienes están sometidas a un mayor control y vigilancia. Esta situación que muchas veces lleva a las jóvenes a sentir que deben hacer un doble esfuerzo, como lo señalan Ahmad (2009), Pàmies et al. (2010) y Malik y Courtney (2011) para demostrar a sus familias que son igualmente capaces que un hombre de estudiar, y a la vez exigir su derecho a hacerlo sin tantas restricciones. Para sortear estas dificultades, las jóvenes han tenido que desarrollar diversas estrategias que les permiten

negociar espacios de libertad para seguir adelante con sus trayectorias académicas y expectativas personales, como veremos a continuación.

2.2.2 Ir a la universidad es como hacer un ‘acto de equilibrio’ para las jóvenes musulmanas

En el apartado anterior hemos puesto en relieve la correspondencia entre la participación en la educación superior de las jóvenes mujeres inmigrantes musulmanas y la transformación de ciertas prácticas e ideologías tradicionales relacionadas a los roles de género dentro de sus familias. En este sentido, la educación superior es percibida por los padres como un indicador de prestigio social y económico (Pessate, 2003; Modood, 2006; Holdaway, Crul y Roberts, 2009; Malik y Courtney, 2011; Khosrojerdi, 2015), sin embargo, estas jóvenes manifiestan sentirse constantemente divididas ya que por un lado han sido socializadas dentro de familias musulmanas, y por otro lado, han crecido en un contexto occidental secular y en muchos casos anti-islámico (Syed, 2010; Phalet, Fleischmann y Stoj, 2012). Así, cumplir con las expectativas de sus familias mientras que intentan acoplarse al contexto universitario y lograr sus propias expectativas personales se convierte para estas jóvenes en un ‘acto de equilibrio’, en palabras de McMurtrie (2001).

Desde la perspectiva de las familias inmigrantes los elementos como la religión, las costumbres y las tradiciones culturales son altamente valorados, y mantener un estricto control sobre los comportamientos de sus hijas se percibe como una manera de asegurarse de la transmisión intergeneracional de estos (Phalet, Fleischmann y Stoj, 2012). De este modo esperan que la hijas cumplan con ciertos códigos de decencia y moral relacionados a los roles tradicionales de género. En este sentido, investigaciones como (Modood y Shiner, 1994; Gibson, 1998; Tyrer y Ahmad, 2006) indican que las experiencias académicas de las jóvenes musulmanas son feminizadas, esto quiere decir que los factores culturales que definen estas experiencias no son iguales para hombres que para mujeres ya que estas últimas están sujetas a diferentes tipos de expectativas culturales y sociales. Es por esta razón que al acceder a que sus hijas vayan a la universidad, lo que implica salir de casa e interactuar en espacios públicos, las familias de estas jóvenes temen que sus hijas sean ‘pervertidas’ por una sociedad que consideran demasiado liberal (Phalet, Fleischmann y Stojčić, 2012). Así, a pesar de las actitudes de aliento y apoyo académico hacia sus hijas, los padres también les inculcan un sentimiento de aprehensión sobre los efectos negativos

que la exposición a los valores occidentales pueden traerles (Ahmad, 2009), particularmente en el ambiente universitario.

Sin embargo, algunos estudios recientes, como el de Ijaz y Abbas (2010) empiezan a reportar cambios en los estilos de crianza entre los padres musulmanes inmigrantes de primera generación y los padres de segunda generación, es decir, los hijos de inmigrantes musulmanes nacidos en el país de destino que han comenzado a formar una familia. Mientras que ambos grupos de padres se reconocen entusiastas respecto a la escolarización de las mujeres, cuando se trataba de reflexionar sobre la situación de sus propias hijas estos padres mostraban serias dudas. Para los padres de primera generación, este temor a la ‘mala influencia de la sociedad occidental’ sólo se veía reflejado en sus hijas y en las aprehensiones sobre sus comportamientos y amistades. Pero los padres de segunda generación no hacen una distinción por género sino que también se preocupan porque sus hijos varones no sean ‘corrompidos moralmente’. En cuanto a sus hijas, estos padres consideran que casarlas a temprana edad o negarles la oportunidad de ir a la universidad no es la mejor manera de alejarlas de los peligros de la influencia de Occidente; su estrategia más bien es inculcarles desde pequeñas los ‘valores adecuados’, particularmente a través de una educación religiosa, que las ayudarán a resistir esta influencia. No obstante, muchas jóvenes consideran que esta constante separación entre los valores culturales propios de su grupo étnico y aquellos propios de la cultura occidental en la que han crecido las han llevado a vivir sus trayectorias académicas de una forma solitaria (Pàmies et al. 2010). Esto ya que por un lado, los sentimientos de culpabilidad ocasionados por sus propios procesos de movilidad social, el miedo a molestar a sus padres o decepcionarlos las lleva a evitar abrirse completamente a ellos y exponerles sus deseos o temores con confianza (McMurtrie, 2001). Y por otro lado, la falta de comprensión cultural que perciben por parte de sus compañeros de clase o profesores las aísla muchas veces de relacionarse y convivir con otras personas fuera de su grupo cultural.

Para evitar estas tensiones, estas jóvenes (particularmente aquellas que son las primeras mujeres en sus familias en ir a la universidad) han desarrollado estrategias para negociar su movilidad en ambos espacios (Ahmad, 2009). Entre las estrategias que utilizan se encuentran ocultar cierta información de los padres o justificar el tiempo que pasan fuera de casa o las amistades que entablan con fines académicos, ya que los padres estarán un

poco más dispuestos a permitir que sus hijas hagan ciertas actividades o se relacionen con ciertas personas si esto es algo positivo para sus trayectorias académicas y profesionales (Pàmies et al., 2010; Bertran, Ponferrada y Pàmies, 2016). A esto es importante añadir que para estas jóvenes, negociar su independencia y adquirir ciertas libertades no conlleva el deseo de vivir una ‘doble vida’ o alejarse de los valores familiares y religiosos, sino de crecer como personas y luchar por sus metas personales. Estas estrategias concuerdan con un proceso de *aculturación aditiva* (Gibson, 1988) que promueve el éxito académico y la inserción socioeconómica de las jóvenes inmigrantes al contexto de acogida sin renunciar a los referentes culturales valorados por la familia y la comunidad étnica.

Su éxito académico es un proceso de constante negociación en que las jóvenes ejercen su agencia por encima del control y expectativas de sus familias y su comunidad de origen, lo que las lleva a desarrollar una distancia emocional entre ellas y sus familias así como sentimientos de soledad (Bertrán, Ponferrada y Pàmies, 2014). Esta situación conlleva a un debate sobre si la educación superior es realmente una herramienta para la emancipación y liberación de las jóvenes musulmanas. Como Khurshid y Saba (2017) expresan en su investigación, hay que tomar en cuenta las diferentes realidades y múltiples formas de agencia de las mujeres para observar como la educación puede transformar sus vidas. Igualmente, trabajos como los de Ramírez (2011) y Güngör, Fleischmann y Phalet (2011) han indicado los diferentes usos que estas estudiantes hacen de los significados simbólicos, como es el caso del velo, como estrategias para negociar sus expectativas personales. Por ejemplo, en el caso de Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016), las jóvenes marroquíes responden a una convergencia de presiones: por un lado, la ambivalencia de las expectativas familiares que quieren que sus hijas estudien pero que a la vez ejercen un estricto control sobre ellas para mantener el ‘honor’; y por otro lado para satisfacer (y lograr un balance) entre las ideas de una comunidad marroquí tradicional y de la sociedad mayoritaria sobre lo que cada una entiende por ‘ser una buena mujer’. En este sentido, muchas jóvenes han optado por la opción de ‘hacerse invisibles’ dentro de los espacios públicos para evitar confrontaciones entre estos dos espacios donde constantemente interactúan, y una de las formas de hacerlo es no usando el velo, incluso si ellas desean hacerlo.

Estas estrategias ponen de relieve, como lo señala Ahmad (2009) y Pàmies et al. (2010) los retos que estas jóvenes deben superar al encontrarse ‘entre dos culturas’ (Crul y Doornik, 2003). Como lo señala McMurtrie (2010), ser musulmán (e inmigrante) en un contexto occidental supone creer en la oposición y en la lucha, además de desarrollar un sentido de ser parte de su comunidad de origen y la sociedad mayoritaria. .

2.2.3 Perspectivas de las jóvenes musulmanas sobre el contexto de las universidades occidentales

Investigaciones previas han identificado tres tipos de experiencias que moldean las trayectorias académicas de las chicas musulmanas en el contexto de la educación superior (Shavarini, 2001; Ahmad, 2007; Khosrojerdi, 2015). Estas son académicas (los conocimientos y habilidades que se ganan al estudiar un grado universitario); sociales (relacionarse con otras personas y hacer amistades); y personales (desarrollar confianza en sí mismas y habilidades de comunicación). Así mismo, se han identificado tres factores centrales que influyen en las experiencias de estas jóvenes: la familia, la identidad cultural y la motivación para alcanzar una independencia socioeconómica (Khosrojerdi, 2015). De acuerdo al trabajo de Tyrer y Ahmad (2006), las buenas experiencias universitarias han sido reportadas por aquellas estudiantes que se han sentido más involucradas por sus compañeros y profesores, mientras que las malas experiencias provienen sobre todo de situaciones de racismo o discriminación.

En general, las jóvenes de estas investigaciones valoran altamente la independencia y el tiempo personal que les ofrece asistir a la universidad y que les ha permitido ampliar sus perspectivas sobre la vida y desarrollar su capital social (Ahmad, 2007; Ipgrave, 2010; Bhopal, 2011; Malik y Courtney, 2011). Las relaciones estudiante-institución son también señaladas como fundamentales para el éxito y la satisfacción académica de estas estudiantes, sobre todo durante los primeros años de la universidad (Cole y Ahmadi, 2010). El apoyo y estímulo de los profesores es muy importante, así como entablar relaciones positivas con los demás compañeros que puedan servirles como ayuda en momentos de estudio.

Aunque la mayoría de las experiencias en la universidad son consideradas por las jóvenes como positivas y que les aportan sobre todo beneficios, se han reportado también algunas

manifestaciones de situaciones de discriminación y discursos racistas por parte de profesores y compañeros, y dentro de los contenidos de estudio, lo que generan una sensación de incomodidad y de ‘no encajar’ en la cultura universitaria (Espiritu, 2001; Bhopal, 2011). Más aún, el trabajo de Ahmad (2009) sobre las experiencias de las jóvenes musulmanas en las universidades de Reino Unido explica cómo muchas veces se les representa de una forma amarillista dentro de los medios de comunicación como rebeldes que viven una ‘doble vida’, afirmando que una vez que estas jóvenes salen de casa y se ‘liberan’ de las prohibiciones familiares y religiosas, experimentan esta libertad bebiendo alcohol, tomando drogas, teniendo sexo premarital y vistiendo de una forma que sus familias no aprobarían; esta situación es contradicha por los estudios de Ijaz y Abbas (2010), Veredas (2011), Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016) y Khurshid y Saba (2017) quienes señalan que a pesar de las concesiones que las familias hacen para que las jóvenes asistan a la universidad, siguen bajo un estricto control parental.

Por otra parte, Ahmad (2009) explica como para las jóvenes estudiantes su percepción respecto al contexto universitario se enfocaba sobre todo en la reputación de la universidad, la calidad de los profesores o en el grado que habían elegido. Muy pocas experiencias de discriminación o islamofobia fueron reportadas, aunque existen dos ámbitos en los que ellas pueden llegar a sentirse excluidas: algunas actividades sociales relacionadas a la interacción con estudiantes no musulmanes miembros del grupo social mayoritario y que contradicen sus valores religiosos, como también lo confirman Brown (2009) y Stafiej (2012); y en algunas experiencias académicas con profesores o compañeros que las menosprecian o tienen bajas expectativas de ellas. En este sentido, Nasir y Al-Amin (2006) y Ali y Bagheri (2009) afirman que las experiencias de los estudiantes musulmanes en las universidades occidentales tienen a oscilar entre situaciones de racismo y discriminación (en el peor de los casos), y situaciones de indiferencia y falta de comprensión por parte de profesores y compañeros (en el mejor de los casos). Investigaciones como las de Nasir y Al-Amin (2006), Ali y Bagheri, (2009), Stubbs y Sallee (2013), Abu-Rabía (2014) y Khosrojerdi (2015) ponen en relieve tres carencias y desafíos importantes que las estudiantes musulmanas enfrentan dentro del sistema educativo superior en contextos occidentales: falta de espacios y permisos para llevar a cabo prácticas religiosas, expectativas sociales occidentales que entran en conflicto con los valores y actitudes de su religión, y falta de información por parte de estudiantes y

profesores no musulmanes que originan situaciones de discriminación e islamofobia. Igualmente, dentro de algunos de estos trabajos se proponen sugerencias para mejorar el ambiente académico de los estudiantes musulmanes y promover el entendimiento sobre el Islam dentro de la comunidad universitaria, como: crear espacios para llevar a cabo las oraciones diarias, incluir festividades religiosas islámicas en el calendario académico, ofrecer un menú *halal*²⁵ para los estudiantes dentro de las cafeterías y organizar eventos sociales donde no se sirva alcohol, y combatir los estereotipos organizando eventos educativos para que los estudiantes no musulmanes puedan informarse y conocer el Islam.

En cuanto a las relaciones de estas estudiantes con sus compañeras y compañeros, el estudio de Brown (2009) señala como incluso en el ambiente universitario se han reportado casos de chicas que han sufrido situaciones de discriminación e islamofobia; agresiones que pueden ir desde la discriminación a los ataques verbales y el acoso. En estas situaciones las mujeres musulmanas son más vulnerables que los hombres ya que usar el *hiyab* las hace más visibles mientras que muchas veces los hombres pasan desapercibidos (Abu-Rabía, 2014; Khosrojerdi, 2015). Como consecuencia, algunas jóvenes prefieren invisibilizar su identidad religiosa para evitar este tipo de situaciones, y en otros casos, aislarse del resto de sus compañeros; sin embargo el estudio de Bhopal (2011) ponen en relieve como la estrategia de algunas jóvenes es formar sus propios grupos sociales con compañeras(os) con los que compartan valores culturales y religiosos similares. Esto nos indica que a pesar de la presión social para conformarse y adaptarse a la sociedad mayoritaria, las estudiantes musulmanas han aprendido a negociar su identidad religiosa mientras desarrollan sus trayectorias académicas (Zine, 2006). En este sentido, el estudio de Ali y Bagheri (2009) afirma que la educación juega un rol importante para informar y sensibilizar a los estudiantes universitarios no musulmanes sobre el rol de la mujer en el Islam y el uso de los símbolos religiosos.

En cuanto a su relación con profesores y demás autoridades académicas, las estudiantes musulmanas consideran que es necesario que estos aprendan también sobre el Islam ya que muchos de ellos aún mantienen prejuicios sobre las mujeres musulmanas (Agirdag, Loobuyck y Van Houtte, 2012). En este sentido, Bagguley y Hussain (2007) exponen las

²⁵ Que es permitido de acuerdo a las leyes del Islam.

experiencias de las jóvenes musulmanas en las universidades del Reino Unido, explicando cómo los estereotipos que los profesores tienen respecto al Islam y las mujeres ocasionan que estos tengan bajas expectativas académicas sobre sus alumnas e incluso actitudes xenófobas debido a que algunos profesores consideran que invertir tiempo y esfuerzo en la educación de estas jóvenes es una pérdida de tiempo ya que su futuro es casarse y dedicarse a ser madres. Estas creencias por parte de algunos profesores se contraponen al hecho de que las mujeres musulmanas tienen cada vez mayor presencia dentro de las universidades así como una participación social y ciudadana activa (McMurtrie, 2001; Andújar, 2008; Rahmath, Chambers y Wakewich, 2016; van Es, 2017), situaciones que ponen en relieve un cambio en las expectativas y roles de las jóvenes universitarias musulmanas, como examinaremos a continuación.

2.2.4 Cambios que conlleva la educación superior en las estudiantes

Autores como Malik y Courtney (2011) mencionan que en los sistemas sociales con una marcada estructura patriarcal, dar prioridad a la educación de los hijos varones es un fenómeno muy común, ya que los hijos serán futuros jefes de familia por lo que deben asegurarse que estos cuenten con la formación adecuada que les permita hacer frente al compromiso de cuidar y proveer para sus familias. En cambio, las mujeres de estas sociedades (particularmente aquellas que provienen de los contextos más desfavorecidos) han estado sujetas a lo largo de su crianza a una serie de desventajas y restricciones sociales que han limitado su desarrollo y sus oportunidades de movilidad social; como consecuencia muchas de ellas carecen de las herramientas y la confianza suficientes para motivarse a sí mismas y crecer más allá del ámbito doméstico. Sin embargo, estudios como los de Waseem y Ahmad (2010) y Hossain y Saha (2013) han descubierto que aquellas mujeres que han tenido la oportunidad de desarrollar sus trayectorias académicas y encontrar un trabajo que les proporcione estabilidad económica, gozan de una mayor autoestima, confianza y seguridad en sí mismas.

En el caso de las jóvenes musulmanas, Tyrer y Ahmad, 2006 ponen de relieve las razones más comunes que estas tienen para ir a la universidad. Estas razones están vinculadas con sus intereses personales, aspiraciones profesionales, deseos de emancipación e independencia económica y prestigio social. En este sentido, Pesatte (2003), Syed (2010), Malik y Courtney (2011) y Hossain y Saha (2013) han demostrado que la participación en

la educación superior les da a estas mujeres un estatus de prestigio y como consecuencia sus opiniones son más valoradas por sus familias y su comunidad, por lo que pueden contribuir de forma más activa haciendo propuestas y tomando decisiones que afecten directamente a su intragrupo. En general, los discursos de estas jóvenes respecto a su formación superior están relacionados con tres temas centrales: la educación como herramienta que las empodera y les brinda herramientas para superar obstáculos; la oportunidad que la educación les da de obtener una independencia económica y personal; la educación como una herramienta de prestigio personal pero también familiar y comunitario (Seginer y Mahajna, 2015). Entre aquellos beneficios más personales se encuentran: el aumento de la confianza en sus habilidades académicas, la adquisición de conocimientos especializados sobre los temas que les interesan, el aprendizaje de técnicas de estudio, la preparación para un futuro empleo, y el expandir sus perspectivas sobre otras formas de vida. Al mismo tiempo, otro de los aspectos más significativos de participar en la educación superior es que les ha ayudado a reflexionar sobre sus identidades culturales, religiosas y personales, resultando en una articulación y fortalecimiento de estas a través del uso de su agencia (Meer y Modood, 2011; Ryan, 2013). En este sentido, se reconoce que los testimonios de estas jóvenes son una herramienta importante para desafiar y transformar los estereotipos sobre las mujeres musulmanas (Malik y Courtney, 2011).

Sin embargo, a pesar de la mayor participación de estas jóvenes en la educación superior, aún existen importantes restricciones sobre las decisiones que pueden tomar sobre sus propias vidas, por ejemplo: qué grado estudiar, dónde trabajar o con qué personas relacionarse (Syed, 2010). Aunque como Malik y Courtney (2011) explican, muchas de ellas están dispuestas a aceptar un 'paquete parcial' basado en los múltiples beneficios que la educación superior puede traerles. A pesar de estas paradojas, es una realidad que el acceso a la educación superior ha originado cambios en las expectativas de estas jóvenes y la forma en cómo se perciben a sí mismas (Mernissi, 1987; Pessate, 2003; Syed, 2010). La independencia personal y económica parecen ser los factores decisivos para que ellas decidan ir a la universidad, sin embargo, la construcción y el fortalecimiento de sus propias identidades es uno de los más grandes beneficios que reciben en este proceso.

Para concluir este capítulo, presentamos a continuación los objetivos e interrogantes de nuestra investigación. La decisión de colocarlos en este punto de la tesis no ha sido tomada

a la ligera. Ya que estos objetivos están fundamentados en las tres dimensiones que influyen en las trayectorias académicas de las estudiantes provenientes de grupos minoritarios que hemos revisado en el apartado 1.3, consideramos que situarlos al inicio de la tesis podría crear confusión al lector y descontextualizarlos ya que no habría un desarrollo previo de las bases científicas a partir de las cuáles han sido desarrollados. Igualmente, colocarlos dentro del marco metodológico nos parecía un poco tarde ya que el lector avanzaría dentro de la tesis sin conocer cuáles eran los objetivos de la misma. Por tal motivo, nos ha parecido apropiado, y coherente, situarlos en este punto de la tesis con la finalidad de establecer un puente entre el estado de la cuestión, el marco teórico y la metodología. En este sentido, es importante recalcar que el proceso de investigación nunca es lineal sino más bien una especie de espiral en la que confluyen todos los elementos de la investigación.

2.3 Objetivos e interrogantes de la investigación

Los objetivos de esta investigación se han desarrollado a partir de las dimensiones personal, familiar-comunitaria y social-institucional antes mencionadas, las cuales tienen un impacto importante en las experiencias académicas de las estudiantes de origen marroquí, y de la conjunción de los ejes teóricos que han servido como base para establecer los conceptos, indicadores y categorías que se utilizaron durante el trabajo de campo. Estos objetivos están planteados desde dos visiones: primero, cómo estas condiciones que pretendemos analizar han incidido en las trayectorias de las jóvenes ayudándolas a llegar a la educación superior, y segundo, cómo la participación de las jóvenes en la educación superior ha impactado a su vez en estas dimensiones.

Objetivo general

Conocer, analizar y comprender qué elementos han favorecido el desarrollo de trayectorias de éxito académico por parte de jóvenes mujeres musulmanas de origen marroquí que se encuentran estudiando un grado universitario o un posgrado dentro de la provincia de Barcelona.

Objetivos específicos e interrogantes de la investigación

Analizar qué factores individuales han contribuido a la construcción de trayectorias académicas exitosas de estas jóvenes

- Reconocer cuál ha sido el desempeño académico de estas jóvenes a lo largo de sus trayectorias escolares y qué estrategias han utilizado para mantener su continuidad académica y lograr el éxito.
- Reconocer cuáles han sido las expectativas académicas y personales de estas jóvenes; cómo estas han variado a lo largo de sus trayectorias y qué estrategias han utilizado para poder alcanzarlas.
- Analizar los factores que definen sus experiencias académicas desde su identificación como mujeres marroquíes musulmanas.
- Analizar qué elementos han confluído en la construcción identitaria de estas jóvenes; en qué medida estos han sido resultado de su formación académica y a la vez, como esta construcción identitaria ha impactado en los diferentes ámbitos de sus vidas cotidianas.

Analizar las dinámicas familiares y comunitarias de estas jóvenes para conocer cómo estas han incidido en sus trayectorias académicas

- Conocer cómo ha sido el proceso de migración familiar y las condiciones de incorporación a la sociedad mayoritaria.
- Conocer cuál es la percepción de las familias y de la comunidad marroquí respecto a la escolarización y la formación superior de las jóvenes a través de los relatos de estas.
- Conocer cuáles son las expectativas de los padres respecto a sus hijas, las dinámicas intrafamiliares y los roles que ellas tienen en sus familias, y analizar cómo estos inciden en sus trayectorias académicas.
- Analizar cómo los roles y dinámicas intrafamiliares, así como las expectativas familiares y comunitarias han cambiado a partir de la educación superior de las jóvenes

Analizar la incidencia de la percepción de la estructura de oportunidades por parte de la sociedad mayoritaria en el desarrollo de las trayectorias académicas de las jóvenes a nivel institucional (escuela-universidad) y social (contexto)

- Analizar qué impacto han tenido los profesores y el grupo de iguales en las trayectorias de estas jóvenes; tanto a un nivel académico como personal/emocional.
- Reconocer que tipo de apoyos institucionales han recibido estas jóvenes a lo largo de su formación académica y cuáles han sido los obstáculos más relevantes dentro de estas.
- Analizar la percepción que estas jóvenes tienen de sí mismas como estudiantes, y cómo la construcción social hecha por la sociedad mayoritaria de las categorías de ‘inmigrante’, ‘marroquí’, ‘mujer musulmana’ influye en esta.
- Analizar de qué forma estas jóvenes han respondido al contacto con la sociedad mayoritaria a partir de sus experiencias académicas y personales.

CAPÍTULO III

CULTURA, IDENTIDAD Y GÉNERO. HACIA EL RECONOCIMIENTO DE DIFERENTES FORMAS DE SER UNA MUJER MUSULMANA

3.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura? La importancia del posicionamiento conceptual para el conocimiento científico

En este capítulo presentaremos el marco teórico de la investigación, el cual se basa en tres ejes transversales: cultura, identidad y género. Estos ejes son esenciales ya que nos han permitido un acercamiento teórico a las experiencias de las jóvenes mujeres musulmanas que viven en contextos de diáspora. Creemos que estos ejes nos proporcionan una base teórica adecuada para acercarnos a las experiencias de las jóvenes de nuestra investigación y a la construcción de sus trayectorias académicas ‘desde fuera’, es decir, antes de iniciar el trabajo de campo. Así, la finalidad de este capítulo es presentar un análisis de los ejes mencionados teniendo como punto referencia los objetivos de nuestra investigación.

En este sentido, consideremos que cuando se trabaja con temas relacionados a la diversidad humana dentro de las ciencias sociales, es inevitable hablar de *cultura*. Particularmente en el campo de la pedagogía, durante las últimas décadas ha crecido el interés por estudiar la diversidad cultural en el ámbito educativo y cómo poder gestionarla; por tal motivo, creemos que dentro de la investigación educativa no debe darse por sentado el significado y alcance de este concepto sino que es necesario someterlo a cierto rigor conceptual ya que de otro modo podríamos caer en una banalización del mismo (Giménez, 2005; Dietz, 2012). En el marco de esta investigación, consideramos fundamental posicionarnos respecto a este concepto, ya que es un eje base para nuestro estudio, y explicar a qué nos referimos cuando hablamos de cultura.

Como afirmaba Díaz de Rada, con los múltiples usos que hoy en día hacemos de este término, la cultura se interpreta como ‘un amorfo mercadillo de objetos dispares, melodías y trajes regionales, pactos políticos y organizaciones empresariales, clases de griego y maratones populares’ (2012: 17); es una noción cargada de ideologías, historia y ambigüedades. De ahí surge el desconcierto y la necesidad de explicar ¿Qué es cultura? Para esto nos basamos en las definiciones y análisis de Geertz (2001) y Thompson (2002) quienes proponen ‘lo simbólico’ como núcleo de los estudios culturales. Geertz establece que la cultura es un esquema históricamente heredado de significaciones/concepciones representadas a través de formas simbólicas o símbolos. Estos pueden ser ‘cualquier objeto, acto, hecho, cualidad o relación’ (2001: 90) por medio de los cuales los seres humanos nos comunicamos, desarrollamos y reproducimos conocimiento y actitudes frente

a la vida. En este sentido, un número, una bandera, una obra de arte, una cruz, son todos símbolos porque son expresiones de ideas (ya sean concretas o abstractas), actitudes, juicios de valor, deseos o creencias (Giménez, 2005), y utilizarlos se traduce en actos culturales. Los sistemas de símbolos conforman las estructuras culturales que son fuentes de información para establecer procesos sociales y psicológicos que moldean la conducta pública y que se transmiten como una especie de ‘herencia social’. Una crítica al trabajo de Geertz es que no todos los significados pueden ser culturales; dentro de la concepción cognitivista de la cultura, un significado cultural es la interpretación recurrente de un objeto o evento, ampliamente compartida por un grupo de personas que tienen experiencias de vida similares. Estos individuos interiorizan estas interpretaciones creando ciertas estructuras mentales que dentro el ámbito de la psicología cognitiva se denominan *representaciones sociales o esquemas* (Giménez, 2007).

Esta concepción simbólica de la cultura sirve como un punto de partida para superar el enfoque descriptivo de los fenómenos culturales hacia uno constructivo, sin embargo, el carácter de aprendizaje y adaptación deja de lado el papel de las relaciones sociales estructuradas donde estos símbolos y acciones se desarrollan. Thompson (2002) propone considerar la cultura como formas simbólicas en relación con las interacciones y contextos sociales estructurados por medio de los cuales se producen, transmiten y reciben. Tales contextos pueden estructurarse de distintas maneras, por ejemplo, a través de relaciones asimétricas de poder, de un acceso desigual a recursos y oportunidades o de mecanismos institucionalizados encargados de la producción y transmisión de estas formas simbólicas. Las formas simbólicas y sus usos dependerán de las características del contexto y los procesos sociohistóricos donde se inserten, por lo que no podemos esperar que sean homogéneas e inmutables, al contrario, se habla de una *cultura-en-acción* (Giménez, 2005) ya que todos los actos culturales que realizamos conllevan un significado, no solo para quien lo realiza sino para quien lo observa y se ve afectado directa o indirectamente por estos actos. De este modo nos referimos a la cultura en términos de *agencia*, i.e. como la forma en la que gestionamos nuestra acción social. Dentro de esta investigación entendemos la *agencia* en términos de Ahearn (2013) como la capacidad socioculturalmente mediada de actuar. Ahearn distingue entre el ‘actor’ y el ‘agente’, entiendo el primero como un sujeto cuya acción está gobernada u orientada por reglas, y el segundo como una persona involucrada en un ejercicio de poder en el sentido de provocar

efectos que constituyan y re constituyan al mundo (2013), sin embargo, tanto agencia como acción son dos aspectos de la misma persona o dos perspectivas de acción de un individuo. La cultura es por lo tanto la forma en que vivimos, son las reglas que utilizamos para relacionarnos con otras personas, las reglas con las que las demás personas realizan su acción social y la descripción que hacemos de estas reglas (Díaz de Rada, 2010). Cada miembro de un grupo social tiene su versión de cómo es que funciona su propia cultura; así esta se presenta como una forma de organizar la diversidad dentro de un determinado grupo al mismo tiempo que lo distingue de otros; i.e. los seres humanos no son representantes de una cultura sino que forman una cultura.

La identidad y la cultura son conceptos estrechamente vinculados ya que la primera se construye a partir de la apropiación de ciertos repertorios culturales que se encuentran en el entorno social. Esto tiene más sentido si se tiene en cuenta que la característica primordial de la *identidad* es la de marcar fronteras entre nosotros y los otros; ‘la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores’ (Giménez, 2005: 2). La construcción de la identidad es un proceso en el que confluyen dos elementos opuestos: la *categorización* y la *diferenciación* (Gómez, Casares, Cifuentes, Carmona y Fernández, 2001), es decir, las personas buscan elementos que los hagan distinguirse como individuos pero a la vez buscan elementos en común que los hagan sentirse como parte de un grupo. En un sentido antropológico, la cultura está ligada a la identidad individual y esta su vez se considera como una analogía de la identidad social o de los actores sociales²⁶.

La identidad es siempre la identidad de determinados actores sociales que en sentido propio sólo son los actores individuales, ya que estos últimos son los únicos que poseen conciencia, memoria y psicología propias. Pero ello no obsta a que el concepto de identidad

²⁶ Para Giménez (2005), el actor social se caracteriza por a) ocupar siempre una o varias posiciones dentro de la estructura social, es decir, son ‘actores-insertos-en-sistemas’; b) siempre se conciben en su interacción con otros actores; c) están dotados de algún poder, es decir, que siempre disponen de algún tipo de recursos que al movilizarlos le permiten lograr objetivos; d) está dotado de una identidad que le permite distinguirse así mismo de los demás; e) tiene proyectos a futuro estrechamente relacionados con su identidad; f) se encuentra en constante proceso de socialización y aprendizaje por lo que nunca termina de desarrollarse definitivamente.

se aplique también, analógicamente, a grupos y colectivos carentes de conciencia propia porque constituyen más bien “sistemas de acción” (Giménez, 2005: 9).

La identidad tiene que ver entonces con la representación que tenemos sobre nosotros mismos en referencia a los demás. Ya desde hace varias décadas, Barth (1969) hizo una aportación importante en este sentido al rechazar la idea de que la identidad cultural está limitada por las fronteras geográficas, haciendo hincapié en que la etnicidad no es la única generadora de vínculos primordiales sino el contacto entre grupos. En esta misma línea Alba (2005) afirma que las fronteras culturales no tienen las mismas características ya que el contexto social determinará que tanto una persona se asimila o se distingue de un grupo. Según Giménez (2007), esta voluntad de distinción se fundamenta en dos atributos de naturaleza cultural y diacrítica: *atributos particularizantes* y *atributos de pertenencia social*. Los primeros tienen que ver con aquellas características relativas a la imagen del propio cuerpo, el estilo de vida reflejado en hábitos de consumo, las redes personales, la relación con los objetos, y las biografías personales y particulares de cada individuo. En cuanto a la pertenencia social, esta implica compartir ciertos modelos culturales con distintos grupos o colectivos e interiorizarlos. Según este autor, algo paradójico de estos atributos es que constituyen un componente fundamental para la construcción de la identidad individual ya que entre más círculos de pertenencia social tenga un individuo, su identidad se fortalece (Giménez, 2005). Entre los círculos de pertenencia más importantes podemos encontrar la clase social, la etnicidad, la religión y el género. En este sentido, Ryan (2013) ha señalado recientemente como para los jóvenes de grupos minoritarios que viven en contexto de diáspora, la etnicidad ha dejado de ser el elemento central en su conformación identitaria, siendo sustituida por la religión como un marcador primario de identidad. De acuerdo con Ryan, esto muestra como las reivindicaciones de una identidad universal se construyen y refuerzan constantemente a través de determinadas relaciones e interacciones sociales que dependen de contextos estructurales específicos.

3.1.1 Perspectivas del género. Sus usos y posibilidades en la investigación social

Actualmente el concepto de cultura ha rebasado su origen antropológico y ha sido apropiado por el resto de las ciencias sociales con la finalidad de explicar la condición humana. A partir de la concepción simbólica de la cultura se reconoce que esta ‘entreteje’ un conocimiento tácito que promueve una interacción social ordenada y rutinaria a través

de la cual las personas comparten significados no explícitos ni verbalizados pero que son reconocidos como verdaderos (Lamas, 2000); dentro de este ‘entretejido’ se definen aspectos como la división del trabajo, las prácticas rituales y el ejercicio del poder (Miranda, 2012) pero también se atribuyen características exclusivas a los sexos femenino y masculino en materia de moral, rasgos psicológicos y afectividad, marcándolos con la categoría dicotómica del género. Esta división de género a su vez define la forma en como las personas perciben e interactúan en los ámbitos social, político y cotidiano.

Aquellas formas simbólicas basadas en criterios de género, raza, etnicidad, religión y orientación sexual pueden ser utilizadas como fronteras que delimitan la pertenencia, acceso o exclusión a un grupo así como a bienes y servicios públicos (Dietz, 2012).

Las *identidades de género* se construyen a partir de aspectos estructurales y simbólicos de orden social. Las diferencias biológicas entre los cuerpos masculino y femenino, especialmente las sexuales, son el punto de partida para justificar la naturaleza de la diferencia social entre ambos sexos (Lamas, 2000a). Ya varios autores anteriormente han indicado que la división por sexo-género es un elemento que ejerce una gran influencia en la percepción estereotípica que se tiene del ‘otro’, así como en los juicios de valor y en las conductas dirigidas hacia las personas (Gómez et al., 2001). De tal forma, el *género* como elemento base para los procesos de diferenciación y categorización es de gran influencia en la vida de los seres humanos, desde la niñez hasta la vejez. Esta construcción social clasifica lo que es o debería ser propio de cada sexo a partir de los símbolos culturales, estableciendo obligaciones sociales o prohibiciones simbólicas para hombres y mujeres. Como afirma Lamas (2007), todos los seres humanos nos vemos enfrentados a la realidad de la diferencia de género pero esta se construye de forma diferente dentro de cada cultura, que establece su propia versión de lo masculino y lo femenino. La simbolización cultural de la diferencia sexual se traduce en un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que influyen lo que se espera de cada sexo. La base de esta diferencia se encuentra en una obsoleta división del trabajo²⁷ que a raíz de los cambios producidos en los medios sociales y de los adelantos científicos y tecnológicos, como por

²⁷ Cuando utilizamos conceptos como división sexual del trabajo, matrimonio, patriarcado, etc., es importante especificar los contextos culturales e histórico-locales en los que estos se insertan, ya que son conceptos que en muchos casos se utilizan para explicar las situaciones de subordinación que viven las mujeres, dando por sentado que existe una aplicabilidad universal (Mohanty, 2008).

ejemplo la incorporación masiva de las mujeres a la educación superior y al mercado laboral así como la redistribución de los roles de género²⁸ (Gómez et al. 2001), se han ido modificando en distintos contextos locales y globales.

En cada cultura una operación simbólica otorga cierto significado a los cuerpos de hombres y mujeres; así se construye socialmente la masculinidad y la feminidad (...) Como 'productores culturales' desarrollan un sistema de referencias comunes; de ahí que las sociedades sean comunidades interpretativas que comparten ciertos significados (Lamas, 2000: 4).

Aunque los significados sobre lo que es masculino y femenino varían según el contexto, los seres humanos son los responsables de la creación de sistemas de reglamentaciones, prohibiciones y opresiones recíprocas (Lamas, 2000a). Más aún, cuestionar los usos políticos del concepto cultura es necesario para comprender las experiencias de distintos grupos de mujeres alrededor del mundo. Utilizar este concepto de forma descontextualizada y sin un análisis estratégico de sus usos conlleva el riesgo de caer en discursos paternalistas como el de 'salvar a las mujeres de sus culturas opresivas', lo que puede causar más daño que beneficios (La Barbera, 2012).

Con la difusión de la acepción de género como constructo cultural se logró modificar la perspectiva política con la que se abordaban los conflictos en las relaciones hombre-mujer; sin embargo, con el tiempo comenzaron a surgir ciertas confusiones y críticas a esta idea. Lamas (2000) explica que en la década de los sesenta algunas académicas feministas consideraron que la situación de subordinación femenina era un fenómeno multicausal y no sólo un resultado cultural, y que por lo tanto la explicación psicológica tenía también gran relevancia en la construcción del género. Al delimitar el género a una diferencia social basada en lo anatómico-sexual se ignoraron las relaciones entre la subjetividad y la sexualidad. Por este motivo se comenzó a buscar una perspectiva que tomara en cuenta lo psíquico y que fuera capaz de articularse con los hechos sociales relacionados a las mujeres. Estas feministas utilizaron la corriente psicoanalítica que planteaba la existencia

²⁸ Para profundizar en el análisis de la construcción de las identidades de género resulta útil diferenciar entre estas, que representan una interiorización más o menos crítica de las normas culturales y la creación de la propia individualidad; y los roles de género, que se construyen más bien a través de una imposición de esta norma a través de mecanismos externos de control social (Gómez et al. 2001).

de una realidad psíquica distinta a la esencia biológica y a las reglas de la socialización para comprender la construcción del género y las diferencias entre hombres y mujeres.

3.1.2 La construcción de la identidad de género. Entre resistencia, ruptura y cambio

Como mencionamos en el apartado anterior, la teoría feminista occidental fue la primera en plantear el género como una categoría analítica que tomaba en cuenta lo psicológico pero también los recuentos sociales e históricos sobre las mujeres, sujetos a otras categorías como clase, raza y etnia (Lamas, 2000); en este sentido, el concepto permitiría comprender los orígenes sociales de las identidades masculinas y femeninas. Sin embargo, este planteamiento teórico no toma en cuenta el papel del inconsciente en la subjetividad de la persona. Al limitar el concepto de diferencia sexual a un plano taxonómico y no reconocer su sentido psicoanalítico, se ignora el sistema de relaciones que incluyen a la sexualidad y la subjetividad.

En los procesos feministas de los noventa se señaló que si bien es necesario comprender el género (lo cultural) para entender la situación de hombres y mujeres no debe olvidarse la importancia de la *subjetividad*, ya que esta también realiza su propia simbolización de lo biológico dentro del inconsciente (Lamas, 2000). De esta forma queda establecido que la psicología y la sociología comparten elementos teóricos importantes para comprender los procesos de *simbolización*. La teoría psicoanalítica afirmó que tanto la biología como la sociología eran indispensables para explicar las diferencias entre hombres y mujeres pero también planteó la existencia de una dimensión psíquica que tenía un rol fundamental en esta diferenciación: el *inconsciente*. A partir de esta propuesta surgió la escuela lacaniana²⁹ que recibió importantes aportaciones por parte de los estudios sobre feminismo al establecer que la determinación sexual se encontraba no en lo biológico ni en lo social sino en el inconsciente, el cual juega un papel crítico en la construcción del sujeto además de ser factor de la división sexual y por tanto, de la inestabilidad del sujeto en relación al género (Scott, 2017). Esta teoría tiene su centro en el lenguaje como clave para la construcción del orden simbólico y la identidad de género. Lacan utilizó el modelo

²⁹ Ver Lacan, J. (1954). El Seminario libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica. Barcelona: Paidós; Lacan, J. (1957). El Seminario libro 5. Las formaciones del inconsciente. Buenos Aires: Nueva Visión; Lacan, J. (1964). El Seminario libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Barcelona: Paidós; Lacan, J. (1974). El Seminario libro 22. R.I.S. *Ornicar?* 2-5.

estructural propio de la lingüística para conceptualizar la teoría freudiana del inconsciente³⁰. Tomó el concepto de lenguaje en su forma primaria (como medio de comunicación) y explicó que la experiencia psicoanalítica puede estudiarse en términos de lenguaje, es decir, es tarea del psicoanálisis descifrar el lenguaje del inconsciente. Así, el inconsciente es definido como un sistema de significantes donde lo que importa no es el mensaje sino la forma en cómo estos son representados por un individuo a través de lo simbólico y de cómo dicho individuo responde y se posiciona en relación a esta señal. Lacan afirmó también que el individuo se constituye psíquicamente a través de tres dimensiones: lo *real*, lo *simbólico* y lo *imaginario*; todas interconectadas. Lo real como aquello que no puede representarse por medio del lenguaje y que está constantemente mediado por lo imaginario y lo simbólico. Lo imaginario se refiere al proceso de formación en el que el sujeto se identifica a él mismo al diferenciarse de otro sujeto; el ‘yo’ es formado a partir del ‘otro’. Lo simbólico se refiere al lenguaje, es a través de este que se produce una reflexión acerca del ‘yo’ y así se crea un conjunto de reglas y normas culturales (Lacan, 1974). Esta es la dimensión más ‘humana’ y ‘evolucionada’, según la teoría lacaniana del género, que establece que la identificación de lo masculino y lo femenino dentro del orden simbólico puede parecer coherente e inmutable pero es de hecho bastante inestable. Esta inestabilidad hace conflictivas las categorías de ‘hombre’ y ‘mujer’ al sugerir que no hay características inherentes a lo masculino y femenino sino que estas son construcciones subjetivas y en constante cambio. En este sentido Bourdieu (2000) argumenta que todo conocimiento del mundo humano se construye a partir de la oposición entre lo femenino y lo masculino y que esta división es llevada a cabo a través de prácticas cotidianas repletas de contenidos simbólicos que estructuran el orden social. Desde esta perspectiva, es la legitimación de lo biológico y de las diferencias ‘naturales’ la que dificulta la toma de consciencia en las relaciones de poder y dominación de lo masculino sobre lo femenino³¹ creando una construcción social biologizada (Maldonado, 2003; Bourdieu, 2000).

En este contexto, el *habitus* tiene la función de reproductor inconsciente de estas disposiciones, normalizándolas y transformándolas en acción social. Para Bourdieu el

³⁰ Para Freud, el inconsciente es lugar donde se lleva a cabo el paso de lo biológico a lo psicológico.

³¹ Dicotomías como (grande/pequeño, alto/bajo, fuerte/débil).

cuerpo es algo tanto físico como simbólico, algo natural y cultural que depende del espacio y momento histórico. Como sociedad, imponemos a nuestros cuerpos (simbólicos e imaginarios) reglas, acuerdos y prácticas psicológicas, legales y represivas. Todo lo social es vivido a través del cuerpo y transforma la diferencia de sexo en relaciones de dominación de género (Lamas, 2000). El cuerpo simbólico es un ente construido social, cultural e históricamente que comparte un lenguaje con otros cuerpos y que asume y reproduce *habitus*. Un señalamiento al trabajo de Bourdieu es que no toma los procesos complejos que subyacen la adquisición de género por medio del inconsciente (Lamas, 2000). Tener esto en cuenta significa reconocer que existen diversas formas de percibir y vivir el género en la *psique* individual y de cómo nuestro inconsciente asimilará y vivirá las reglas y normas culturales.

Sí solo tomamos al género (lo cultural) como constructor de lo masculino y femenino entonces ¿qué pasa con el inconsciente (lo psicológico) y su importancia en la percepción y desarrollo de la diferencia sexual? Para enfrentar de manera crítica esta división entre género y diferencia sexual es necesario tomar en cuenta tanto los procesos conscientes de simbolización y condicionamiento de los cuerpos como las resistencias, rupturas y cambios que se dan frente a la imposición del género (Lamas, 2000). Desde la lógica del género, ambos sexos son exclusivamente complementarios para la reproducción pero no lo son para otros aspectos de la vida como lo afectivo, lo económico, académico o laboral. El enfoque feminista del psicoanálisis lacaniano señala que esta complementariedad es más bien imaginaria y que el hecho de que un sujeto con sexo femenino o masculino tenga ya un valor social previo al nacer tiene impacto sobre su consciencia futura de ‘hombre’ o ‘mujer’. Sin embargo, de esta postura hay que tener cuidado con la excesiva fijación en el sujeto y en el antagonismo entre lo femenino y lo masculino como característica principal del género. La teoría tiende a universalizar la relación antagónica entre lo femenino y lo masculino y el proceso de construcción de género termina siendo predecible porque deja de lado una constitución de la subjetividad dentro de los contextos sociales e históricos, por lo tanto, falta poder concebir la realidad social en términos de género (Scott, 2017). Por tal motivo, se propone rechazar que esta oposición binaria sea inmutable para lograr una deconstrucción genuina en términos de diferencia sexual.

3.1.3 No somos ‘receptores pasivos de una ley cultural inevitable’. La capacidad de agencia

Cómo se ha presentado anteriormente, en el pensamiento feminista contemporáneo se ha asociado el sexo al aspecto biológico y el género al cultural estableciendo una marcada dicotomía entre estos, lo cual resultó útil para deslegitimizar al determinismo biológico (Gil, 2002). Sin embargo, los trabajos de Butler (1990; 2007) han propuesto una deconstrucción de esta dicotomía a partir del concepto de *identidad sexual* con el objetivo de mostrar que el sexo es también un constructo social por lo que en realidad reside dentro del género. La categoría sexual (biológica) de mujer es construida a partir de un conjunto de relaciones sociales preexistentes; es necesario que haya un sujeto y un ‘otro’ del que pueda diferenciarse para que exista una categoría ‘natural’ del sexo. Así, el sujeto participa de la construcción del sexo como algo ‘natural’, ya preestablecido³². Al considerar al sexo como una construcción social, Butler propone otra definición de género como un medio discursivo/natural mediante el cual el sexo biológico se presenta como una especie de superficie neutra, previa a la cultura y sobre la cual esta actúa (Gil, 2002). En algunos estudios la afirmación de que el género es algo que se construye culturalmente sugiere que entonces los cuerpos biológicos son sólo ‘receptores pasivos de una ley cultural inevitable’ (Butler, 2007: 57) y que existe entonces un cierto determinismo de significados sobre el género, registrados en los cuerpos sexuados. Así se recae nuevamente en el mismo determinismo en que el que antes se pensaba cuando se decía que el género era determinado por el sexo, sólo que ahora determinado por lo cultural. Butler afirma que como humanos tenemos la capacidad de innovar, transformar estos significados y construir así nuestra identidad sexual. La capacidad de agencia.

Los seres humanos anticipamos a la naturaleza como una ley, algo ya establecido que conforma categorías como hombre y mujer. Sin embargo, para que la naturaleza pueda mantener este estatus de ley necesita de una constante repetición y reproducción en el

³² La autora utiliza el concepto de *habitus* proveniente de los trabajos de Marcel Mauss y Pierre Bourdieu para decir que el género es algo que se crea a través del cuerpo de forma casi involuntaria ya que está influenciado profundamente por reglas y normas culturales. El *habitus* es un estilo corporal construido a partir de *scrips* culturales (Lamas, 2000).

manejo de cuerpos, a esto Butler le denomina *actos performativos*; aquellos actos lingüísticos o discursivos que mediante una serie de repeticiones y rituales logran ser naturalizados en el contexto del cuerpo (Gil, 2002). En este sentido, el género es performativo porque constituye la identidad de un sujeto que se supone ya existe desde un principio, aunque la agencia que usa el sujeto a la hora de ‘actuar’ o performar para construir su identidad de género no se atribuye nunca a otro sujeto previo a la acción (Gil, 2002; Butler, 2007). La performatividad implica que las categorías que nos subordinan nos construyen como sujetos pero que estas mismas categorías nos ofrecen la posibilidad de alterarlas por medio de los procesos de repetición y desplazamiento (Gil, 2002). Así, puede decirse que si bien el sujeto está determinado por lo cultural, lingüístico y social también es un agente que produce cultura, lenguaje e instituciones sociales.

Al entender la construcción del género como algo variable, surge la ruptura entre los conceptos cuadrados e inflexibles de ‘hombre’ y ‘mujer’. Sin embargo, para comprender cómo se construyen, se representan y son normadas la feminidad y la masculinidad se requiere decodificar significados, desconstruir estereotipos, cuestionar cánones y reglas, y criticar tradiciones. Para esto no es suficiente hacer uso del concepto de género como *performance*. Los investigadores que se han interesado en desconstruir el género como dimensión social y cultural, han intentado incluir también los procesos psíquicos y de constitución del sujeto (Lamas, 2000). Volvemos entonces a una postura psicoanalista del género y lo observamos como algo que es a la vez social, cultural y subjetivo. En esta línea, coincidimos con Butler (2006) al señalar que el género no puede reducirse a una heterosexualidad jerárquica sino que en realidad es internamente inestable y que asume diferentes formas cuando es contextualizado. Una alternativa a este sistema dicotómico hombre-mujer sería preguntarnos si lo ‘masculino’ y ‘femenino’ es único, inmutable e incompatible entre sí. De este modo, consideramos que no podemos asegurar que exista una sola forma de ser mujer u hombre ya que fuera de las funciones biológicas no existen características exclusivamente femeninas o masculinas.

Las conceptualizaciones que vinculan deterministamente cuerpo, género e identidad se estrellan con la multiplicidad de ‘identidades’ que hoy en día observamos en hombres y mujeres (Lamas, 2000: 16).

En este sentido, un dilema epistemológico al que se enfrenta el feminismo contemporáneo es no pensar todo en términos de género (lo cultural) sino comprender que los sujetos están marcados también por una diferencia sexual, entendiendo esta no como lo biológico sino como la subjetividad inconsciente. El género tiene una lógica de complementariedad entre hombres y mujeres, pero esta es más bien reproductiva y se ha extrapolado a otros aspectos de la vida donde no es necesaria. Esta complementariedad ‘existencial’ es la causante de barreras para el desarrollo tanto de hombres como de mujeres al establecer que unos no pueden hacer la función de otros (Lamas, 2007). Por lo tanto, debemos tener en cuenta, cuando hablamos de género, que lo que se considera propio de hombres y mujeres varía de acuerdo a la época y al contexto.

Como conclusión, rescatamos los enfoques expuestos anteriormente poniendo especial énfasis en los siguientes puntos que explican nuestra posición respecto al género en la presente investigación.

- Género no es sinónimo de mujer, sin embargo, los estudios de género han tenido fuertes aportaciones de la teoría feminista. Por lo tanto, cuando hacemos un estudio de género enfocado a las mujeres es fundamental tener en cuenta la relación de estas con los hombres de su contexto.
- El género es algo culturalmente construido pero existen dos factores esenciales que no podemos dejar de lado si queremos entender la construcción identitaria de un sujeto: la función del inconsciente y la capacidad de agencia que el sujeto tiene para apropiarse e interpretar un significado cultural para sí mismo.
- El género es una construcción cultural, inconsciente, subjetiva y además es performativo; esto quiere decir que tiene la capacidad de reproducir y transformar *scripts* culturales. Por lo tanto, el género es variable y no podemos afirmar que exista una única forma de experimentar la masculinidad o la femineidad.

Proponemos entonces en este trabajo observar el género desde esta perspectiva. Al hablar de un estudio con enfoque de género partimos de la idea de que no existe una única forma de ‘ser mujer’ sino que existen diversas perspectivas y variantes, y que estas nuevas experiencias y prácticas que viven las mujeres y hombres en la actualidad, necesitan nuevas teorías y enfoques que las apoyen y les den su propia legitimidad.

3.2 ‘Las mujeres nunca son sólo mujeres’. Género interseccional y feminismos decoloniales

El feminismo se ha consolidado a partir del rechazo de una construcción jerárquica de la relación entre hombre-mujer en diversos contextos, de la lucha por entender este tipo de relación y de la necesidad de combatir situaciones de discriminación y desigualdad. En este sentido, la antropología ha colaborado con la definición de la teoría feminista, específicamente en el desmantelamiento de la categoría ‘mujer’, de la cual se dice no puede ser estática ni monolítica sino que debe ser investigada de manera contextualizada. De este modo, en el marco de la diversidad de formas de vivir e interpretar la categoría de ‘mujer’ han sido identificadas nuevas problemáticas (Sciortino, 2012). Hacer un estudio de género enfocado a aquellas personas que se identifican como mujeres supone observar a estas como una red con similitudes y diferencias que en ciertos puntos se cruzan, y concederles a estos cuerpos una importancia histórica y social que varía dependiendo del contexto. Partiendo de esta idea, el pensamiento feminista se ha diversificado creando debates internos sobre qué es ser mujer y abriendo la puerta a nuevos discursos sobre lo que es una ‘buena política feminista’³³ y por lo tanto, a nuevos feminismos.

La ruptura de la noción de feminismo como una teoría homogénea comenzó a ocurrir a partir de la década de los setenta, motivada por las tremendas experiencias de discriminación vividas por las mujeres afroamericanas a través de la historia, y fundamentada posteriormente en los trabajos sobre el Orientalismo de Edward Said, el análisis del discurso y el poder de Foucault, el análisis del sujeto colonial de Homi K. Bhabha, y el pensamiento deconstruccionista de Gayatri Spivak. Estas mujeres criticaron los principios del feminismo blanco occidental al no sentirse representadas por este, lanzando una llamada de atención sobre el peligro de asumir como norma única las experiencias de las mujeres blancas, heterosexuales, cristianas, de clase media para legitimar el movimiento feminista, y como una herramienta analítica dentro de los estudios de género (Ramírez, 2011; Montero, 2006). De acuerdo con estas feministas, asumir el género desde esta postura ‘privilegiada’ y reduccionista conllevaría pensar que esta es la única forma de subordinación que sufren las mujeres del mundo, y dejaría de lado otros factores de

³³ Las autoras mencionan que una ‘buena política feminista’ es aquella que aboga por un feminismo contextualizado que tome en cuenta la situación de las personas desde sus entornos concretos.

identificación y discriminación social (La Barbera, 2012), los cuales forman parte de las preocupaciones y reivindicaciones de un gran número de mujeres. Tal como lo menciona Brah (2011), el lema reivindicativo utilizado durante los años setenta que reza ‘La hermandad de las mujeres es global’, es ahora duramente criticado por promover un pensamiento que no reconoce la heterogeneidad de las experiencias de estas.

Así, el intento por definir una ‘esencia femenina universal’ es uno de los grandes debates a los que se enfrenta actualmente el feminismo. Mientras que algunas feministas afirman que enfocarse en los contrastes y divergencias entre mujeres sólo interfiere en la búsqueda compartida por la eliminación de la discriminación y desigualdad femenina (además de debilitar el movimiento feminista); otras consideran que vale la pena el esfuerzo de reconocer, analizar y documentar las divergencias y la diversidad de experiencias que viven las mujeres alrededor del mundo, ya que a partir de estas se construyen las redes, coaliciones y alianzas que fundamentan objetivos en común (La Barbera, 2012), que refuerzan el feminismo como un movimiento local y global. Sobre todo, una característica fundamental de este nuevo movimiento que aboga por el reconocimiento de la alteridad del sujeto femenino es que este deja de ser único para convertirse en un sujeto híbrido y cambiante; nos invita a recordar que ‘las mujeres nunca son sólo mujeres’ (La Barbera, 2010: 251); que no existe una identidad femenina universal sino múltiples formas de ser mujer.

En el marco de esta investigación consideramos central este movimiento, ya que nos permite reconocer las experiencias de las mujeres musulmanas que viven en contextos de diáspora, y comprender sus necesidades y reivindicaciones particulares dentro de los contextos donde viven, así como dentro de ámbitos privados y públicos, como es el caso del educativo.

3.2.1 Ni de fuera ni de adentro: mujeres ‘en tránsito’

*So, here you are
Too foreign for home
Too foreign for here.
Never enough for both*
-Ijeoma Umebinyuo, ‘Diaspora Blues’

El concepto de *interseccionalidad* a la teoría feminista fue introducido por primera vez durante la década de los ochenta por la académica afroamericana Kimberlee Crenshaw (1989) como respuesta a un creciente debate sobre la relación entre categorías como raza, clase y género, y la influencia de estas en la subordinación de las mujeres. La interseccionalidad es una categoría útil para comprender las interacciones entre distintas formas de discriminación y los efectos que estas pueden tener en las experiencias de las mujeres, especialmente aquellas formas relacionadas al sexismo y clasismo, aunque no niega la presencia de otras. Para Crenshaw, la interseccionalidad también hace referencia al conjunto de resultados complejos, irreductibles y variados producidos por las interacciones entre factores sociales, económicos, políticos, culturales y simbólicos (Brah y Phoenix, 2004), por lo que considera incluso contraproducente para las personas afectadas que los gobiernos aborden los problemas de discriminación de raza, género y clase de forma separada. Asimismo, esta teoría ofrece a las ciencias sociales una metodología para la deconstrucción de las nociones esencialistas de identidad, descentralizar discursos dominantes, y para producir un conocimiento crítico y reflexivo que ayude a la creación de políticas con un enfoque mucho más equitativo³⁴ (La Barbera, 2012a).

Es indiscutible que todas las mujeres de cierto modo son víctimas de la discriminación por género, pero también existen otros factores como la clase social, la raza, la etnia, la religión, la orientación sexual que están relacionados con la construcción de las identidades de las mujeres y que marcan la diferencia en las maneras en cómo estas experimentan la discriminación. La forma en la que estos elementos se relacionan unos con otros crea situaciones de conflicto y vulnerabilidad particulares para determinados grupos de mujeres (La Barbera, 2012a). El género como categoría transversal y heterogénea está profundamente influenciado por las múltiples ‘localizaciones sociales’ que lo moldean, y la

³⁴ La Barbera afirma que Mary Matsuda elabora esta metodología con un enfoque de *asking the other question* (hacer la otra pregunta), el cual consiste en hacer evidentes todas las dimensiones relacionadas a las estructuras de discriminación. Por ejemplo, cuando se habla de racismo deberíamos preguntarnos ‘¿cómo influye el patriarcado en esto?’; cuando hablamos de sexismo habría que preguntarnos ‘¿cómo influye el heterosexismo en esta situación?’; y cuando hablamos de homosexualidad preguntarnos ‘¿dónde podemos ubicar el clasismo en este problema?’ Ver Matsuda, M. (1991). *Beside my sister, facing the enemy: Legal theory out of coalition*. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1183-1192.

teoría de la interseccionalidad busca reconocer la indivisibilidad y diversidad de cada localización. Según La Barbera (2012a), la *política de la localización* es uno de los fundamentos epistemológicos más importantes del pensamiento feminista contemporáneo. Esta política nos ayuda a comprender cuándo, cómo y en qué condiciones las mujeres enfrentan situaciones de subordinación dentro de los espacios socioeconómicos y culturales; sin embargo, también establece que estas situaciones no son experimentadas forma pasiva por las mujeres. Mohanty (2003) establece que a partir de estas localizaciones de subordinación se originan también espacios de resistencia y trascendencia³⁵. Para explicar cómo estas condiciones se pueden transformar en procesos de liberación introducimos el concepto aportado desde la teoría feminista chicana de *borderland* o fronteras (Anzaldúa, 1999)³⁶; estas pueden ser interpretadas como lugares epistemológicos donde podemos conocer nuevas perspectivas para analizar la subordinación que enfrentan las mujeres en distintas localizaciones. Estar en una frontera crea una especie de *identidad bicultural* (Carter, 2006), que puede ser interpretada como un espacio de oportunidad y negociación identitaria inclusiva.

A borderland is a vague and undetermined place created by the emotional residue of an unnatural boundary. It is in a constant state of transition (...) the psychological borderlands, the sexual borderlands, and the spiritual borderlands are not particular to the Southwest. In fact, the Borderlands are physically presented whenever two or more cultures edge each other, where people of different races occupy the same territory, where under and upper classes touch, where the space between two individuals shrink with intimacy (Anzaldúa, 1999, p.19).

En el caso particular de las mujeres inmigrantes, el concepto de *frontera* no se aprecia desde sus connotaciones de ‘contención y restricción’ sino por conllevar un potencial emancipador que les permite trascender estas fronteras en su día a día, y construir

³⁵ Esto evoca la célebre frase de Foucault ‘dónde hay poder, hay resistencia’ (Where there is the power there is resistance).

³⁶ Para más referencias sobre el concepto de *borderland* o frontera ver Saldivar-Hull, S. (1991). *Feminism on the Border: Chicana Gender Politics and Literature*. London: Duke U.P; Sandoval, C. (2002). Foreword: After Bridge: Technologies of crossing. En *This bridge we call home: Radical visions for transformation*. New York: Routledge; Almela, A., García, M., Guzmán, H., Sanfilippo, M. (Coords.). (2013). *Mujeres en la frontera*. Madrid:UNED.

condiciones para el cambio social, el desarrollo de la justicia y la redefinición de su identidad como mujeres (Anzaldúa, 1999; Mohanty, 2003). Para analizar la localización psico-social-política en la que viven las mujeres inmigrantes de una forma más particular acogeremos el concepto de *fueradentro* de La Barbera (2012a), el cuál aborda la inclusión y la exclusión de estas como un elemento de construcción social e identitaria en la diáspora. La autora establece que fueradentro es un lugar psico-físico, al mismo tiempo que una condición epistémica. Desde esta localización las mujeres construyen y perciben su identidad de género a partir de un grupo de condiciones sociales, emocionales, físicas y políticas que se interseccionan unas con otras. Estas mujeres ‘en tránsito’ elaboran nuevas percepciones de su identidad de género y de su patrimonio cultural, y dan testimonio de lo que estos significan para ellas, de cómo funcionan y de cómo pueden ser acomodados dentro de las sociedades plurales (La Barbera, 2012). Estar ‘en tránsito’ se refiere por un lado a la cualidad híbrida de las identidades de las mujeres migrantes, quienes han desarrollado un múltiple sentido de pertenencia al estar en contacto con distintas comunidades al mismo tiempo; y por otro lado a los procesos de negociación que diariamente deben hacer entre su grupo cultural del origen y la sociedad mayoritaria.

Being within/out is the borderline locationality of women ‘in transit’ (...) Their ‘in transit’ subjectivity is understandable through the multiple and interacting sociopsychopolitical belongings, and the constant negotiation between their cultural minority group and the society at large (La Barbera, 2010: 70).

La condición de estar ‘en tránsito’ se refiere particularmente a aquellas mujeres migrantes provenientes de los llamados ‘países del tercer mundo’ por tener una localización más vulnerable que otras. Estas mujeres deben hacer frente a múltiples formas de exclusión social, no sólo por parte de la sociedad mayoritaria sino también por parte de su comunidad de origen. Sin embargo, estas mujeres también tienen la capacidad de un máximo poder de subversión, ajustando su identidad de género al contexto migratorio mientras reinterpretan sus tradiciones culturales (La Barbera, 2012). Para estas mujeres, es fundamental conservar su identidad cultural y religiosa mientras buscan al mismo tiempo lograr una equidad de género. Para concluir este subapartado, retomamos nuevamente el concepto de género interseccional como una categoría analítica que es de gran ayuda para comprender la construcción y transformación de las identidades de las mujeres ‘en tránsito’, y que

cuestiona la postura esencialista de género como la única forma de subordinación femenina así como la dicotomía de género-cultura, que fundamenta el discurso occidental feminista.

3.2.2 La de-colonización del feminismo contemporáneo³⁷

Para comprender el concepto de *de-colonización* es necesario referirnos a la *colonización*, y cómo esta se ha utilizado para caracterizar desde estructuras jerárquicas económicas y políticas hasta la producción de discursos culturales particulares relacionados al llamado ‘tercer mundo’, comúnmente vinculado con la idea de retraso de la modernidad, el ritualismo y la barbarie (La Barbera, 2012). Esta reflexión nos ayuda a entender la relevancia de las reivindicaciones de las mujeres, y en este caso particular, el de las mujeres musulmanas en contextos de diáspora. Así, el término de colonización ha sido acuñado dentro de los recientes estudios feministas liberales para evidenciar como el discurso del ‘tercer mundo’ ha explotado las distintas experiencias de las mujeres alrededor del mundo (La Barbera, 2012), y la relevancia política que este tiene en la construcción del sujeto femenino.

Las premisas de privilegio y universalismo etnocéntrico, por una parte, y la conciencia inadecuada del efecto de la academia occidental sobre el ‘tercer mundo’, en el contexto de un sistema mundial dominado por Occidente, por la otra, caracterizan una parte significativa de las obras feministas occidentales sobre las mujeres del tercer mundo (Mohanty, 2008: 3)³⁸.

De acuerdo al discurso orientalista, fuertemente criticado por autores como Edward Said (2002), la concepción del ‘tercer mundo’ es el de un espacio donde las mujeres están sometidas por una sociedad patriarcal y viven ‘encarceladas’ dentro de su propia cultura (La Barbera, 2012). Como consecuencia de este discurso, estas mujeres son agrupadas bajo una misma categoría y representadas como sexualmente oprimidas, ignorantes, con un bajo

³⁷ Para este apartado en particular quisiera reconocer la valiosa contribución, tanto en contenido como en reflexión, que me aportó el curso ‘Feminismos negros y Feminismos islámicos’, impartido por la asociación AEGI Formación Social, en el cuál participé.

³⁸ Aunque consideramos que el uso de este término es muy problemático porque reforma implícitamente jerarquías económicas, culturales e ideológicas entre este y el denominado ‘primer mundo’; proponemos utilizarlo siempre de forma crítica, y como señala la autora, ser siempre conscientes de las implicaciones de su uso cada vez que lo mencionamos.

nivel académico, sometidas por su religión y sus tradiciones, y confinadas al ámbito doméstico. En este sentido, Mohanty (2008) establece la existencia de ciertas formas de producción de conocimiento académico sobre las ‘mujeres del tercer mundo’ que son apropiadas a través de categorías analíticas particulares que se fundamentan en las propuestas feministas articuladas desde los Estados Unidos y Europa Occidental. Dentro del marco de estas propuestas feministas muchas veces la igualdad de género es concebida como opuesta a las diferencias culturales. Esto origina que las ‘mujeres del tercer mundo’ sean percibidas como seres pasivos y sin voz; como lo diría Marx (2003) [1869]: ‘No pueden representarse, sino que tienen que ser representados’. Sin embargo, el problema de ignorar la existencia de la diversidad de experiencias entre mujeres es que permite que aquellos grupos femeninos relativamente más privilegiados se adjudiquen la autoridad de hablar por todas las mujeres como si fueran un grupo homogéneo (La Barbera, 2012), ignorando la necesidades y situaciones específicas de las demás. De esta forma, muchos textos feministas occidentales contemporáneos han presentado la figura de la ‘mujer del tercer mundo’ como un ser monolítico y victimizado. Esta producción ‘coloniza’ y reduce la complejidad y diversidad de las mujeres de estos países.

Muchas académicas feministas poscoloniales (entre las que destacan Gayatri Spivak, Chandra Mohanty, María Caterina La Barbera y Marta Lamas) advierten que representar a las ‘mujeres del tercer mundo’ como víctimas pasivas de sus propias culturas conlleva a negar su capacidad de agencia y a minimizar o ignorar los cambios sociales que están promoviendo de formas particulares dentro de sus propias culturas y países. Es necesario observar el feminismo como un movimiento social, que busca la transformación local y global de las estructuras de poder que influyen en la subordinación del género de distintas formas y en distintos contextos; y un movimiento teórico, que cuestiona constantemente las relaciones de poder que causan esta subordinación (La Barbera, 2012). Observar la diferencia sexual y la ‘diferencia del tercer mundo’ como nociones monolíticas y antihistóricas sólo lleva a la construcción de categorías analíticas igualmente reduccionistas y homogéneas. Fátima Mernissi lo ejemplifica en esta frase sobre la autonomía del feminismo árabe:

Que algunas feministas occidentales vean a las mujeres árabes como esclavas serviles y obedientes, incapaces de tomar conciencia o de desarrollar ideas revolucionarias propias

que no sigan el dictado de las mujeres más liberadas del mundo (...), a primera vista parece más difícil de entender que una postura similar en los patriarcas árabes. Pero si uno se pregunta muy seriamente (...) por qué una feminista americana o francesa cree que yo no estoy tan preparada como ella para reconocer los esquemas de degradación patriarcal, se descubre que esto la coloca en una posición de poder: ella es la líder y yo la seguidora. Ella, que quiere cambiar el sistema para que la situación de la mujer sea más igualitaria, a pesar de ello (muy en el fondo de su legado ideológico subliminal) retiene el instinto distorsionador, racista e imperialista de los hombres occidentales. Incluso ante una mujer árabe con cualificaciones, conocimientos y experiencias similares a las suyas, ella reproduce inconscientemente los esquemas coloniales de supremacía (Mernissi, 2001: s/p).

La homogeneidad con la que en muchos espacios se concibe a las mujeres como grupo es producida en base a un esencialismo biológico pero sobre todo por categorías de carácter sociológico y antropológico. Esto resalta en muchos trabajos de carácter feminista donde la ‘opresión’ es el elemento en común que une a las mujeres. Ya desde hace algunas décadas Valerie Amos y Pratibha Parmar (1984) argumentaban como las teorías feministas de la época observaban las prácticas culturales de las mujeres del ‘tercer mundo’ como si fuesen ‘residuos feudales’; presentándolas como si fuesen menores de edad que necesitaban ser educadas y formadas por el feminismo occidental. Al añadir a la categoría de diferencia sexual la de ‘diferencia del tercer mundo, obtenemos una imagen estereotipada y normalizada de las mujeres pertenecientes a estos países. Las categorías de ‘la pobre’, ‘la analfabeta’, ‘la ignorante’, ‘la oprimida’, la ‘tapada’, ‘la virgen’, ‘la esclava’, ‘la doméstica’; contrastan con la imagen de la mujer occidental como una persona liberada, moderna, educada, secular y en control de su propia vida (Amara, 2006). Pero para Mohanty (2008), esto no representa la realidad de las mujeres occidentales sino que es más bien una auto-presentación discursiva (si esto fuera realmente así, no habría necesidad de movimiento políticos feministas en Occidente). Una representación necesaria para construir la noción del ‘primer mundo’ como un lugar desarrollado, singular y privilegiado.

En el contexto del imperativo legitimador del discurso humanista y científico, la definición de “mujer del tercer mundo” como monolito bien puede ligarse a la más amplia praxis económica e ideológica de la investigación científica y el pluralismo “desinteresado”, que son las manifestaciones superficiales de una latente colonización económica y cultural del mundo “no-occidental” (Mohanty, 2008: 20).

Por tal motivo, cualquier construcción intelectual y política que analice el tema de las ‘mujeres del tercer mundo’ debería centrarse en dos ejes simultáneos: la crítica interna y constructiva de los feminismos hegemónicos de Occidente, y el desarrollo de estrategias y puntos de acción feministas que tomen en cuenta la autonomía, el contexto geográfico, la historia y la cultura de los distintos grupos de mujeres (Mohanty, 2008).

En 1981, Cherrie Moraga y Ana Castillo publicaron un libro titulado *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*; una compilación de diversos trabajos de autoras negras y chicanas donde plasmaban sus experiencias como mujeres ‘al margen’ del feminismo estadounidense de esa época, con el cuál poco se identificaban. Para muchas teóricas feministas, esta obra marcó de forma puntual el inicio de la tercera ola del feminismo (Walter, 1992)³⁹ y con ello el surgimiento de numerosos movimientos que buscan legitimar las luchas particulares de diversos grupos de mujeres alrededor del mundo, partiendo de la afirmación de que definir la totalidad del movimiento feminista desde la perspectiva occidental excluía y negaba cualquier otra visión sobre la igualdad de género así como las perspectivas de otras mujeres.

Estos nuevos movimientos feministas enfocados en el reconocimiento de la alteridad y las diferencias en torno a los modelos de lucha por los derechos de la mujer, han recibido diversos nombres en el contexto académico (feminismo poscolonial, feminismo posmoderno, feminismo ‘desde los márgenes’, feminismo multicéntrico). Sin embargo, todos ellos comparten algunos ejes en común entre los que podemos resaltar cuatro: a) todos cuestionan la hegemonía del feminismo blanco, de clase media y occidental al afirmar que no existe un único modelo de emancipación y lucha femenina; b) establecen la existencia de la alteridad en los grupos femeninos (mujeres negras, mujeres musulmanas, mujeres inmigrantes, mujeres lesbianas, mujeres latinas, mujeres de clase baja, etcétera)

³⁹ Rebecca Walter es la primera en utilizar el término ‘tercera ola del feminismo’ para nombrar a un nuevo movimiento feminista que reconoce la existencia de múltiples formas de ser mujer así como de experiencias femeninas que están determinadas por cuestiones sociales, étnicas, culturales, políticas y religiosas. Este movimiento busca legitimar las experiencias de aquellas mujeres que no se identifican con las categorías de clase media-alta, raza blanca, heterosexuales.

teniendo en cuenta que estos perfiles pueden interseccionarse unos con otros; c) sobre esta línea, proponen la creación de modelos de pensamiento que tomen en cuenta la realidad de estas mujeres así como cuestiones vinculadas a la identidad, subjetividad y políticas de representación; d) hacen uso del concepto de frontera como una categoría fundamental para representar la condición marginal de diversos grupos de mujeres que no se sienten representadas por los modelos colonialistas actuales, provenientes de Europa y Estados Unidos.

Sin embargo, las consecuencias de la aparición de estos feminismos han despertado debates y posturas ambivalentes. Por un lado, hay quienes consideran que la participación de diversos sujetos y diversas realidades enriquece la lucha feminista y su discurso; por otro, hay quienes aseguran que esta excesiva fragmentación del movimiento feminista sólo puede perjudicar su solidez científica y dispersar los esfuerzos en las luchas sociales. Entre estas dos posturas surgen las preguntas: ¿no existen elementos de lucha común que una a las mujeres del mundo? ¿Es realmente la fragmentación de los movimientos femeninos negativa o esta idea es más bien una construcción de los feminismos hegemónicos para evitar las críticas a sus discursos? Nuestra postura en relación con esta tesis respecto es que si bien las luchas feministas están actualmente diversificadas, se sigue compartiendo un objetivo en común que es el de reconocer y asegurar los derechos y garantías individuales de las mujeres como seres humanos, en igualdad de condiciones que los hombres.

3.3 Feminismo multicéntrico. El reconocimiento de identidades múltiples y contradictorias

Soy joven, estudiante, musulmana, española, y marroquí. Sí, yo me aplicaría todos; pequeñas identidades sumadas en una [Shaima; extracto de relato biográfico]

Para esta investigación, adoptamos el concepto de *feminismo multicéntrico* de María Caterina La Barbera, como una propuesta teórica que nos permite entender la localización de diversos grupos de mujeres dentro de múltiples estructuras de subordinación y a la vez integrar sus experiencias al discurso científico, representándolas como un cruce de similitudes y diferencias que se interseccionan. Este movimiento incluye las perspectivas de académicas feministas que pertenecen a distintos contextos culturales, económicos, nacionales, étnicos, y cuya propia localización de subordinación les proporciona una forma

particular de percibirse a sí mismas y a sus sujetos de estudio. El feminismo multicéntrico afirma que la discriminación y subordinación relacionadas al género son experimentadas de manera diferente por las mujeres dependiendo de la etnia, la cultura, la religión, el nivel educativo, la clase social, el estatus laboral y otros factores contextuales (La Barbera, 2012). Desde esta perspectiva, este movimiento feminista nos ofrece un marco conceptual que nos permite reivindicar los derechos de estas mujeres así como fijar nuestra atención en las localizaciones de frontera para elaborar teorías políticas y planificar estrategias de acción (La Barbera, 2012). Para esto es necesario el uso de una *conciencia múltiple*⁴⁰ (Harris, 1990), cuyo objetivo es vincular la realidad de la discriminación a la existencia de una red conformada por diversos elementos. La conciencia múltiple observa la noción de identidad como un proceso social que es compuesto y contradictorio a la vez, es decir, que las personas no poseen una identidad definida e inamovible sino que desarrollan identidades múltiples y en muchos casos contradictorias (Harris, 1990; Camillieri, 1992; La Barbera, 2010; Ryan, 2013). La construcción de estas identidades es un proceso constante que nunca termina, en el que participan no sólo elementos externos al sujeto sino su propia voluntad individual.

Consideramos que la teoría de la interseccionalidad es el enfoque adecuado para abordar la complejidad de la conciencia múltiple y opositiva que permea al feminismo multicéntrico, particularmente para enfocarnos en las experiencias de las mujeres musulmanas en el contexto europeo, y examinar la relación entre feminismo y diáspora.

⁴⁰ Este concepto es apropiado también por otros autores como Chela Sandoval (1991), quien a partir de los trabajos de Althusser sobre los aparatos ideológicos del estado, desarrolla la teoría de la conciencia de oposición (*theory of oppositional consciousness*), la cual se centra en identificar las formas de conciencia en oposición que pueden ser generadas y coordinadas por aquellos grupos que buscan conscientemente posiciones de oposición en relación con el orden dominante. De tal forma que esta ideología considera la conciencia no sólo desde sus versiones subordinadas y resistentes sino en sus manifestaciones más efectivas y de oposición para transformar las condiciones de subordinación en procesos de liberación.

3.3.1 Aproximaciones a los movimientos feministas en el ‘mundo musulmán’

En el mundo musulmán, en países en los cuales la religión y el Estado están muy unidos, la única arma disponible para luchar por los derechos de la mujer es buscar la justificación de sus reivindicaciones en la historia del Islam

-Fátima Mernissi, ‘El harén político’⁴¹

Como lo menciona La Barbera (2012), ya que hablar de género implica la reconceptualización de las nociones de poder y diferencia, algunas corrientes feministas se han cuestionado la idea del secularismo del Estado, planteando la cuestión de cómo encontrar adaptaciones ‘razonables’ para las diferentes religiones y culturas que cohabitan en un contexto global contemporáneo. Han sido las propias académicas musulmanas (entre las que destacan Asma Lamrabet, Ndeye Andújar, Asma Barlas y Amina Wadud) quienes han respondido a esta cuestión afirmando que no se sienten representadas por el feminismo liberal occidental, el cuál malinterpreta sus necesidades, sus peticiones y no tiene respeto por sus valores porque considera su cultura y su religión como opresivas y discriminatorias. Un claro ejemplo de esto puede observarse dentro del debate político acerca del *hiyab* en Europa, que se ha desarrollado desde la idea de que para poder obtener y disfrutar de los estándares occidentales de equidad de género, las mujeres musulmanas deben renunciar a su identidad cultural y religiosa (Badran, 2011). A partir de este debate, estas académicas feministas han establecido que las mujeres musulmanas tienen sus propias referencias feministas así como el derecho de tener un pensamiento libre y una concepción propia sobre la libertad y la independencia a partir de su realidad e identidad (Lamrabet, 2002). En los siguientes capítulos profundizaremos sobre el tema de los movimientos feministas creados por mujeres que se identifican como musulmanas, tanto dentro como fuera de los países musulmanes, enfocándonos particularmente en el movimiento del feminismo islámico.

⁴¹ Aunque Fátima Mernissi dedicó gran parte de su carrera a defender los derechos de las mujeres musulmanas y el estudio del Corán desde una perspectiva de género, no se definía a sí misma como feminista musulmana. En su obra ella afirmaba que dentro del Corán se pueden encontrar relaciones jerárquicas y desigualdades sexuales debido al contexto político-social en el que se escribió el texto sagrado, sin embargo, consideraba que con una reinterpretación contextual e histórica del Corán estas interpretaciones podían ser superadas.

A menudo desde Occidente, se concibe a ‘la mujer musulmana’ y ‘el mundo musulmán’ como figuras homogéneas, definidas exclusivamente en relación al Islam; sin embargo, esta postura pasa por alto toda la complejidad y la diversidad que existen dentro de los países musulmanes, árabes y no árabes, además de aquellas comunidades de musulmanes que viven en la diáspora. Por lo tanto, así como no podemos considerar a ‘las mujeres musulmanas’ dentro de una sola categoría, tampoco podemos afirmar que las estrategias de resistencia y lucha social que desarrollan sean las mismas, ya que estas variarán dependiendo del contexto y de las circunstancias de estas mujeres. Como lo ha mencionado Ndeye Andújar durante una entrevista hecha por Cantero (2007): ‘no es lo mismo una universitaria en Irán que una campesina en Senegal’; por lo tanto no es correcto hablar de ‘la mujer musulmana’ como un concepto monolítico sino más bien de ‘mujeres musulmanas’ como un grupo diverso. Dentro del gran abanico de movimientos feministas alrededor del mundo se movilizan diversas corrientes centradas en elementos como la lucha de clases, la identidad étnica, religiosa, sexual, entre otros (El-Khamsi, 2012). En este sentido, desde hace ya algunas décadas Hélie-Lucas (1996) presentaba tres posturas recurrentes adoptadas por mujeres musulmanas que viven tanto dentro como fuera de contextos musulmanes respecto a sus propios derechos y reivindicaciones.

a) Aquellas adheridas a los movimientos fundamentalistas. Hélie-Lucas advierte que no hay que subestimar el impacto que el discurso fundamentalista tiene sobre las construcciones identitarias de las mujeres musulmanas, y que aunque en ocasiones estas lleguen a cuestionar dicho discurso para forjar uno propio, no es sencillo desvincularse completamente de él. En estos casos, utilizar su propia imagen para ayudar a consolidar la ideología fundamentalista es una estrategia que les ayuda a evitar ser señaladas como traidoras a la ‘identidad musulmana’ o como ‘malas musulmanas’.

b) Aquellas que defienden la laicidad y los derechos humanos universales fuera de un marco cultural y religioso, i.e. sin abandonar su identidad nacional y religiosa. Aquellas mujeres musulmanas que viven dentro de un contexto musulmán y que abogan por la laicidad son las más atacadas por los grupos fundamentalistas ya que son juzgadas como traidoras a su cultura y su religión.

c) Aquellas que buscan reivindicar los derechos de las mujeres a través del Islam y el Corán basándose en una hermenéutica feminista. Estas mujeres buscan contrarrestar lo que

ellas consideran son interpretaciones erróneas y misóginas del Corán a través de su propia lectura y reinterpretación de la *sharía*⁴², *hadices*⁴³ y la *sunna*⁴⁴ usando el *ijtihad*⁴⁵. Esta estrategia ha sido también ampliamente cuestionada y criticada por diversos grupos musulmanes y no musulmanes; sobre ella profundizaremos más adelante.

En cuanto a la ideología fundamentalista, Hélie-Lucas reconoce que esta ha ‘calado’ profundamente en las identidades de las mujeres musulmanas, y que atreverse a superar y transgredir ese ‘complejo de traición’ (El-Khamsi, 2012) no es tarea sencilla. Por lo tanto, el fundamentalismo, como la construcción identitaria, son elementos clave para comprender los movimientos sociales y políticos de las mujeres relacionadas con el ‘mundo musulmán’⁴⁶. El uso de la religión por parte de los grupos fundamentalistas conlleva muchas veces situaciones de discriminación en contra de las mujeres, que son justificadas con las leyes islámicas. Un ejercicio de emancipación es hacerse consciente de que ‘la protección de la identidad, sea comunitaria, nacional o religiosa, muchas veces se invoca como pretexto para confrontarse a cualquier intento de cambio’ (El-Khamsi, 2012: 144), en este caso, a favor de la equidad y de los derechos de las mujeres. Por lo tanto, habría que hacer una distinción entre lo que es ‘islámico’ (escrito dentro del Corán) y lo ‘musulmán’ (prácticas y reglas de grupos que se identifican con el Islam). Prueba de que muchas prácticas y leyes discriminatorias hacia la mujer son atribuidas al Islam sin estar realmente sustentadas en las escrituras sagradas es que difieren mucho de un país a otro, de una comunidad a otra, lo que significa que en realidad están fuertemente marcadas por la

⁴² Es el conjunto de leyes que rige la conducta de los musulmanes y que tiene su raíz en el Corán, en los *hadices* y en la *sunna*.

⁴³ Representan los dichos o las acciones del Profeta Mahoma o los relatos de sus compañeros o sabios que le precedieron y que son considerados válidos por la ley islámica.

⁴⁴ Es una de las raíces de la ley islámica y se refiere al conjunto de costumbres y tradiciones musulmanas. Se legitima en los *hadices* o dichos del Profeta Mahoma o en aquellos que las autoridades musulmanas han reconocido como válidos y auténticos.

⁴⁵ Esfuerzo de reflexión utilizado por las autoridades religiosas para interpretar el Corán y la *Sunna*, y aplicarlas dentro del derecho islámico.

⁴⁶ Hay que tomar en cuenta el impacto que el discurso fundamentalista tiene sobre los gobiernos, sobre las decisiones que estos toman y que afectan directa o indirectamente a las mujeres; además de la relación entre los movimientos femeninos y esta ideología, y cómo esta relación redefine los discursos de las mujeres (El-Khamsi, 2012).

cultura del lugar donde se practican. Varios académicos, entre los que destacaremos a Fátima Mernissi, Dolors Bramon, Ndeye Andújar, Nimat Barazangui y Shirin Ebadi, han insistido en el prejuicio que excluir a las mujeres de la participación política, académica y social, trae para toda la *Umma*⁴⁷ alrededor del mundo. Autoras como Mernissi (1995), Andújar (2007) y De Botton, Puigvert y Taleb (2011) afirman que no es posible pensar en una sociedad musulmana libre y moderna si se mantiene a una parte tan fundamental de la sociedad, como son las mujeres, en la ignorancia y el analfabetismo, si se les mantiene encerradas, calladas y sin el derecho y responsabilidad de la participación pública y social. En este mismo sentido, el Premio Nobel de la Paz, Shirin Ebadi, dijo durante su discurso de aceptación en el 2003:

To disregard women and bar them from active participation in political, social, economic and cultural life would in fact be tantamount to depriving the entire population of every society of half its capability. The patriarchal culture and the discrimination against women, particularly in the Islamic countries, cannot continue forever (...) the discriminatory plight of women in Islamic states (...) has its roots in the patriarchal and male-dominated culture prevailing in these societies, not in Islam. This culture does not tolerate freedom and democracy, just as it does not believe in the equal rights of men and women, and the liberation of women from male domination (fathers, husbands, brothers) because it would threaten the historical and traditional position of the rulers and guardians of that culture⁴⁸.

Por otra parte, Ramírez (2004), Moghadam (2006) y Adlbi (2011) han puesto en relieve como a partir de las constantes vejaciones y violencia de los grupos fundamentalistas islámicos hacia las propias comunidades musulmanas, la fuerza de estos ha decaído considerablemente, particularmente entre las mujeres quienes son afectadas de forma más directa por los discursos y políticas de estos grupos. En este sentido, las mujeres buscan constantemente alternativas para la construcción de una *Umma* más justa y equitativa; más aún, contrario a la visión popular en Occidente sobre la sumisión y pasividad de las mujeres musulmanas, la resistencia que han demostrado frente a diferentes estructuras de poder tiene una larga historia. Para poner algunos ejemplos (entre muchos) mencionaré las protestas anticolonialistas en 1919 organizadas por mujeres egipcias contra la ocupación

⁴⁷ Comunidad de creyentes que profesan la religión islámica.

⁴⁸ Ver http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2003/ebadi-lecture-e.html

británica; la creación de la Unión Feminista Egipcia⁴⁹ en 1923 a cargo de la feminista Huda Sha'arawi; y la conformación de la red *Mujeres Viviendo Bajo Leyes Musulmanas*⁵⁰, fundada en 1984 por feministas árabes.

En Marruecos, particularmente, la génesis de los movimientos feministas está relacionada a los cambios sociales vividos desde su proceso de independencia hasta la fecha. Aunque las jóvenes de esta investigación han nacido o crecido la mayor parte de su vida en España, consideramos relevante plasmar brevemente la situación de los movimientos feministas en Marruecos ya que estas jóvenes mantienen aún un estrecho vínculo con su identidad marroquí, como veremos más adelante. Así, una prueba del desarrollo de una conciencia crítica por parte de las mujeres de este país sobre su rol como ciudadanas y sus deseos de ser reconocidas y participar en el ámbito social, ha sido la vertiginosa creación de asociaciones femeninas enfocadas al desarrollo y vigilancia de los derechos de las mujeres⁵¹. El-Khamsi (2012) distingue algunos periodos de génesis y desarrollo de los movimientos feministas en Marruecos marcados por el proceso de Independencia:

⁴⁹ Este grupo apoyaba la independencia de Egipto del Reino Unido, además de demandar reformas educativas para que la educación de las niñas fuera obligatoria y que estas pudieran acceder posteriormente a la educación superior. Uno de los actos más simbólicos en el marco de esta Unión fue el protagonizado por Sha'arawi y su socia, Saiza Nabrawi, quienes se retiraron el velo públicamente al salir de la estación de trenes del Cairo, como un gesto de libertad social.

⁵⁰ Originalmente *Women Living Under Muslim Laws* (WLUML). Esta red se plantea terminar con el mito de un 'mundo musulmán' único y monolítico al afirmar que: a) aquellas leyes que se dicen 'musulmanas' varían siempre de un contexto a otro (es decir, las leyes en países musulmanes como Marruecos, Egipto, Irán o Indonesia no son iguales); y b) la promulgación de estas leyes proviene de diversas fuentes (religiosas, culturales, políticas y sociales). Esta red se enfoca no sólo en mujeres musulmanas sino en aquellas que sin serlo se ven afectadas por las leyes musulmanas, ya sea por vivir en un país musulmán o por el parentesco.

⁵¹ En un primer momento estas organizaciones se enfocaban en actividades de alfabetización y creación de cooperativas femeninas pero con el tiempo comenzaron a tratar temas de inclusión de las mujeres en la acción política. En este sentido sobresale la Unión de Acción Femenina (*Union de l'Action Femenine*) creada en 1983. Las diferentes asociaciones femeninas dentro de Marruecos se clasifican en aquellas independientes, las pertenecientes a partidos políticos, y las constituidas por grupos académicos especialistas en temas de género y justicia social (El-Khamsi, 2012).

- **Antes y después de la independencia (1912-1956):** esta etapa está fuertemente marcada por la presencia de una ideología reformista salafista⁵² que es promovida por los nacionalistas marroquíes (entre ellos Allal El Fassi y Mohamed El-Hajoui) quienes abogan por incluir a las niñas en el sistema educativo aunque sin dejar de insistir en la importancia de proteger la identidad árabe y musulmana, particularmente a través de la figura de la mujer como receptáculos de esa identidad; sin embargo, algunos grupos feministas consideraron que esta identidad era realmente discriminatoria en contra de las mujeres. Los puntos más reclamados por las mujeres eran la abolición de la poligamia y la igualdad en el reparto de la herencia entre hombres y mujeres. Estas demandas abrieron el debate entre los *ulemas*⁵³, muchos de los cuales intentaron justificar estas diferencias a través de la *sharía*. El debate generado se dividió en dos opiniones: quienes aseguraban que la *sharía* realmente representaba los valores de igualdad y justicia islámica, y quienes aseguraban que esta discriminaba a la mujer marroquí y exigían leyes justas e igualitarias. En este sentido destaca el trabajo de Borrmans (2002) quien explica como muchas mujeres marroquíes intentaron poner en evidencia la inequidad de la *sharía* y de los discursos nacionalistas salafistas⁵⁴.
- **Etapa post Independencia (1956-1970):** a pesar de los crecientes movimientos que buscan mejorar las condiciones de las mujeres marroquíes en 1958 es promulgado el Código Marroquí de Estatuto Personal (*Mudawana*) que instituye oficialmente la desigualdad en materia de matrimonio y divorcio entre hombres y mujeres. Este código originó grandes protestas por parte de muchas mujeres marroquíes, lo que conllevó a la

⁵² Movimiento político y religioso fundamentalista de la tradición sunita cuyo objetivo es volver al Islam ‘puro’ de la época del Profeta Muhammad ya que consideran que con la ‘contaminación’ cultural las enseñanzas del Islam se han ido perdiendo. Estos grupos utilizan el Corán y la sunna para justificar sus fines políticos.

⁵³ Experto en disciplinas jurídicas y religiosas islámicas.

⁵⁴ Borrmans (2002) explica cómo estas mujeres evidenciaban la inequidad de la *sharía* haciendo públicas preguntas como ¿por qué en los juicios el testimonio de la mujer cuenta la mitad que el del hombre?, ¿por qué el Islam da al hombre el derecho de repudiar a su mujer pero no concede a la mujer este derecho?, ¿por qué existe un *hadiz* que dice que las mujeres son poco inteligentes?, ¿por qué una mujer no está autorizada para viajar sola?

creación de la primera organización feminista de Marruecos: la *Unión Progresista de Mujeres Marroquíes*⁵⁵.

- **De 1970 a 1990:** A principios de esta etapa los partidos políticos de izquierda comienzan a intentar ganar los votos femeninos al apoyar y animar a las mujeres a participar en sectores políticos femeninos (El-Khamsi, 2012). Otra característica fundamental es el crecimiento de redes intelectuales y grupos de investigación dentro de las universidades relacionados a los estudios de la mujer y la familia. Durante esta época comienzan a hacerse visibles mujeres académicas importantes dentro de la historia marroquí como Fátima Mernissi y Zakya Daoud, así como el sociólogo Abdessamad Dialmy, quienes con su trabajo promueven la creación de un pensamiento feminista. Este pensamiento es alimentado gracias a la evolución de la sociedad marroquí, sobre todo en materia de alfabetización y conciencia social. Por último, la década de los noventa se caracteriza por el movimiento de la *Union de l'Action Féminine* (Unión de Acción Femenina) para reclamar la modificación de la *Mudawana*, particularmente la abolición del repudio y de la poligamia, la igualdad de derechos y deberes de la pareja dentro de la familia, y el derecho a la enseñanza y el trabajo para las mujeres.
- **1990 a época actual:** En el 2003, el Rey Mohammed VI anuncia la creación de un Nuevo Código de la Familia dentro del Parlamento, el cuál concede las reformas exigidas a la *Mudawana*, impulsadas desde los grupos feministas. También es destacable la creación del Plan de Acción para la Integración de la Mujer en el Desarrollo. Así, durante estas épocas las mujeres marroquíes han sido las protagonistas de una transición democrática al conseguir mejorar algunas de sus condiciones haciéndose cada vez más presentes en las esferas públicas, políticas y académicas, reivindicándose como individuos con derechos y no cómo receptáculos de honor e identidad, y favoreciendo el desarrollo de discursos feministas (El-Khamsi, 2012). Sin embargo, la figura de la mujer aún sigue ocupándose como herramienta de militancia para alcanzar fines políticos. Son los partidos *islamistas*⁵⁶ quienes más interesados

⁵⁵ *Union Progressiste des Femmes Marocaines*.

⁵⁶ Se define como islamista cualquier movimiento organizado que reivindica el Islam como base de un proyecto político y que aspira a alcanzar el poder por los medios a su alcance. Este Islam puede basarse en

parecen en insertar a las mujeres en puestos políticos y lograr una imagen de ‘modernidad’, antagónica a los grupos fundamentalistas pero esta estrategia de dinamizar la participación política de las mujeres choca con el hecho de que hasta la fecha en Marruecos existe poco apoyo para la regulación y creación de políticas que realmente pongan fin a las situaciones de desigualdad y discriminación de estas. A raíz de estos conflictos de intereses comienzan a surgir nuevos enfoques que intentan poner en equilibrio el ideario islamista con los discursos feministas. Muchas mujeres musulmanas (no sólo dentro de Marruecos sino en otros contextos) comienzan a considerar la necesidad de luchar por los derechos de las mujeres desde el Islam. Este movimiento se conoce actualmente como *feminismo islámico*.

3.4 ¿Puede existir un feminismo islámico? Consideraciones y postulados fundamentales necesarios para abordar el tema

En el marco de esta investigación consideramos fundamental abordar el tema el feminismo islámico por dos razones: primero, porque pretendemos utilizarlo como una categoría de análisis en nuestros resultados; segundo, porque es un movimiento particularmente presente dentro de las comunidades de jóvenes mujeres musulmanas educadas que viven en condiciones de diáspora, en esto profundizaremos más adelante. En este apartado expondremos cómo surge el feminismo islámico, a qué se refiere esta corriente, cuáles son sus objetivos, y cuáles son las principales críticas y debates en torno a él⁵⁷.

El feminismo islámico surge dentro del contexto de la ‘tercera ola del feminismo’ de la que hablamos anteriormente, la cual busca legitimar nuevos modelos de alteridad que representen las diferentes luchas y estructuras de subordinación relacionadas a diversos grupos de mujeres. Este feminismo se hace visible académica y políticamente a partir de los noventa con los trabajos de la saudí Mai Yamani sobre *El feminismo y el Islam* (1996); de la activista musulmana Shamima Shaikh (1960-1998); las publicaciones de la revista iraní *Zanan* que promovía los derechos de la mujer (1992-2015); y de los trabajos de

fuentes diversas y tener versiones diferentes, por lo tanto, se puede hablar de la existencia de distintos islamismos (Ramírez, 2011).

⁵⁷ Para este apartado en particular quisiera reconocer la valiosa contribución, tanto en contenido como en reflexión, que me aportó el curso *Feminismos negros y Feminismos islámicos*, impartido por la asociación AEGI Formación Social, en el cuál participé.

Yesim Arat, Feride Acar y Gole Nilufer, académicas turcas enfocadas en tratar los temas de los derechos de las mujeres en el ámbito social, político y religioso. Todas estas académicas feministas han utilizado el término de feminismo islámico (a veces denominado también como feminismo musulmán) para referirse al surgimiento un nuevo paradigma feminista que mezclaba la reflexión sobre las cuestiones de género con el compromiso social y político por la mejora de la situación de las musulmanas alrededor del mundo. Es a partir de estos trabajos que el término de feminismo islámico comienza a hacerse más visible dentro de diferentes redes intelectuales y activistas. Dentro de las autoras más representativas de esta corriente se encuentran Margot Badran, Miriam Cooke, Ziba Mir-Hosseini, Valentine Moghadam, Heba Raouf, Maryam Jameelah, Asma Barlas, Asma Lamrabet y Amina Wadud, entre muchas otras, que con sus trabajos han intentado presentar al Islam como una herramienta liberadora y potenciadora de la mujer, buscando la participación de esta en la vida pública (Ramírez, 2011), y dándole un papel protagónico al ámbito educativo⁵⁸. Las feministas islámicas comenzaron a desarrollar un discurso radical, distinto al feminismo *mainstream* secular, porque tomaron como base al Islam y abarcaron asuntos de carácter religioso como el acceso a la mezquita, el papel de las mujeres como imames⁵⁹ y la entrada de la mujer a estudiar profesiones religiosas y fungir como *mufti*⁶⁰ (Badran, 2008).

Un error común a la hora de hablar sobre feminismo islámico es asociarlo exclusivamente con los países árabes o musulmanes y con mujeres que han nacido en estos contextos⁶¹. De hecho, gran parte de las autoras (y algunos autores) más sobresalientes del feminismo islámico trabajan en contextos occidentales (como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá y

⁵⁸ La socióloga Fátima Mernissi es una de las figuras más representativas en cuanto a defensa de los derechos de las mujeres musulmanas y los estudios del Corán, sin embargo, ella no se denomina a sí misma como feminista islámica. Aunque desarrolló una metodología para la interpretación del Corán desde una postura histórica y contextual, útil para el feminismo islámico, Mernissi afirma que dentro del Corán existen arquetipos de relaciones jerárquicas y desigualdad sexual, producto del contexto social y político de ese momento, los cuáles se han reafirmado a lo largo de los siglos.

⁵⁹ Persona que dirige la oración colectiva en el Islam.

⁶⁰ Persona que tiene la autoridad de interpretar y exponer las leyes islámicas o *sharias* para poder emitir una *fetua* (pronunciamiento legal en el Islam).

⁶¹ Según el Departamento de Estado de los Estados Unidos, el país con mayor número de creyentes musulmanes es Indonesia, seguido por India y Pakistán, todos estos países no árabes.

España), lo que confiere a este feminismo gran variedad de enfoques y conformaciones. Por lo tanto, es un movimiento que plantea dirigirse a todas aquellas mujeres que practican el Islam, tanto dentro como fuera de los países árabes, y a todas aquellas comunidades musulmanas minoritarias y de segunda generación. En el caso particular de las mujeres musulmanas inmigrantes en Occidente, exige que estas puedan disfrutar de un estatus de pleno derecho, de participación en el espacio público y de igualdad de condiciones respecto a la población autóctona de los países de acogida, y que se erradiquen las situaciones de discriminación relacionadas al origen étnico e identidad religiosa. Sin embargo, una de las críticas ‘de base’ a este movimiento es que la mayor parte de sus adeptos forman parte de las élites académicas de clase media-alta que viven en países no musulmanes, por lo que sus propuestas sobre las reformas y visiones del Islam y las mujeres musulmanas son hechas desde una ‘torre de marfil’, es decir, alejados de los conflictos acuciantes y realidades de otras mujeres que viven en estos contextos y que no tienen estudios (Moghissi, 2016).

A pesar de esta crítica, consideramos que el hecho de que estas mujeres vivan fuera de los países árabes o musulmanes no es razón para minimizar las necesidades que tienen dentro de la realidad donde viven. Son mujeres musulmanas con determinadas características, sujetas a determinadas estructuras de subordinación y que han encontrado en este movimiento feminista una forma de legitimarse dentro de situaciones de diáspora. Por lo tanto, es imperante que comprendamos el feminismo islámico en este sentido a partir de ahora para entender el contexto de esta investigación y para utilizar como una categoría de análisis. Recordemos que no podemos abarcar a la ‘mujer musulmana’ como una figura homogénea; las mujeres musulmanas viven en distintos contextos y enfrentan distintas realidades; ya sea que vivan en un país árabe y musulmán, sean inmigrantes, sean conversas, de clase baja, de clase alta, educadas, analfabetas, sean de segunda generación, etcétera. Sus realidades no son las mismas y por lo tanto, los movimientos políticos y sociales que necesitan para exigir sus derechos y reivindicarse dependerán de diversos factores y no sólo de su género o ‘musulmanidad’.

En el contexto español, el feminismo islámico apareció en los años noventa impulsado sobre todo por musulmanes conversos partidarios de la izquierda política, quienes fundaron la Junta Islámica Catalana (JIC) que tenía como objetivo vigilar los movimientos y

derechos de los musulmanes en España (Badran, 2008). En el 2005 la JIC realizó el primer Congreso Internacional de Feminismo Islámico donde entre otros puntos se estableció la existencia de un mensaje equitativo y de justicia para todos los seres humanos dentro del Corán y de una lectura misógina por parte de la comunidad de los académicos islámicos conservadores que distorsionaban y ensombrecían este mensaje. Así, el feminismo islámico en España cobra auge inspirado en dos argumentos: la necesidad de una reinterpretación del Corán por nuevos exegetas que no tengan un discurso misógino, y el retorno a un Islam ‘puro’ donde las mujeres formen fundamental del desarrollo y difusión de la religión (Badran, 2008; Lamrabet, 2009), y que participen activamente en los espacios políticos, sociales y educativos.

Defendemos que el islam, como camino espiritual y modo de vida (...) es perfectamente compatible con la democracia, los derechos humanos y ecológicos y la igualdad de la mujer. Defendemos el derecho de los musulmanes a regirse por las leyes del islam, y denunciarnos las leyes sexistas o discriminatorias hacia las mujeres y las minorías sexuales, raciales o religiosas como una desviación del islam genuino, contenido en el sagrado Corán (...) Proponemos tanto la democratización como la reforma de la Sharía, y su contextualización a las nuevas necesidades de los musulmanes del siglo XXI (Congreso Islámico, 2011, p.69).

Así que el feminismo islámico es un movimiento que ha ido ganando fuerza dentro de España, especialmente entre los grupos conversos pero también entre las mujeres musulmanas de segunda generación, como analizaremos posteriormente.

3.4.1 La hermenéutica coránica como base del feminismo islámico

Para comenzar a comprender este movimiento Moghadam (2006) y El-Khamsi (2012) proponen observarlo en el marco de tres elementos: a) como una reacción contra el fundamentalismo islámico, b) las políticas de Estado y sus regímenes de género, y c) la teoría feminista y su evolución actual. El surgimiento de este movimiento es una respuesta a un sentimiento de decepción por parte de algunas mujeres musulmanas hacia los partidos y políticas islamistas, cuya consecuencia ha sido la búsqueda de una reinterpretación de la religión desde una perspectiva feminista. Esta reinterpretación abarca el Corán, los *hadices* y la historia islámica con el objetivo de ‘rescatar’ el mensaje igualitario y emancipador del

Islam, desafiando las interpretaciones misóginas y desiguales que se han intentado justificar dentro de las leyes, códigos y prácticas islámicas (Moghadam, 2006).

El feminismo islámico surge entonces como un movimiento de reivindicación y reforma que ‘pretende recuperar la dimensión igualitaria del mensaje del Corán frente a aquellos intentos de apropiación de dicho mensaje’ (Congreso Islámico, 2011: 70) por parte de los grupos musulmanes fundamentalistas y reaccionarios. Las feministas islámicas afirman que existen distintas formas de ser musulmán y de vivirlo, por tal motivo, es necesario tomar conciencia de los problemas estructurales que sufren las comunidades musulmanas, por ejemplo, los estereotipos occidentales sobre un Islam cerrado a los valores que representan la modernidad (derechos humanos, sociales, democracia, educación e igualdad de género), así como la necesidad de dar a conocer sus posturas respecto al Islam y a la mujer musulmana en del tiempo actual. El feminismo islámico observa al Corán es la referencia básica para la emancipación de las mujeres, lo que ya de partida significa una ruptura con el feminismo laico y hegemónico donde la religión se observa como un obstáculo para conseguir la libertad de género. El perfil más tradicional de las feministas islámicas es el de activistas, académicas y teólogas con estudios superiores, lo que les permite estar al nivel intelectual de *ulemas* y juristas islámicos, y poder así proponer nuevas lecturas de los textos sagrados. Entre estas destacan particularmente Amina Wadud (1999) con su libro *Qur'an and Woman. Rereading the Sacred Text from a Woman's Perspective*⁶², y Nimat Hafez Barazangi (2004a) y su texto *Woman's Identity and the Qur'an: A New Reading*⁶³. Dentro de esta diversidad el feminismo islámico se define a partir de tres ejes centrales:

- La visibilización y empoderamiento de las figuras femeninas musulmanas actuales, siendo la educación el principal motor para dicho empoderamiento. En este punto destaca el trabajo de la académica Aisha Abd al-Rahman (1913-1998), mejor conocida por su pseudónimo Bint al-Santi, quien fue una de las pioneras en la práctica de reinterpretar el Corán para adaptarlo a la época actual y así favorecer la emancipación de las mujeres musulmanas.

⁶² El Corán y la mujer. Releyendo el texto sagrado desde la perspectiva de una mujer.

⁶³ La identidad de la mujer y el Corán: una nueva lectura.

- La revitalización histórica femenina. Es decir, conferir importancia a las figuras femeninas que han participado en la conformación del Islam desde sus principios para ser conscientes de la visión femenina dentro del Islam⁶⁴.
- El uso de la hermenéutica coránica con un enfoque de género. Este es el eje más complejo del feminismo islámico y el que mayor debate ha generado por lo que a continuación lo desarrollaremos con más detalle.

En sus trabajos, Wadud (1999) utiliza el concepto de *ijtihad* para referirse al esfuerzo de reflexión utilizado por los *ulemas* o *muftis* para interpretar el Corán y la *Sunna*, y aplicarlas dentro del derecho islámico. En este sentido, las normas establecidas en el Corán se complementan con otros textos que recogen distintos preceptos del Islam, como es el caso de la *Sunna*, compuesta por un conjunto de narraciones sobre la vida del Profeta, y que de acuerdo con Bramon (2002) después del Corán es la fuente más importante de derecho islámico. Sin embargo, las feministas islámicas no están completamente de acuerdo con el trabajo que las autoridades islámicas han hecho hasta el momento⁶⁵; en este sentido, académicas como Dolors Bramon (2016) critican las interpretaciones que han hecho los *ulemas* por considerar que atentan contra los derechos de las mujeres. Desde la postura del feminismo islámico se considera que el hecho de que las interpretaciones legales de los textos sagrados sean exclusivamente masculinas ha condicionado la promulgación de las leyes y su aplicación desfavoreciendo a las mujeres, quienes se encuentran en una clara situación de desigualdad en comparación a los hombres dentro de la *sharía*; sin embargo, consideran que es dentro del propio Corán donde se encuentran los elementos de

⁶⁴ En este caso resalta la historia de Bilqis, la reina de Saba, quien dentro del Corán es descrita como una mujer con grandes dotes para la política y muy devota. A pesar de que dentro del Corán no existe una mención de que gobernar una nación sea inapropiado para una mujer, muchos musulmanes hasta la fecha consideran que no es un rol que corresponda a una mujer.

⁶⁵ Según las corrientes más tradicionales y ortodoxas del Islam, el ejercicio del *ijtihad* es exclusivo del *mujtahid* (hombre que tiene conocimiento de las ciencias islámicas y tiene autorización para hacer reflexiones e interpretaciones sobre las lecturas sagradas). Sin embargo, la corriente reformista del Islam se basa en aquellas *aleyas* del Corán que llaman a los musulmanes (hombres y mujeres) a reflexionar en torno a las sagradas escrituras para reivindicar la capacidad, derecho y obligación de toda y todo musulmán tienen de hacer *ijtihad*.

reivindicación y emancipación de las mujeres musulmanas⁶⁶. Las feministas islámicas dicen que para ‘rescatar’ o redescubrir los elementos presentes dentro del Corán que reivindican la justicia e igualdad de género, ocultadas durante siglos, es necesario liberar al Islam de la escritura e interpretaciones ortodoxas, misóginas y discriminatorias (Mirza, 2008; Badran, 2008). La hermenéutica coránica del feminismo islámico trabaja a partir de tres formas de estudio de las *aleyas*:

- La revisión de las *aleyas* con el fin de poner en evidencia y corregir aquellas que sean falsas y que hayan sido utilizadas para justificar la superioridad masculina (muchas de estas *aleyas* se han extendido entre los creyentes y son muy conocidas). Uno de los ejemplos más comunes se refiere a aquella *aleyas* que habla sobre la obediencia que la esposa debe tener al esposo y sobre el derecho de este de golpearla si ella no le obedece:

Las mujeres virtuosas son obedientes [*qanitat*] y se cuidan, en ausencia de sus maridos, de lo que Dios manda que se cuiden. ¡Amonestad a aquellas de quienes temáis que se rebelen [*nushuz*], dejadlas solas en el lecho, pegadles [*daraba*]! Si os obedecen, no os metáis con ellas (*Surah* 4: 34).

Wadud (1998) considera que originalmente el objetivo de este verso es ofrecer opciones para resolver conflictos entre esposo y esposa. La autora primero reflexiona sobre la palabra *qanitat* que muchas veces ha sido erróneamente traducida como ‘obediente’ y después, en el contexto de la oración, asumida como ‘obediente al esposo’. Sin embargo, en la totalidad del Corán esta palabra es utilizada tanto para hombres como para mujeres sin distinción, y se describe como un rasgo que todo creyente debe tener hacia Alá. En

⁶⁶ Me gustaría aclarar que cuando me refiero a la emancipación de las mujeres musulmanas esta es en relación a las figuras masculinas de su contexto y no a Dios. Es necesario comprender que estas mujeres exigen equidad y libertad de derechos, y entre ellos está la libertad de creencias, la cual es una garantía que existe en diversas sociedades. El Islam es una religión de sumisión de hombres y mujeres por igual a Dios. Esta sumisión se da en una relación única y personal entre Dios y el creyente porque este último confía en que Dios lo guiará y lo protegerá. Más esta sumisión nunca es de la mujer al hombre, como popularmente se cree, o viceversa. Ver Martínez, P. (2008). *El Islam y Occidente. Juicios y prejuicios*. Madrid: CantArabia/Visión Libros. La mujer busca estar en igualdad de condiciones frente al hombre, como compañeros y como creyentes, más no someterse al hombre como si este fuera Dios.

cuanto al término *nushuz* (entendido como discordia o desacuerdo dentro de la relación marital), Wadud explica que dado que este término se utiliza tanto para hombres como para mujeres dentro del Corán (no tiene un género definido) no es posible que se refiera a la ‘desobediencia de la mujer al marido’ sino más bien a un estado de desorden dentro de la pareja. En estos casos, el Corán ofrece tres opciones para manejar esta situación: a) solucionar el problema dialogando y si es necesario pidiendo a alguien cercano que sirva como mediador (esta es considerada la opción ideal); b) si la opción del diálogo falla entonces es necesario que la pareja tome cierta distancia el uno del otro para meditar sobre sus desacuerdos y ver si existe alguna forma de solucionarlos (eso se aplica a ambos esposos); c) si nada de esto resulta entonces los golpes [*daraba*] son permitidos. Esta última opción es la más controvertida y más criticada, sin embargo, la palabra *daraba* tiene otro significado dentro del Corán que se refiere a dar un buen ejemplo o a cuando una persona decide irse de viaje. Wadud concluye que siendo el objetivo principal de este verso la armonía matrimonial, aquellos hombres que golpeen a sus esposas no buscan armonía y por lo tanto, no pueden utilizar este verso como justificación: ‘*the goal of such men is harm, not harmony* (1998: 76). El Corán nunca establece que la mujer deba ser obediente al esposo o que esto la haga una ‘mejor mujer’. Según la autora, incluso en tiempos de la revelación, no existía ninguna correlación entre la obediencia y el golpear a la esposa por lo que tal interpretación no tiene fundamentos y contradice la misma esencia del Corán y las prácticas del Profeta.

- Reinterpretar aquellas *aleyas* que erróneamente han sido transcritas de forma que justifican la superioridad masculina pero que en realidad pueden examinarse desde otra perspectiva que sea favorable para la justicia y equidad de género. Por ejemplo, en algunas culturas árabes es común obligar a las mujeres de clase alta a usar el velo y a estar aisladas de la vida pública con el objetivo de ‘proteger’ su modestia. Ahora bien, mientras que en el Corán reconoce que la modestia es una virtud importante, no hace lo mismo con el velo y la reclusión, que de acuerdo con Brannon (2016) son más bien prácticas culturales y económicas particulares de esos contextos. Para esta autora, estas prácticas son cuestionables por dos motivos: primero, implica que la modestia es un valor que sólo es importante mantener en las mujeres de clase alta cuando todas las mujeres deberían poder gozar del respeto de su modestia. Y segundo, la modestia es un valor necesario para mantener la moral dentro de la sociedad, pero esta debe

mantenerse en base a la espiritualidad y no con fines económicos, políticos o de coerción (Wadud, 1999). En la *surah* 24: 30-31, el Corán versa:

Di a los creyentes que bajen la vista con recato y que sean castos. Es más correcto. Dios está bien informado de lo que hacen. Y di a las creyentes que bajen la vista con recato, que sean castas y que no muestren más adorno que los que están a la vista, que cubran su escote con el velo y no exhiban sus adornos (...)

Según Syed (1998), se pueden hacer las siguientes interpretaciones sobre este verso: a) la modestia es una virtud que aplica tanto a hombres como mujeres dentro del Corán; b) se recomienda que las mujeres cubran sus pechos con el velo y no hagan ostentación de su belleza o busquen llamar la atención a propósito; es decir, dentro del Corán hombres y mujeres pueden usar los atuendos que deseen siempre y cuando estos sean ‘modestos’.

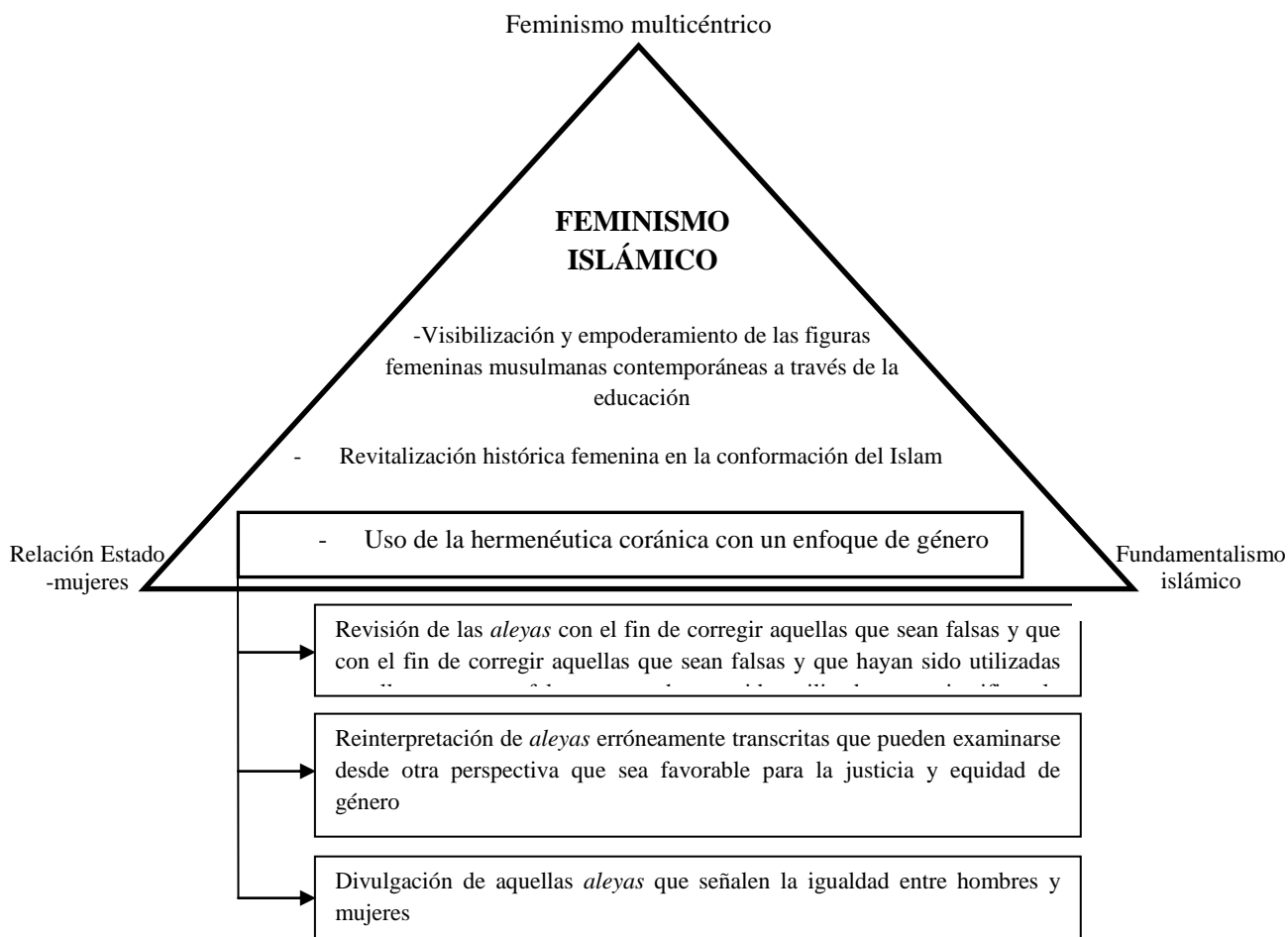
- Resaltar y divulgar aquellas *aleyas* que señalen la igualdad entre hombres y mujeres. Un ejemplo lo encontramos en la *surah* sobre los orígenes de la humanidad:

¡Temed a vuestro Señor, Que os ha creado de una sola persona [*naf*], de la que ha creado [*min*] a su cónyuge [*zawj*], y de los que ha diseminado un gran número de hombres y de mujeres! ¡Temed a Dios, en Cuyo nombre os pedís cosas, y respetad la consanguinidad! Dios siempre os observa (4:1).

Wadud (1999) explica que esta *aleya* se refiere a los orígenes de la humanidad, comúnmente referidos a la historia de Adán y Eva, pero afirma que hay que tener especial atención a dos términos: *naf*, *min* y *zawj*. El primero (*naf*) se traduce como ‘uno mismo’ o ‘persona’ y se refiere a un origen común de la humanidad. Gramaticalmente este concepto es femenino pero conceptualmente es un concepto que no tiene género y se utiliza para referirse tanto al hombre como a la mujer. La palabra *min* tiene dos funciones en el árabe, puede ser utilizada como la preposición ‘de’ para expresar que algo es extraído ‘de’ otra cosa (de aquí se desprende la idea de que Eva fue creada a partir de una costilla de Adán y que por lo tanto no es su igual sino un derivado, algo que surgió del ‘todo’ y que no tiene la misma importancia), pero también puede usarse para insinuar que algo tiene ‘la misma naturaleza’ que otra cosa, lo que dentro del verso se leería como ‘tu compañero es del mismo tipo de ser que eres tú’. En cuanto a la palabra *zawj* se traduce como ‘compañero’ o ‘cónyuge’; gramaticalmente este término es masculino pero conceptualmente, igual que el

primero, no tiene género y se utiliza para nombrar tanto seres humanos como plantas y animales. Wadud (1999) concluye entonces que en ninguna parte del Corán aparece que Alá haya planeado la creación de la humanidad iniciando con una persona de sexo masculino (Adán) y que la segunda creación se refiera a una persona del sexo femenino (Eva), y considera que es muy probable que debido a la falta de contexto e información sobre estos seres (*naf* y *zawj*) que los eruditos musulmanes hayan decidido basarse en los relatos bíblicos y representarlos como Adán y Eva aunque la versión de la creación de la humanidad dentro del Corán no está expresada en términos de género, no existió uno primero que otro ni uno tiene más importancia que otro.

Figura 2. Ejes de estructuración del feminismo islámico



Fuente: elaboración propia

La hermenéutica coránica se lleva a cabo en dos niveles: lectura y exégesis (*tafsîr*⁶⁷). En el nivel de lectura se hace una interpretación del texto conforme se va leyendo, esta interpretación es concebida a partir de las experiencias, actitudes, perspectivas, conocimientos y contexto de cada lector. En el nivel de exégesis se intenta que la interpretación sea lo más objetiva, crítica y reflexiva posible, y de este modo poder extraer el significado del texto (Wadud, 1999). Así, las interpretaciones exegéticas del Corán han sido muchas y variadas. Sin embargo, pocas veces estas toman en cuenta el espacio y el tiempo histórico, lo que conlleva a limitar el alcance en el Corán, como fue puesto en relieve desde hace décadas por Mernissi (1987) y posteriormente por autoras como Rhouni (2010) y Bramon (2016a). Esta limitación afecta directamente la figura de la mujer musulmana actual, que sigue siendo construida según interpretaciones que se hicieron hace miles de años. Wadud explica que el Corán tiene la capacidad de adaptarse tanto al contexto de una mujer musulmana de hace catorce siglos como al de una de la época actual y que esta adaptación puede llevarse a cabo teniendo a la mujer siempre en cuenta así como la universalidad del texto sagrado. Para superar este problema de ‘deslocalización’ de la mujer dentro del Corán, tanto Amina Wadud como Fátima Mernissi han propuesto metodologías originales para trabajar el tema del género en el Islam. La primera llevó a cabo el *tafsîr* analizando cada verso del Corán y a la vez teniendo en cuenta: a) el contexto histórico, b) otros tópicos o versos similares dentro del Corán, c) el lenguaje o estructuras sintácticas similares en el Corán, d) los principios primordiales del Corán, y e) la visión del mundo que ofrece el Corán. Por su parte, Mernissi pone en primer plano la historicidad de los textos islámicos y el riesgo que pueden llevar consigo algunas normas de género (Rhouni, 2010). Esto se hace alejándose de una metodología simplista que escoge selectivamente versos del Corán que apoyan la equidad de género o que tienen una interpretación más ‘feminista’, y buscando más bien hacer una lectura y exégesis del texto sagrado de acuerdo al contexto y momento histórico. Este enfoque propone una relectura contextual e histórica del Corán y cuestiona la autoridad de quienes interpretan las escrituras sagradas. Sin embargo, entre las mismas feministas islámicas hay discusiones

⁶⁷ Dentro de la tradición coránica, *tafsîr* se refiere a la ciencia que estudia la pronunciación correcta de las palabras dentro del Corán así como sus significados y valores, en la idea de que el Corán se explica a sí mismo y en las enseñanzas del Profeta.

sobre cómo debe leerse e interpretarse el Corán y hasta dónde el Islam es realmente una religión donde tienen su raíz los derechos de igualdad y justicia de género.

Critics contend that it is incorrect for feminists to avow that Islam is the only model within which to frame reformist agendas for women's rights. In emphasizing scriptural interpretation, feminists fail to take into account the social, political, economic, and cultural factors which may have an equal or even greater power in determining women's unequal status and legal rights in Islamic societies and communities (Mirza, 2008: 31).

Desde la postura de Mernissi se considera que el Corán tiene la capacidad de adaptarse a una época y un lugar en concreto al mismo tiempo que permanece coherente con sus objetivos, por lo tanto, tiene que leerse de un modo que cobre sentido en el contexto social de cada momento (Badran, 2008), pero para algunas feministas islámicas, esta reinterpretación podría terminar siendo más bien 'ingenua'. Con respecto al tema del género dentro del Corán, Rhouni (2012) señala que dentro del texto sagrado existen dos posturas que apoyan dos perspectivas diferentes. Ella considera que hay momentos donde es muy claro que el Corán apoya las ideas de equidad y justicia pero que también puede observarse la presencia de un lenguaje androcéntrico, particular de la época, por lo que no se podría asegurar que el Islam y el Corán son feministas o que la equidad de género es una norma. Para la autora, el Corán no es un libro de leyes que las feministas puedan fácilmente utilizar para apoyar los derechos de las mujeres; el que se haga un énfasis en la equidad espiritual de género dentro del Corán no justifica que se evite la 'incomoda verdad' de su discurso patriarcal. Sin embargo, esto no descarta en ningún momento que el Corán pueda utilizarse como una guía para buscar la justicia social y la equidad de género.

Rhouni más bien ofrece una crítica a la metodología propuesta por Mernissi que intenta dar un significado progresivo e igualitario a los versos del Corán y presentarlos como verdaderos cuando estos pueden ser fácilmente reinterpretados, pero que por otro lado recurre a la idea de que un verso necesita ser contextualizado para poner en evidencia su contingencia cuando este no puede interpretarse de otra manera, recayendo así en un esencialismo que afirma que la equidad de género tiene sus raíces en el Corán (Rhouni, 2010). En este sentido, coincidimos con Rhouni al señalar la necesidad de una consistencia en las lecturas e interpretaciones del Corán para evitar que el feminismo islámico caiga en la problemática que precisamente crítica sobre la producción de un conocimiento impreciso acerca del Islam.

I consider Islamic feminism an important project in diffusing this awareness through the production of knowledge, which struggles against mystifying discourses and restores to Islam its historicity and its dynamism, rather than participating in the mystifying discourses on Islam (Rhouni, 2010: 16).

La propuesta postfundamentalista del feminismo islámico que ofrece Rhouni (2010) se refiere a la idea de ir más allá de las limitaciones del fundamentalismo, estableciendo que los y las musulmanas contemporáneas deben seguir el ejemplo de los (y las) antiguos pensadores y utilizar todas las herramientas analíticas de la era moderna, especialmente aquellas ofrecidas por las ciencias humanas y sociales. Al revisar los orígenes del Islam, las feministas islámicas se han dado cuenta que el papel de la mujer es muy significativo cuando se trata dentro de textos creados a partir de narraciones orales, pero que se vuelve invisible cuando estos textos son originados por los intérpretes religiosos quienes incorporaban sus propias asunciones, restricciones y conocimientos sobre las relaciones de género y los roles (Mirza, 2008). Así, las feministas islámicas critican la *sharí*a no como construcción de Dios sino como construcción del ser humano (Congreso Islámico, 2011). Las feministas islámicas tratan de reinterpretar el Corán utilizando una hermenéutica que tome en cuenta el contexto histórico del texto, las estructuras sintácticas del mismo y sobre todo, teniendo en cuenta la importancia de las mujeres dentro de la historia del Islam, reconociendo que estas han sido históricamente discriminadas a través de interpretaciones misóginas con fines políticos por lo que es necesario rescatar sus voces y ofrecerles la oportunidad de reinventarse. Aunque el feminismo islámico es constantemente atacado por los sectores más tradicionales y fundamentalistas, como veremos a continuación, el hecho de que estas mujeres reconozcan los principios del Islam, la importancia de los textos sagrados y utilicen la propia *sharí*a para sus interpretaciones les otorga fuerza a sus argumentos para desafiar estas críticas y ganar el interés de diversos sectores. En el marco de nuestra investigación, consideramos que el feminismo islámico es fundamental ya que nos acerca a la comprensión de las experiencias y reivindicaciones de jóvenes mujeres musulmanas que viven en un contexto no musulmán.

3.4.2 Debates internos y externos sobre el feminismo islámico en la diáspora ¿Oximoron o realidad?

Durante mucho tiempo, las mujeres árabes y musulmanas han sido estereotipadas como la cara opuesta del autorretrato de Occidente, contrarias a lo que se considera como ‘moderno’ o ‘secularizado’ independientemente de su clase social, edad, estatus migratorio o profesión. Aquellas mujeres de países musulmanes que han emigrado a Europa, las conversas y las mujeres de segunda generación, son percibidas como víctimas de su propia religión y de prácticas ‘machistas’ (Dietz, 2002). El feminismo islámico se encuentra actualmente en medio de un debate que cuestiona su legitimidad como corriente teórica y feminista. Por un lado están las interpretaciones propias de Occidente, particularmente de las feministas laicas, que consideran al Islam como una religión opresora y machista que niega a las mujeres sus derechos y un trato equitativo frente a la población masculina y que por lo tanto, no podría ser compatible con la teoría feminista (Rodríguez, 2009). Según la visión occidental, la mujer musulmana padece todos los record de discriminación, alineación y atraso. Es la imagen encarnada de una mujer sometida a los hombres, a las costumbres tribales y a una religión con leyes intransigentes y retrógradas que es obligada a ir tapada y cubrirse la cabeza (Lamrabet, 2002). Por otro lado está el debate dentro de ciertos sectores musulmanes que afirma que no puede pensarse un feminismo que tenga como base el Islam ya que el feminismo surge primeramente en un contexto occidental y secular donde la religión se plantea como un obstáculo para la liberación de las mujeres. De esta forma el feminismo se vincula a Occidente y se percibe por algunos grupos como una imposición colonialista que no puede pasar a formar parte de la identidad de las sociedades musulmanas y mucho menos del Islam (Rodríguez, 2009). Incluso, los grupos islámicos más tradicionales promueven la idea de que los movimientos feministas son ‘promotores de la promiscuidad y libertinaje moral’ en Occidente (Rhouni, 2010) y que por lo tanto conllevan la pérdida de los valores, tradiciones e identidad musulmanas. Irónicamente, ambas corrientes, feminismo y fundamentalismo, comparten según Mirza (2008), una estructura muy similar en su conformación:

Both are anchored in the central texts of the Quran and the Hadith literature; both represent their own interpretation as the expression of authentic or “true” Islam; and both discourses have appropriated the notion of the ideal past of Islam as the foundation of law. Of course,

the difference between the two discourses lies in how they each conceptualize that ideal(ized) past and, in turn, how that past is used to implement a contemporary legal, political and social order (Mirza, 2008: 31).

Así, el feminismo islámico se ha topado con el discurso reaccionario de estos grupos, enfrentándose a las autoridades políticas, religiosas y a una sociedad conservadora quienes conjuntamente obstaculizan los derechos de la mujer y su igualdad de género en nombre del Islam (Badran, 2008). Estos grupos aseguran que el Islam y la *sharía* ya son igualitarios en temas de género y justicia social, por lo que no existe la necesidad de un movimiento feminista. Además, aseguran que existe una distinción y complementariedad necesarias entre hombres y mujeres, sin embargo, las feministas islámicas consideran que esta distinción no es equitativa, ya que coloca a las mujeres en una posición desvalida, dónde ella no tiene la capacidad para cuidarse o decidir por sí misma sino que necesita de una figura masculina para hacerlo:

Nuestros hermanos interpretan la religión según una geometría muy variable cuando se trata de las mujeres. Son sus semejantes en la teoría pero en la práctica son unas eternas menores. Ellas, no pueden estar incluidas en las grandes tomas de decisiones de esos señores. Se van a quedar en las sombras “marginalizadas” por un consenso masculino tácito. Ellos se consideran de manera espontánea como tutores de por vida de esas mujeres: Todo se va hacer en el nombre de la mujer: responder por ella, decidir por ella, defenderla, protegerla... hasta la sofocación. Claro que les van a permitir organizar unas cuantas jornadas, van a incitarla a crear asociaciones femeninas, donde se puede hablar de cultura, de bordados (Lamrabet, 2002, s/n).

Las feministas islámicas critican esta falta de equidad afirmando que aunque en el Corán se revele una distinción necesaria y complementaria entre hombres y mujeres no significa que ambos no tengan los mismos derechos y obligaciones a un nivel ético, religioso y social (Wadud, 1999) ni justifica actitudes de acoso, violencia o marginación. En cuanto a la justicia social, consideran sería más bien imperativo cambiar la dominación del patriarcado por un sistema cooperativo e igualitario que anime y permita la máxima participación de todos los miembros de la sociedad. Así, el feminismo islámico ayudaría a una nueva constitución de la cultura mediterránea y del mundo musulmán donde haya más cabida

para el pluralismo, la libertad, los derechos y la dignidad de todas las personas (Badran, 2008).

Ramírez (2005) considera que el hecho de que se esté consolidando actualmente una corriente de feminismo islámico cuando aún muchos sectores musulmanes y feministas afirman que este es más bien un oxímoron, se debe a cuatro factores: a) la tendencia de la militancia feminista y de la academia de calificar los discursos sobre mujeres hechos por mujeres no occidentales como feministas; b) a la presencia cada vez mayor de mujeres dentro de los movimientos islamistas; c) el hecho de que muchas mujeres inmigrantes, integrantes de asociaciones islamistas se declaren a sí mismas feministas lo que puede ser una estrategia para buscar legitimación, protección y apoyo dentro de los países donde se encuentran; d) el que siendo la igualdad de género el tercer objetivo de desarrollo del milenio existan muchos programas de cooperación, y las asociaciones de mujeres con este tipo de discurso se beneficien de los fondos de organismos internacionales. En el marco de estas situaciones, Moghadam (2006) lanza una serie de preguntas: ¿Puede existir el feminismo islámico como tal? ¿Es el feminismo islámico algo positivo o constituye una amenaza para las luchas de las feministas laicas? ¿Hacen bien las feministas islámicas que viven fuera de los contextos musulmanes en presentar al feminismo islámico como un movimiento positivo para la emancipación y legitimación de los derechos de las mujeres musulmanas? (El-Khamsi, 2012).

Las dos vertientes que se oponen al feminismo islámico (feminismo laico-occidental y los grupos islamistas ortodoxos) tienen irónicamente algo en común: ambas coinciden en que no puede haber una relación entre Islam y feminismo por lo que deslegitiman la existencia de este movimiento. El sociólogo iraní Hammed Shahidian criticó el feminismo islámico al compararlo con una estrategia derrotista que no cuestiona los roles de género sino que los redefine en el marco de lo aceptable dentro del Islam y concluye que este movimiento no es una alternativa liberadora al discurso islámico dominante, y que además, aquellas feministas islámicas que hablan desde un contexto de diáspora están proyectando más bien una crisis de identidad (El-Khamsi, 2012). De hecho, para algunos críticos del feminismo islámico el enfoque en la reinterpretación de los textos sagrados y la recuperación de la religión podría parecer más bien un movimiento exclusivo de mujeres más privilegiadas cuyas realidades y necesidades distan mucho de aquellas que viven en condiciones de

pobreza o bajo estrictas leyes por parte de un Estado Islámico⁶⁸. Otras académicas reconocidas como Nawal Saadawi y Wassyla Tamzali afirman que el feminismo es una ideología de liberación y que las religiones, incluyendo al Islam, son ideologías de obediencia y de discriminación hacia las mujeres. Tamzali (2016) critica igualmente los símbolos religiosos como fuentes de opresión; en el caso particular del Islam se refiere al uso del velo como una práctica patriarcal y religiosa, afirmando que una mujer que usa velo no puede llamarse a sí misma feminista porque este es una forma de ocultar el cuerpo y la idea del feminismo es liberarlo. Estos tres académicos ejemplifican el discurso más común del feminismo laico que deslegitima al feminismo islámico y a las mujeres que forman parte de este movimiento. Sin embargo, la propia Tamzali reconoce que existe un uso político y patriarcal del Islam, lo cual sugiere que las leyes islámicas responden más bien a este uso y no al Corán en sí. En este sentido, consideramos que al criticar el uso del velo y asegurar que este no representa ni feminismo ni modernidad, Tamzali crea un discurso particularmente peligroso para la época actual.

Como hemos mencionamos anteriormente (cf. Apartado 1.2.2), el tema del velo islámico ha sido ya ampliamente discutido por diversos autores (Mernissi, 1987; Cole y Ahmadi, 2003; Syed, 2005; Meer, Dwyer y Modood, 2010; Ramírez, 2011; Fisher-Onar, 2011; De Botton, Puigvert y Taleb, 2011; Hamzeh, 2011; García et al. 2012; Eldestein y Ryan, 2013; Vasallo, 2014, entre otras). En el marco de esta investigación no nos interesa profundizar más en el debate sobre el velo islámico sino enfocarnos en los nuevos significados que este tiene para las jóvenes musulmanas de las segundas generaciones y generaciones 1.5. Autoras como Ramírez (2011), Ryan (2011), Rahmath, Chambers y Wakewich (2016) y van Es (2017) han señalado como para estas jóvenes el velo tiene significado religioso pero también es una herramienta que ellas utilizan para contrarrestar estereotipos sobre el Islam, ya que su visibilización como musulmanas dentro de las sociedades occidentales, junto con un comportamiento no estereotípico (como ir a la universidad o tener un trabajo profesional), tiene para ellas un fuerte potencial para subvertir las imágenes populares respecto a la mujer musulmana sometida e ignorante. De modo que el velo se ha convertido para estas jóvenes en un símbolo de identidad étnica y cultural, y de reivindicación frente a los estereotipos y la discriminación que experimentan dentro de las

⁶⁸ Por ejemplo, la prohibición a conducir que las mujeres tienen en Arabia Saudita.

sociedades occidentales (Aixelà, 2014). En este sentido, el uso del velo islámico tiene un significado diferente dependiendo del contexto en el cuál es utilizado; mientras que para las mujeres musulmanas que han nacido y crecido en la diáspora el velo representa un símbolo de agencia y asertividad; para otras mujeres que han nacido y crecido en países islámicos, como es el caso de Nawal Saadawi, el velo representa esclavitud y por lo tanto, no puede ser símbolo del feminismo (Montero, 2017). Consideramos entonces importante observar el uso del velo a partir del contexto en el que es utilizado, sin ignorar la capacidad de agencia de las mujeres ya que restringir su significado, ya sea opresión o reivindicación, puede contribuir a alimentar discursos de discriminación y deslegitimación de las luchas sociales de las mujeres. En este sentido, Ahearn (2013) sugiere mejor concentrarnos en buscar ‘la restricción’ en los tipos de significado que puedan surgir de un evento.

A diferencia de Sadawi, la activista y socióloga Valentine Moghadam (2006) afirma que el feminismo islámico no es un oxímoron sino una parte fundamental tanto de los movimientos por los derechos de las mujeres musulmanas como del movimiento feminista a nivel global. Considera que estas feministas son conscientes de la necesidad de una reforma del Islam y que son conocedoras del feminismo global, además de estar altamente educadas y tener una amplia consciencia política y social para defender los derechos de las mujeres musulmanas desde la propia religión (El-Khamsi, 2012). El feminismo islámico coincide con los fenómenos de *reislamización*⁶⁹ (Andújar, 2008) llevados a cabo sobre todo por parte de los jóvenes de las segundas generaciones y generaciones 1.5. En este sentido, trabajos como los de Cesari (1995), Andújar (2008), Ijaz y Abbas (2010) y Phalet, Fleischmann y Stojčić (2012) ponen en relieve el surgimiento de nuevas prácticas religiosas y formas de comprender el Islam por parte de estos jóvenes, que buscan adaptar las normas y valores religiosos a sus necesidades espirituales y sociales dentro de un contexto occidental no musulmán. De acuerdo con Badran (2008), los obstáculos que

⁶⁹ De acuerdo con Andújar (2008), entendemos *reislamización* como un fenómeno que afecta sobre todo a los jóvenes musulmanes de clase trabajadora que al tener más contacto con situaciones de marginación y discriminación, buscan construir su identidad a partir del referente islámico. Andújar enfatiza en la importancia de distinguir las diversas tendencias de la *reislamización* y no asociarla exclusivamente al radicalismo. Ella se enfoca sobre todo en aquellos jóvenes ‘reislamizados’ que consideran la ciudadanía y responsabilidad social como una obligación que tienen como musulmanes; estos jóvenes promueven sobre todo un Islam positivo y orientado a la participación social y ciudadana.

emergen en este proceso son particularmente difíciles para las jóvenes, ya que si no quieren sucumbir a las prácticas culturales misóginas en nombre de la religión necesitan una aproximación al Islam que se adapte a su realidad y sus circunstancias. En este sentido, el discurso del feminismo islámico no sólo busca reivindicar la figura de la ‘mujer musulmana’ sino también del Islam alrededor del mundo. Para este feminismo, el Islam representado a través del estereotipo de una comunidad musulmana ignorante, fanática y machista no es el único ni el verdadero Islam (Congreso Islámico, 2011) sino uno que comparte un mensaje de justicia, bondad y equidad. De esta forma, el feminismo islámico promueve no sólo el reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres sino una vía para una mejor integración y convivencia social entre las comunidades musulmanas inmigrantes y las sociedades de acogida. Son las lecturas y prácticas misóginas desiguales justificadas en el Islam las que entran en conflicto con los ideales de modernidad y desarrollo del nuevo milenio, más no los principios islámicos de pluralismo e igualdad (Prado, 2008). Aquellas mujeres que se identifican con el feminismo islámico consideran que no tienen nada que perder si apuestan por un discurso feminista basado en el Islam pero también expresan echar en falta el apoyo por parte de los hombres musulmanes, incluso aquellos que son altamente educados y que comparten una historia de migración (ya sea personal o familiar) como las de ellas porque consideran que la mayoría de los hombres siguen anclados en una cultura patriarcal, la cual los beneficia, y que eso los lleva a rechazar la idea del feminismo.

Acepta y cállate. No es que los hombres se expresen más, pero al menos ellos no ven su inferioridad sacralizada y pregonada a bombo y platillo como constituyente de la identidad y especificidad, como lo hacen los códigos civiles que nos conminan a obedecer la autoridad (Mernissi, 1995: 29)

Así, partiendo de la idea de que el feminismo (en un sentido general) es un movimiento que se adapta de acuerdo al tiempo y a las especificidades históricas, políticas y culturales de cada contexto (El-Khamsi, 2012), este debería ser valorado a partir de su praxis y no únicamente por su ideología. Por lo que consideramos que el feminismo islámico debe ser reconocido como parte de la lucha por los derechos de las mujeres musulmanas, pero particularmente de aquellas jóvenes de segunda generación y generación 1.5 que buscan

crear un equilibrio entre las normas y valores de su religión, y sus necesidades personales y sociales en un contexto occidental mayoritariamente secular.

3.4.3 El feminismo islámico y la educación de las mujeres musulmanas

Hasta ahora hemos mencionado la importancia de la revitalización de la figura de la mujer en el Islam a través de la historia, así como el uso de la hermenéutica coránica como ejes centrales del feminismo islámico. Un tercer y último elemento para su conformación es la educación. Para las feministas islámicas, la educación de la mujer es esencial no sólo porque sea dictada dentro del Corán como una obligación de todos los musulmanes y musulmanas sino porque es la principal herramienta para la emancipación y empoderamiento de las mujeres alrededor del mundo. Estudios actuales han encontrado una correlación entre un mayor nivel académico y el incremento de la consciencia de las mujeres sobre sus derechos y una mayor confianza en ellas mismas. En su estudio sobre los procesos de empoderamiento de las mujeres pakistaníes en las universidades, Malik y Courtney (2011) descubrieron que el acceso a la educación superior ofrecía a estas mayores posibilidades de mejorar su estatus económico pero sobre todo les proporcionaba una mayor seguridad en ellas mismas y confianza en el momento de hacer valer sus opiniones dentro de sus familias y en su comunidad, además de que se sentían altamente motivadas para participar de forma activa en diversos aspectos de la vida política y pública de su contexto. La relevancia de este estudio es que las opiniones y puntos de vista de aquellas mujeres que habían asistido a la universidad eran altamente valorados y tomados en cuenta lo que significaba que tenían más posibilidades de contribuir e influir en las personas o grupos sociales más cercanos a ellas. Como resultado, se creaba una especie de ‘impacto en espiral’ donde otras mujeres se beneficiaban también de estas oportunidades.

En general, todas las feministas islámicas (e incluso aquellas que no se denominan como tal, como es el caso de Fátima Mernissi) consideran que la educación superior es fundamental para la emancipación de las mujeres en el mundo, y particularmente para las mujeres musulmanas o que viven en contextos musulmanes. Destaca particularmente la figura de Nimat Hafez Barazangui, quién durante las últimas décadas ha centrado sus investigaciones en temas de género y educación en el mundo árabo-islámico. Para Barazangui (2004), la educación es una herramienta fundamental para que las mujeres puedan desarrollar un pensamiento crítico que les permita acercarse de una forma más

fructífera y educativa a su religión. En su trabajo propone hacer una ‘lectura pedagógica’ del Corán y establece que la mujer es un ser con autonomía moral, en una relación directa con Dios por lo que tiene la independencia de leer e interpretar el texto por sí misma. Por último, considera un ideal que todas las mujeres musulmanas pudieran estudiar un grado universitario que les ofrezca las herramientas cognitivas, prácticas y axiológicas necesarias para acercarse al Corán y experimentar su fe de una forma liberadora.

En el primer Congreso de Feminismo Islámico celebrado en Barcelona, 2005, se insistió en la importancia de la educación y formación de las niñas, jóvenes y mujeres musulmanas que viven en Occidente, particularmente en España. Igualmente se consideró de vital importancia desarrollar mejores condiciones y oportunidades para que estas puedan participar libremente en los espacios públicos en igualdad de condiciones, así como el poder de tomar sus propias decisiones. Para la comunidad de feministas islámicas, la educación es un elemento fundamental para la autonomía y libertad de las mujeres pero también de todos los musulmanes, porque su lucha tiene como objetivo combatir la ignorancia que refuerza la opresión y tiranía de los gobiernos: “La mujer, junto al hombre, constituye un pilar fundamental de la humanidad, por lo que privarlas a ellas de sus derechos (legítimamente reconocidos por Allah) impide que la sociedad evolucione” (Rodríguez, 2009, s/p). Por lo tanto, el feminismo islámico no sólo es un movimiento a favor de la reivindicación del Islam como una religión igualitaria y justa en términos de género sino que tiene otros objetivos igual de importantes: dar a conocer otro tipo de mujer musulmana distinta a la que los estereotipos y la falta de información han construido en el imaginario occidental, y también un objetivo más activista a favor del reconocimiento y cumplimiento de los derechos de la mujer.

CAPÍTULO IV

ANTROPOLOGÍA, EDUCACIÓN Y GÉNERO. EJES PARA UNA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA DOBLEMENTE-REFLEXIVA

4.1 La construcción epistemológica de la investigación

*Knowledge is neither inside a person nor outside the world, but
exists in the relationship between person and world*

-Steinar Kvale, *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*'

Antes de comenzar a explicar el proceso etnográfico de mi investigación considero fundamental explicar el desarrollo epistemológico de la misma ya que esta es la base de aquellos conceptos, indicadores y categorías que utilicé durante el trabajo de campo y para el análisis de los datos. Esta construcción epistemológica me sirvió para reflexionar sobre mi propio conocimiento y mi postura como etnógrafa; además me ayudó a acercarme a la visión de las jóvenes de esta investigación sobre su propia construcción del conocimiento y de sus identidades como estudiantes universitarias en el contexto español, como hijas de inmigrantes de origen marroquí, y como mujeres musulmanas en una sociedad occidental de mayoría no-musulmana.

Antes que nada, debemos recordar que el objetivo de esta investigación es analizar aquellos elementos que han favorecido el desarrollo de trayectorias académicas exitosas por parte de jóvenes de origen marroquí musulmanas en España. Para acercarme a la realidad tan diversa de estas jóvenes, decidí hacerlo desde dos posturas antropológicas con la cuáles estoy familiarizada por mi propia formación: la antropología de la educación y la antropología de la interculturalidad. Ambas disciplinas comparten elementos en común pero sobre todo tienen enfoques analíticos que las complementan. Al tratarse de antropología, el centro de ambas disciplinas parte del estudio de la cultura; ya anteriormente he hablado acerca de esta, posicionando mi aproximación al concepto de cultura con la finalidad de obtener una mayor claridad en nuestro análisis (cf. Apartado 3.1). En este punto nos resulta conveniente recuperar la noción de *etnicidad*, que es central para esta triangulación epistemológica. Entendemos la etnicidad como una forma de organización de los grupos sociales cuya finalidad es delimitar y distinguir una cultura de otra. Para ello combina aspectos organizativos-colectivos, relacionados a la formación e interacción de grupos sociales⁷⁰ y aspectos semántico-simbólicos, referidos a las

⁷⁰ La etnicidad también tiene una profunda relación con el parentesco y el lugar de nacimiento (Dietz, 2012). Los sentimientos raciales y de descendencia crean sentimientos de parentesco que con base en la conformación de la identidad étnica.

negociaciones que los individuos hacen dentro de un grupo a partir de las cuales se crean sentidos de identidad y pertenencia (Dietz, 2012). En el nivel individual podemos observar que existe una confluencia de distintos niveles de etnicidad, producto de la constante interacción entre los aspectos institucionales e individuales que generan determinadas prácticas culturales. Un análisis de estos aspectos nos lleva a distinguir entre los procesos de transmisión cultural, los cuales tienden a modificarse a partir de situaciones prácticas dictadas por las necesidades sociales del contexto; y los procesos de identificación étnica que suponen un acto discursivo que compara, clasifica, selecciona y significa determinadas prácticas culturales usándolas como ‘emblema’ (Dietz, 2012) que ayuda a distinguir a un grupo de otro en contextos multi e interculturales. Por lo tanto, la construcción de la identidad étnica se deriva de la interacción entre grupos culturales, ya que sin esta no podría estructurar sus ‘emblemas’ de contraste. A lo largo de este contacto intercultural, la etnicidad también modifica las estructuras de los individuos en el interior de su propio grupo étnico. Por último, nos encontramos el papel de la escuela (instituciones educativas) como entramados sociales y de contacto intra e intercultural (García-Castaño y Pulido, 1994; Dietz, 2012) que ofrecen a los investigadores espacios de diversidad para analizar fenómenos educativos relacionados a cuestiones étnicas, culturales y de construcción identitaria.

Tanto la antropología de la educación como la antropología de la interculturalidad buscan comprender los fenómenos escolares relacionados con los grupos minoritarios en contextos de diversidad étnica y cultural. Aunque en el caso de los estudiantes provenientes de grupos minoritarios e inmigrantes, más que de transmisión cultural estaríamos hablando de procesos de *aculturación aditiva* (Gibson, 1994), es decir, aquellas estrategias de adaptación que favorecen el éxito académico de los estudiantes provenientes de estos grupos. Para esta investigación en particular hemos observado que para las jóvenes la etapa universitaria representa un espacio donde son agentes activas de sus interacciones, las cuáles decidimos abordar a partir de dos contextos desarrollados por Pàmies (2006): el *educativo* y el *ecológico-cultural*. Es importante señalar que aunque el autor utiliza estos contextos para analizar las dinámicas escolares y comunitarias de chicos y chicas marroquíes en la etapa de ESO, consideramos que son un buen referente para nuestra investigación ya que si bien esta no se desarrolla dentro de las aulas, como en el caso de Pàmies, coincidimos con dos dimensiones que el autor señala como relevantes dentro del

contexto educativo que son: a) las respuestas educativas de la mayoría (cómo responden a la presencia de las minorías), y b) las respuestas de las propias instituciones hacia estos estudiantes, y como estas impactan en sus trayectorias escolares. Por otra parte, el contexto ecológico-cultural condiciona las dinámicas comunitarias que a su vez impactan en las dinámicas escolares. Este contexto se deriva del trabajo de Ogbu (1992), y representa la estructura de oportunidades (posición socioeconómica que ocupan los grupos minoritarios y su influencia en las experiencias escolares), la estructura cognitiva (cómo estos estudiantes interpretan la escolarización en relación a su percepción de la realidad social y de cómo son representados en ella), y la historia de contacto (experiencias a partir de la interacción real, imaginaria o simbólica entre mayoría y minoría). Dentro de estos dos contextos presentados por Pàmies (2006) podemos enmarcar las dimensiones *social-institucional* y *familiar-comunitaria* que hemos desarrollado en el apartado 1.3, las cuáles nos sirven para enmarcar las experiencias de nuestras participantes y comprender las condiciones que han promovido su éxito y continuidad académica hacia la educación superior y durante esta. Sin embargo, consideramos que también es fundamental tener en cuenta el propio significado y valor que estas jóvenes dan a su educación, como ya ha sido señalado anteriormente por Ogbu (1992); en este sentido, aportamos una tercera dimensión: la *personal*, para resaltar aquellos elementos que conforman la personalidad y expectativas de cada estudiante, y que las han motivado en el desarrollo de sus trayectorias.

Por otra parte, cómo señala Dietz (2012), dentro del análisis de las culturas no sólo es importante analizar las diferencias que separan a una cultura de otra sino las formas de ‘organización de las diferencias internas’. La organización interna de la diversidad cultural exige que sus miembros negocien qué significados serán válidos dentro de su grupo y le darán sentido a sus comportamientos; estas negociaciones son asimiladas por los miembros de acuerdo a sus roles dentro de la comunidad. En el contacto entre culturas surgen nuevos ‘emblemas’ étnicos que son integrados a la cultura de un grupo, convirtiéndose en lo ‘común’. Por lo tanto, este proceso de reapropiación y transformación tanto cultural como étnica, genera *culturas híbridas* (García-Canclini, 2005), i.e. culturas que se modifican tanto por un resignificaciones provenientes de la interacción desde el interior de una cultura, como por resignificaciones que llegan de otras culturas; a fin de cuentas, ambas son resignificaciones interculturales en un nivel ‘propio’ o interno y en un nivel ‘ajeno’ o externo. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) proponen el concepto de *social mirroring*

(la imagen social reflejada) para ilustrar como las actitudes de la sociedad mayoritaria hacia los hijos de inmigrantes, especialmente aquellos más vulnerables a la discriminación y estereotipos, pueden afectar la construcción identitaria de estos. Los autores describen tres tipos de identidades desarrolladas por los hijos de inmigrantes: *ethnic flight* (huida étnica) en la que abandonan su identidad étnica e imitan la del grupo dominante; *adversarial identities* (identidades contradictorias) que se refiere a la construcción de la propia identidad en oposición a la de la cultura dominante; y *transcultural [bicultural] identities* (identidades biculturales) que tienen la capacidad de adaptarse en ambas culturas.

Así, desde la mirada etnográfica, la diversidad se presenta como una herramienta analítica que nos ayuda a reconocer y descifrar de forma crítica las identidades de los diferentes grupos minoritarios, sus reclamos y reivindicaciones discursivas (Dietz, 2011). El enfoque en la diversidad es fundamental para esta investigación, ya que parte del carácter híbrido de las identidades culturales, reconociendo su pluralidad y la importancia de un análisis desde una mirada ‘interseccional’. En este sentido, la etnografía es la principal aportación que la antropología nos ofrece para poder analizar estas dinámicas y distinguir entre las miradas *emic* y *etic* dentro de la investigación.

4.2 Intentando transformar lo extraño en familiar. Un acercamiento a las jóvenes musulmanas de origen marroquí (desde la perspectiva de una estudiante extranjera)

Al inicio de este capítulo he expuesto mi construcción epistemológica en esta investigación, la cual me sirvió para reflexionar sobre mi propio conocimiento y postura como etnógrafa, y me ayudó en mi acercamiento a las jóvenes de origen marroquí musulmanas que estudian en la universidad. Sin embargo, considero importante explicarle al lector en este apartado cómo ha sido este acercamiento no sólo a partir de mi posición de etnógrafa sino siendo yo misma una estudiante de doctorado proveniente de otro país.

Al plantear por primera vez esta tesis como un proyecto de investigación decidí hacerlo con jóvenes universitarios de segunda generación y de origen sudamericano porque consideraba que debido a la cercanía cultural podría vincularme más fácilmente con ellos; sin embargo, mis directores me sugirieron la posibilidad de trabajar con jóvenes mujeres de origen marroquí ya que en España hay muy pocas investigaciones sobre sus trayectorias

académicas más allá de los estudios preuniversitarios. Debido a mi interés personal por los estudios de género y de religión este nuevo enfoque en el proyecto de investigación fue particularmente atractivo para mí, así que decidí hacerlo. Pero esta elección conllevaba un reto ‘extra’ y era que siendo yo originaria de un país latinoamericano, mayoritariamente católico, no había tenido previamente contacto con personas de origen marroquí ni musulmanas, y tenía un escaso conocimiento sobre la inmigración marroquí a España, y el Islam⁷¹. Así que durante mi primer año de doctorado parte de mi trabajo fue informarme y aprender sobre la situación de las comunidades marroquíes en España, el Islam, las comunidades musulmanas inmigrantes en Europa, entre otros temas relacionados. Sin embargo, mi desconocimiento por estos temas también me confirió una capacidad de *extrañamiento* (Malinowski, 1995), fundamental para la perspectiva antropológica de la investigación. El extrañamiento involucra por un lado, el desarraigo de nuestros parámetros cotidianos como antropólogos, y por otro lado, el afrontar situaciones que nos son desconocidas, para lo cual debemos aproximarnos a ellas y comprenderlas. Al no ser parte de la historia e identidad vivida y preestablecida de la red social en la que va a investigar, el extrañamiento se produce objetivamente para el antropólogo ya que los supuestos del cotidiano de los sujetos de investigación no lo son para él, y al mismo tiempo se produce de forma subjetiva ya que el extrañamiento le permite observar situaciones que estos no pueden (Lins-Ribeiro, 1989). De esta forma ingresé por primera vez al trabajo de campo. A pesar de mi extrañamiento total por la cultura marroquí, las comunidades inmigrantes y el Islam; el hecho de ser yo misma una estudiante proveniente de otro país, así como la poca diferencia de edad que tenía con las estudiantes (menos de 10 años), facilitó mi acercamiento y vinculación con ellas.

4.2.1 Las asociaciones universitarias de estudiantes musulmanes y marroquíes como punto de partida para el trabajo etnográfico

De acuerdo con Franzé (2002) al igual que sucede en toda realidad social, las instituciones académicas presentan diversas caras: una ‘pública’ que ofrecen hacia el exterior a los

⁷¹ Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (Inegi), en el año 2015 se registraron un total de 5 mil 260 mexicanos musulmanes en todo el país. Cifra que contrasta con los 1,9 millones de musulmanes registrados en España al 30 de diciembre del 2016, según datos de la Unión de Comunidades Islámicas de España (UCIDE).

sujetos ajenos a esta y que está pensada para presentar una ‘buena imagen’ de la institución; y múltiples caras ‘interiores’, que son las que se desarrollan en el día a día a partir de las interacciones de los sujetos que forman parte de la institución y donde según Franzé (2002) ‘las reservas se debilitan’ (p. 49) y podemos observar a la institución tal y como es; pero para lograr este nivel de accesibilidad la confianza de los sujetos de investigación es clave. En este sentido, Hammersley y Atkinson (2005) afirman que una de las principales características del etnógrafo es participar en la vida cotidiana de los sujetos que investiga; haciendo una observación densa y recolectando cualquier dato que considere puede servir para la construcción del objeto de estudio.

A continuación describiré mi acercamiento etnográfico a las jóvenes estudiantes de origen marroquí, con los objetivos de contextualizar al lector en la investigación, y también darle validez y legitimidad científica a la misma. Durante mi trabajo etnográfico pude establecer relaciones de distintos niveles de profundidad con estas jóvenes. Algunas relaciones fueron sobre todo de compañerismo y colaboración mientras que otras fueron más de amistad, aunque en estas últimas debía mantener una vigilancia constante para no confundir lo personal con mi trabajo etnográfico. Como Velasco y Díaz de Rada (2006) señalan, el etnógrafo debe atenerse a los sujetos de la investigación, pues esto implica una interacción más profunda y significativa con ellos, y debe saber aceptar e interpretar los roles que estos le asignan dentro del contexto de la investigación.

Como mencioné en apartados anteriores, por ley en España no existen registros de la población por origen étnico y por adscripción religiosa, por lo que actualmente no podemos saber con certeza cuántos estudiantes de origen marroquí (con nacionalidad española) están matriculados en las universidades ni cuántos de ellos son musulmanes. Para superar este obstáculo inicial, mis directores de tesis me propusieron comenzar mi contacto en asociaciones de estudiantes universitarios o asociaciones civiles relacionadas con la comunidad musulmana en Barcelona. En un primer momento comencé a investigar en Internet qué asociaciones musulmanas existían, cuáles eran sus objetivos y qué eventos organizaban. De esta forma conocí a la *Asociación de Estudiantes Marroquíes de Barcelona* (AEMB) cuya sede se encuentra en la Universidad Politécnica de Cataluña. Esta asociación está conformada por estudiantes, hombres y mujeres de origen marroquí, que provenían de diferentes universidades de Barcelona entre las que destacan la Universidad

Politécnica de Cataluña (UPC), la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y la Universidad de Barcelona (UB).

La asociación está conformada por investigadores y académicos de origen marroquí dentro de Barcelona. Desde la asociación se organizan eventos como debates y conferencias con la finalidad de hacer divulgación de la cultura marroquí, árabe y del Islam al resto de la población. Es decir que cualquier persona interesada está invitada a asistir a estos eventos que se difunden a través de su página web y en Facebook. Fue así como tuve mi primer acercamiento con algunas estudiantes, a través de un evento organizado por el día de la mujer desde la asociación y en el que varias jóvenes estudiantes marroquíes y musulmanas participaron dando una charla sobre la situación de la mujer dentro del Corán. En este evento pude entablar conversación con varias (y varios) integrantes, explicar mi presencia y mi proyecto de tesis. En esta misma reunión conocí de la existencia de otro colectivo de estudiantes universitarios, cuya sede está en la Universidad Autónoma de Barcelona, el *Colectivo de Estudiantes Árabes* (CEA-UAB). En vista de que los eventos que se realizaban en AEMB eran muy esporádicos, esto suponía un obstáculo para hacer trabajo de campo, por lo que decidí enfocarme en el CEA, cuyas reuniones eran semanales y además organizaban eventos con frecuencia. El primer paso fue contactar con la que en ese entonces era presidenta del Colectivo para explicarle mi interés por asistir a las reuniones y obtener su consentimiento. La respuesta por parte de la presidenta y de los demás miembros del grupo fue muy favorable por lo que inicié mi trabajo de campo asistiendo a reuniones semanales que se organizaban dentro de la UAB, además de eventos que detallaré más adelante. Este trabajo de campo duró un total de quince meses, que dieron como resultado 127 horas de trabajo de campo y 64 hojas de diario de campo. Aunque el CEA fue mi espacio principal para el trabajo de campo, este también se vio complementado con mi presencia y participación en eventos de otras asociaciones como AEMB y la *Xarxa de Juventut Activa*, de la que hablaré posteriormente.

El CEA fue fundado en el año 2008 por un grupo de estudiantes marroquíes de la Universidad Autónoma de Barcelona. Aunque con el tiempo se ha ido diversificando, en su mayoría son estudiantes de entre 19 y 26 años de edad, hombres y mujeres de origen marroquí. La mayoría de estos estudiantes corresponden a las denominada segunda generación y generación 1.5. A partir de mi trabajo de campo, considero que este colectivo

junto con AEMB es de los grupos de estudiantes árabes-musulmanes con mayor participación en Barcelona. Para ser parte de este colectivo no es necesario ser marroquí, árabe o musulmán; cualquier persona que esté interesada en participar y formar parte puede hacerlo, como se me explicó a mí en su momento; de hecho, a pesar de ser un colectivo de la UAB, muchos estudiantes de otras universidades asistían a las reuniones y eventos; aunque todos ellos eran musulmanes de orígenes diversos. El recibimiento por parte de los integrantes fue muy positivo, en todo momento se mostraron amables y abiertos a mi participación.

Cómo lo expliqué anteriormente, con la finalidad de acercarme a las jóvenes del colectivo así como para obtener la confianza de ellas y del resto de integrantes del grupo decidí participar activamente en él, como una integrante más y no sólo como observadora. Es importante mencionar que esto no fue únicamente con fines prácticos para mi investigación sino que como etnógrafa, considero que es fundamental retribuir a aquellas personas con las que trabajas y de las que buscas obtener información. Así que además de las reuniones semanales, durante esos quince meses participé en todos los eventos oficiales del colectivo, así como en reuniones informales del mismo o de ciertos integrantes del grupo. El objetivo principal del colectivo es desarrollar actividades abiertas al público pero particularmente a la comunidad universitaria, relacionadas al mundo árabe y musulmán (como ellos lo denominan), para romper con estereotipos y prejuicios sobre este. Los eventos formales organizados por el colectivo giran en torno a estos objetivos. Durante los quince meses de trabajo de campo participé en diversas actividades como debates, conferencias, actividades culturales organizadas dentro de la propia universidad y eventos solidarios, como fue el caso de las Jornadas por Siria, dónde realizamos actividades musicales, paradas gastronómicas, venta de caligrafía árabe y *henna* con la finalidad de recaudar fondos.



Foto 1. Jornadas por Siria. Parada gastronómica del CEA (UAB).



Foto 2. La investigadora con jóvenes miembros del CEA en las Jornadas por Siria (UAB).

Mi constante presencia y participación en todas las reuniones y eventos del colectivo me valió la confianza de sus integrantes, particularmente en dos situaciones de carácter formal: tuve la oportunidad de participar en eventos de difusión del colectivo hacia la comunidad universitaria de Barcelona; además, fui contactada por algunas jóvenes del CEA, quienes deseaban conformar una asociación de jóvenes marroquíes de Barcelona para motivar y orientar a las chicas y chicos marroquíes en la ESO a continuar sus estudios e ir a la universidad. Este grupo se denominó *Xarxa de Joventut Activa*, que contaba originalmente con 10 miembros (yo incluida), y dentro del cual pude hacer también observación participante.

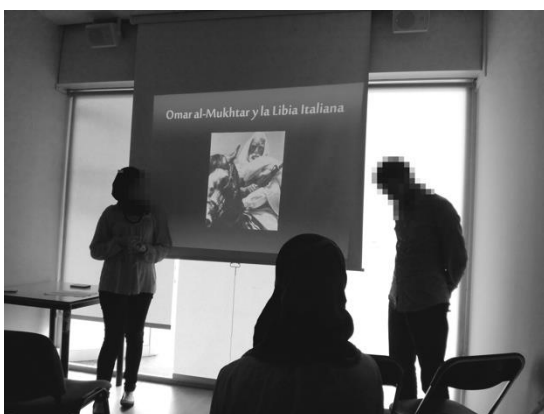


Foto 3. Sesión de conferencias dentro del CEA (UAB).



Foto 4. La investigadora en una presentación para AEMB (UPC).



Foto 5. Charla sobre finanzas islámicas en el CEA (UAB).



Foto 6. Los viernes se acostumbra a comer *cous cous* en el CEA (UAB).

Durante mi trabajo de campo pude aprender muchas cosas relacionadas a la cultura marroquí, el mundo árabe y el Islam a partir de la observación pero también porque muchas veces las propias jóvenes se mostraban entusiastas porque yo aprendiera sobre sus orígenes y su vida. Así, aprendí algunas palabras en *dariya*⁷², saludos y costumbres (por ejemplo, los viernes es día de *cous cous*, y muchas veces las madres de algunas/os miembros del CEA mandaban charolas de *cous cous* para que las compartiéramos a la hora de la comida). En varias ocasiones también, las y los jóvenes se mostraban interesados por aprender sobre mi país, por lo que me pidieron hiciera una charla para hablar sobre México (a partir de la cual una de las jóvenes decidió viajar allí durante sus vacaciones de verano); en otras ocasiones yo llevé comida mexicana para compartir con el colectivo.

Además de ganar la confianza de las jóvenes integrantes de las asociaciones y colectivos estudiantiles, mi disposición para colaborar y aprender de ellas me ayudó sobre todo a establecer contactos que después me serían de gran ayuda para realizar los relatos biográficos. En este sentido, considero que pude acercarme a las ideas de Ogbu (1981) sobre la importancia de que el etnógrafo conviva con los informantes, converse con ellos, atienda a sus eventos sociales y pueda conocerlos en todas las situaciones posibles. En contextos informales, mi interacción con las jóvenes me llevó a entablar relaciones de amistad con algunas de ellas e incluso ser invitada a una boda, lo que para mí significó una gran oportunidad de conocer más de cerca sus vidas, además de que lo consideré un gran honor.

⁷² El *dariya* es el conjunto de variedades dialectales procedentes del árabe que se habla en Marruecos.

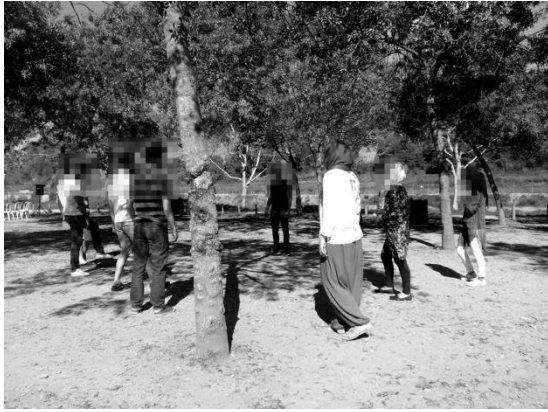


Foto 7. Jóvenes miembros del CEA jugando fútbol (Sabadell).



Foto 8. La investigadora en una boda marroquí (Sant Cugat del Vallés).



Foto 9. La investigadora con otras jóvenes del CEA en una barbacoa organizada por el colectivo (Sabadell).

4.3 Etnografía y doble reflexividad

A partir del apartado anterior, concuerdo con autores como Rockwell (2009) al reconocer la conexión entre teoría y etnografía, por lo que es necesario para el investigador tener una ‘teoría de salida’ que dará forma a sus primeros indicadores y categorías para el trabajo de campo: ‘es imposible construir una teoría de una cultura particular, desde la perspectiva de los sujetos, sin aproximarse a la tarea de una teoría particular de la cultura’ (p.103). Algo que también ha sido expresado por Serra (2004) quien considera que la etnografía nos permite desarrollar un estudio descriptivo y un análisis ‘teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura’ (p. 165), y además ofrecer como resultado una descripción nueva de la cultura en cuestión. En investigaciones relacionadas a la diversidad en contextos académicos, los diferentes grupos que interactúan se caracterizan e identifican en términos de su cultura y de su sentido de pertenencia a una comunidad. Por tal motivo, una etnografía que sólo tome en cuenta el contexto intra-

escolar y deje fuera el papel de las comunidades y la identidad, sería sesgada. Cómo una serie de lineamientos para evitar este sesgo, Rockwell (2009) propone lo siguiente: a) que el fenómeno estudiado se aborde de forma local pero siempre en relación a un contexto global que lo determina; una situación que había sido expresada anteriormente por Goetz y Le Compte (1998); b) que el investigador tenga presente la existencia de una dimensión histórica que le permita comprender el desarrollo del fenómeno que estudia; c) reconocer que la educación rebasa lo ‘formal’ y un espacio físico (la escuela, el aula), por lo que es necesario tener en cuenta el contexto global del fenómeno y de los sujetos de la investigación.

Siguiendo esta línea de pensamiento, esta investigación se sustenta en una *etnografía doblemente reflexiva* (Dietz, 2012) en la cual el etnógrafo busca recuperar el discurso de los propios sujetos de la investigación, reflexionando sobre el mismo y confrontando sus discursos con lo observado en campo, i.e. lo *etic*, lo *emic* y la praxis. Para lograr esta doble reflexividad, Dietz (2011) propone tener en cuenta tres dimensiones:

- a) *Dimensión semántica*, centrada en los sujetos de investigación y en sus discursos, recopilados a través de técnicas etnográficas y desde una perspectiva *emic*.
- b) *Dimensión pragmática*, en la cual se observan las prácticas de los sujetos en relación a la pregunta de investigación desde la perspectiva del etnógrafo (*etic*).
- c) *Dimensión sintáctica*, centrada en las instituciones como espacios donde se articulan discursos y prácticas, y que es analizada a partir de las contradicciones que surgen de las dimensiones *emic* y *etic* para otorgarle esta doble reflexividad.

La etnografía doblemente reflexiva pretende lograr un equilibrio teórico-práctico mediante la negociación de los intereses propios de los sujetos y las instituciones, así como los intereses académicos del investigador. Así, las fases de la investigación son de teorización, empírica y de transferencia a la práctica política o educativa (Dietz, 2012). Sin embargo, estas fases no son lineales ya que debe existir un intercambio entre el conocimiento propio del investigador y el conocimiento generado por los sujetos. Una característica particular de la etnografía doblemente reflexiva es que reconoce la existencia de relaciones jerárquicas, conflictos, puntos de distanciamiento y de identificación entre los sujetos y el investigador:

Una etnografía reflexiva que incluye una mirada hacia la sintaxis de las estructuras del poder contribuye así a acompañar a los actores en sus itinerarios de movilización y reivindicación discursiva, pero también de interacción vivencial y de transformación práctica, que los sitúa de forma muy heterogénea entre culturas, entre saberes y entre poderes (Dietz, 2011: 19).

Con la finalidad de acercarme a mis informantes, conocer sus discursos, y entender cómo construyen su realidad he buscado posicionarme epistemológicamente desde un pensamiento postmoderno y contextual (Kvale, 1996) con la ayuda de técnicas etnográficas de investigación, las cuales explicaré a continuación.

4.3.1 Métodos y diseño técnico de la investigación

La etnografía se distingue por su carácter creativo y flexible a la hora de investigar, pudiendo utilizar aquellas técnicas que la etnógrafa considere necesarias. Según Rockwell (2009), la selección o combinación de estas técnicas, así como la forma en que las articule, dependerá de sus perspectivas teóricas, del fenómeno estudiado y del enfoque que busque darle a su investigación. La autora considera que a pesar de su flexibilidad, existen ciertas condiciones inherentes a la etnografía que son necesarias para darle una validez científica:

- La descripción densa (Geertz, 2011), que se logra a partir de la observación participante, por medio de la cual la etnógrafa es capaz de explicar el contexto donde se realiza su investigación.
- La presencia prologada del etnógrafo en el lugar donde se hará su investigación y en constante contacto con sus informantes, esto es fundamental para acercarse a ellos y comprender mejor sus formas de pensar y la realidad en la que viven. Rockwell explica que una forma de lograr este acercamiento es colaborando con los informantes a través de una observación participante y no solamente observar al margen. Igualmente es importante mostrar actitudes de respeto hacia sus prácticas e ideas.
- La etnógrafa debe ser consciente de su proceso de construcción del conocimiento, y cómo este puede impactar en ella misma, en sus informantes y en aquellas personas que tendrán contacto con su investigación.

Cumpliendo con estos criterios, la etnógrafa puede utilizar aquellas técnicas que considere necesarias. Aunque debe considerarse que tanto la observación como la entrevista son consideradas como las fuentes principales para obtener información es posible integrar otras técnicas útiles para la triangulación y validación empírica (Bertely, 2000). La presente investigación se basa en la combinación de dos métodos cualitativos: la *observación participante* y los *relatos biográficos*, los cuáles explicaré a continuación.

4.3.1.1 El proceso de la observación participante: un tejido empírico y teórico

En el apartado anterior mencioné la importancia de la observación participante para entablar relaciones con los sujetos de la investigación y poder acceder a de una mejor forma a sus realidades (Rockwell, 2009). Tanto la observación como la participación suponen que la etnógrafa debe estar presente en el campo; sin esta presencia, no tendría las bases suficientes para los procesos de descripción, interpretación y análisis. Además, Díaz de Rada (2011) afirma que la observación participante debe tener en cuenta toda forma de registro del material empírico que se genera durante el trabajo de campo para que sea interpretado.

Cómo menciona Ogbu (1981), la observación participante supone convivir con la gente que uno estudia, llegar a conocer su idioma y sus vidas a través de una intensa y continua interacción con ellos lo que significa que la etnógrafa debe conversar con las personas que estudia, trabajar con ellas, atender a sus eventos sociales, entre otras actividades que le permitan estar presente y en contacto con los sujetos de investigación por el mayor tiempo posible. La etnógrafa debe estar siempre atenta a cualquier información que reciba, dispuesta a participar y comprender situaciones no previstas o que le parezcan inexplicables; los métodos a través de los cuáles la etnógrafa obtiene información son difíciles de explicar porque son muy sutiles. Por ejemplo, la participación de la etnógrafa en el campo siempre abre la pregunta ¿hasta dónde el investigador debe interferir en las dinámicas que observa? Bertely (2000) propone que la observación participante es aquella que no interfiere de modo directo en el desarrollo natural de los sucesos y que no limita la espontaneidad de las respuestas de los sujetos. Sin embargo, esta flexibilidad puede llevar a la etnógrafa a sentirse ‘perdida’ o desorientada en el proceso de investigación.

Para esto, Díaz de Rada (2011) propone una serie de pasos que todo etnógrafo y etnógrafa durante el trabajo de campo, iniciando con la elaboración de una *guía de campo* cuya función es más que nada orientativa, ya que su elaboración es previa a tener contacto con los sujetos y con el contexto; esta guía surge de una revisión bibliográfica previa y de diferentes bagajes teóricos (lo que he llamado teoría de salida anteriormente). Con la ayuda de esta guía, la etnógrafa entra por primera vez al campo, y se ‘sumerge’ en las distintas dinámicas de sus sujetos de investigación y del contexto en el que se encuentra, tomando *notas* de todo lo que observa. Esta guía de campo se irá modificando como resultado del material empírico que la etnógrafa obtenga en el trabajo de campo, como resultado, se desarrolla una nueva guía con unidades teóricas que posteriormente darán cuerpo al análisis teórico y al etnográfico. A partir del trabajo de campo y de la guía de campo, se desarrolla el documento que de acuerdo con Díaz de Rada constituye la columna vertebral de la investigación etnográfica: el *diario de campo*, el cual se conforma de material empírico procedente de la observación participante (derivado de nuestras notas de campo) junto con las categorías de análisis que se asocian a este material. Estas categorías constituyen el material teórico de la etnografía que emerge a la par que la etnógrafa interpreta el material empírico, como lo menciona Díaz de Rada:

La etnografía pone en relación un polo descriptivo con un polo argumental. El etnógrafo teje ambos polos, al asociar un texto descriptivo (...) con un texto argumental o teórico (...). Esta tarea de ir hilando (...) es el fundamento de la interpretación cultural, porque confiere un sentido teórico al material empírico (2011: 281).

Sin embargo, ‘sumergirse’ en las dinámicas de los sujetos de investigación requiere que la etnógrafa se adapte a ellas y a las diversas formas de comunicación que estos utilicen. Actualmente, la aparición del Internet ha diversificado las prácticas sociales y ha dado lugar a la emergencia de espacios virtuales dentro de los cuales los sujetos de investigación interactúan y se comunican. En este caso, vincularme con las jóvenes de esta investigación significó también hacerlo a través de plataformas de redes sociales que ellas utilizan cotidianamente y que como veremos más adelante en los capítulos de resultados, son relevantes para la conformación de sus identidades y discursos como estudiantes universitarias.

4.3.1.2 La observación etnográfica en espacios virtuales

Además del acercamiento ‘cara a cara’ con las participantes, otra de las ventajas del trabajo de campo que realicé fue la oportunidad de acceder a algunas de sus *plataformas de redes sociales*; basados en Lankshear y Knobel (2011), denominamos red social a las relaciones dentro de un grupo de afiliación, de manera diferenciada a las herramientas que la soportan (plataformas de redes sociales como Facebook, Twitter, WhatsApp, etc.). Este acceso no fue premeditado, más bien fue una idea que surgió de algunas de las jóvenes del CEA, quienes teniendo conocimiento de mi investigación y mis intereses me propusieron incluirme en un grupo de *WhatsApp* en el que participaban miembros activos del CEA así como ex miembros (ya titulados) y estudiantes de origen marroquí de nuevo ingreso a la UAB que estuvieran interesadas/os en formar parte del colectivo. La idea de las jóvenes que me invitaron al grupo de *WhatsApp* era que yo pudiera observar sus interacciones dentro de este contexto que para ellas era más ‘informal’ que en las reuniones, y que esto sirviera para complementar mis observaciones. A la par de esta invitación, las mismas jóvenes me enviaron solicitudes de amistad a *Facebook* con el mismo objetivo. Ellas eran conscientes de que yo observaría sus interacciones en estas plataformas (sus publicaciones, conversaciones, estados, imágenes, etc.). A partir de mi contacto con ellas en Facebook se originó un efecto ‘bola de nieve’ en el que otros miembros del CEA y estudiantes marroquíes de otras universidades que yo había conocido en diversos eventos, comenzaron a enviarme solicitudes de amistad; sin embargo, en mis observaciones sólo incluyo los datos de aquellas jóvenes de las que obtuve consentimiento.

Estas observaciones dentro de Facebook y el grupo de *WhatsApp* se hicieron durante trece meses, a la par que el trabajo de campo dentro de las asociaciones. En total obtuve 66 capturas de pantalla de conversaciones y publicaciones en ambas plataformas, las cuales complementaron mis observaciones presenciales y el análisis de los datos. En este sentido, considero importante explicar este proceso de observación en espacios virtuales y por qué no lo considero una etnografía virtual si no un acercamiento a la misma. Como he explicado anteriormente, la etnografía implica pasar un tiempo considerable conviviendo con nuestros sujetos de investigación (Ogbu, 1981; Rockwell, 2009, entre otros), de esto surge la pregunta ¿es posible observar y convivir con nuestros sujetos de investigación en contextos no presenciales sino virtuales? ¿Podríamos llevar a cabo una etnografía en estos

contextos? Autores como Ruíz y Aguirre (2015) afirman que el surgimiento del Internet ha diversificado las formas de comunicación y las relaciones humanas hacia nuevos espacios no presenciales, por lo que los investigadores sociales se han interesado por analizar, explicar y comprender cómo se relacionan las personas en este tipo de ambientes. La etnografía ha tenido que adaptarse a estas nuevas prácticas sociales para ‘contribuir al análisis de un fenómeno que tiene dimensiones culturales, sociales, cognitivas emergentes, por lo tanto profundamente significativas para entender uno de los ángulos del mundo contemporáneo’ (Ruíz y Aguirre, 2015, p.70). Sin embargo, una de las paradojas de la etnografía virtual es que no es suficiente por sí misma para analizar las dimensiones antes mencionadas sino que se necesita también indagar en los espacios presenciales para tener una visión integral de los sujetos que estamos analizando, utilizando técnicas como observación, entrevistas a profundidad, historias de vida, entre otras (Martínez, 2006). En el caso de esta investigación, considero que no se trata de una etnografía virtual ya que la mayor parte del trabajo de campo se dio en contextos presenciales. Además, los datos recopilados en Facebook y WhatsApp no han sido utilizados para analizar los usos de las herramientas tecnológicas ni el aprendizaje a través de las mismas sino que me he enfocado más bien en el contenido de las publicaciones e interacciones que se daban dentro de estas plataformas, siguiendo el mismo guión de observación que he utilizado dentro del trabajo de campo presencial. Es decir, que la observación dentro de estos contextos virtuales fue más bien selectiva, ya que la información elegida para el análisis respondía a aquellas categorías que surgían de mi trabajo de campo. Por lo tanto, lo considero más bien un acercamiento etnográfico, ya que mi interacción con las jóvenes no ha sido tan constante como lo fue en el contacto presencial. En este caso realicé más bien una observación en plataformas virtuales.

4.3.1.3 El método biográfico como pieza clave para conocer las experiencias académicas de las jóvenes de origen marroquí

Aunque el trabajo de campo realizado fue productivo y obtuve datos relevantes para la investigación, considero que no era suficiente para comprender cuáles son los elementos que han favorecido la construcción de trayectorias de éxito académicas por parte de estas jóvenes. Por lo tanto, recurrí al *método biográfico interpretativo* (Breckner, 2007) para tener un acercamiento más profundo a estas trayectorias y porque tiene gran afinidad con

nuestro tema de investigación: ‘por su profundidad diacrónica, son muy recomendables en investigaciones sobre migraciones (...), sobre procesos de cambio social (...), en el análisis de trayectorias de género’ (Pujadas, 2000: 40). La perspectiva biográfica toma en cuenta las relaciones temporales entre individuo y sociedad permitiéndonos, como investigadores, interpretar las dinámicas de cambio y continuidad que tienen lugar en los procesos de integración social (Torradabella y Tejero, 2005; Pàmies et al.2010). Considero que utilizar este método me ha brindado la oportunidad de dar voz y rostro a un grupo minoritario dentro de las universidades españolas y catalanas. Hay que aclarar que estos relatos no son un ‘relleno etnográfico’, ya que el etnógrafo tiene la función de estudiar un determinado problema, apoyándose en estas narraciones pero también en un exhaustivo trabajo de campo.

Durante dieciséis meses se realizaron un total de diecisiete relatos biográficos a jóvenes mujeres estudiantes de origen marroquí que se encontraban estudiando un grado o posgrado en alguna universidad de la provincia de Barcelona. La fase de relatos biográficos comenzó un año después de iniciado el trabajo de campo dentro de las asociaciones estudiantiles, de esta forma tuve la oportunidad de elaborar un guión (cf. Anexos) a partir de mi diario de campo; este guión recogía ya unidades teóricas y analíticas surgidas a partir de las observaciones. Para triangular las categorías del guión de relatos biográficos decidí contrastarlo con el guión realizado por Pàmies et al. (2010) para el proyecto ARAFI: *Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada*. Este proyecto tiene como uno de sus objetivos específicos identificar los factores que han contribuido al éxito académico y la continuidad educativa de hijos e hijas de familias marroquíes en Cataluña por lo que resultó de gran ayuda en el diseño de mi guión.

Mi guión se divide en dos partes. La primera está enfocada a obtener un perfil biográfico general de la participante, buscando conocer su historia sin centrarnos completamente en el ámbito académico sino en las tres dimensiones que conforman su día a día:

- *Dimensión personal*: características personales, expectativas, proyectos de vida y actitudes frente a situaciones que le han presentado retos

- *Dimensión familiar/comunitaria*: historia familiar, dinámicas y roles familiares, relaciones con la comunidad marroquí en origen y la comunidad marroquí en España
- *Dimensión social/institucional*: tipos de interacción con la sociedad española/catalana, percepción de las oportunidades recibidas por esta y las instituciones.

La segunda parte del guión se enfoca específicamente en la trayectoria académica de la joven. En este apartado me interesaba conocer las condiciones de su incorporación al sistema educativo en el momento de su llegada (o desde su nacimiento si es que nació en España), y cómo se han desarrollado sus trayectorias escolares durante las etapas de educación obligatoria y postobligatoria; esto con la finalidad de obtener información sobre cómo sus trayectorias académicas preuniversitarias han influido en su llegada y permanencia en la educación superior. La última parte del guión busca profundizar sobre todo en la etapa universitaria, y la interseccionalidad de esta con la dimensión personal, familiar/comunitaria y social/institucional. Las categorías de este guión se dividieron en:

- Etapa obligatoria y postobligatoria: características y proceso de escolarización, relación casa-escuela, relación con el profesorado, relación con el grupo de pares.
- Etapa universitaria: proceso de ingreso. Relación casa-universidad, autopercepción como estudiante, procesos escolares y desempeño académico, relación con el profesorado, relación con el grupo de pares, asociacionismo y actividades extra escolares, expectativas personales.

El guión fue retroalimentado también por los propios datos que surgían durante las entrevistas⁷³ con las jóvenes, así pude incluir algunas categorías que no había contemplado antes pero que sobresalían frecuentemente dentro de las narraciones. Una vez teniendo el primer guión comencé a realizar los primeros relatos biográficos; en esta etapa es clave la capacidad de los etnógrafos para ganar la confianza de sus informantes, y motivarlos a colaborar (Pujadas, 2000) ya que de esto depende mucho la profundidad de la información.

⁷³ Usaremos indistintamente el término entrevistas para referirnos a los relatos biográficos realizados a las jóvenes participantes.

Igualmente, debemos ser conscientes del tiempo que nos están brindando, y de que están compartiendo con nosotros información muy personal, por lo que hay que ser muy cuidadosos en cómo la manejamos. Los primeros nueve relatos biográficos que realicé fueron con algunas de las jóvenes del CEA, particularmente aquellas con las que había tenido mayor contacto durante el trabajo de campo. El haber tenido contacto con ellas desde antes hizo más fácil que se mostraran dispuestas a participar y cómodas durante las entrevistas. En general, todas las entrevistas se llevaron a cabo en lugares informales, escogidos por las propias participantes para ayudarlas a sentirse más cómodas y relajadas, con excepción de cinco entrevistas que se hicieron en un contexto más formal, esto lo explicaré más adelante. Los días y horarios también fueron elegidos por ellas con el mismo objetivo, para interferir lo menos posible con sus actividades escolares, de trabajo o personales. Al ser entrevistas en profundidad abiertas, la etnógrafa debe evitar en todo momento dirigir la narración del informante o interrumpirlo; su función más bien es estimularlo para que continúe o siga el hilo de su narración en caso de que tenga un lapsus de memoria (Pujadas, 2000); esto también demuestra que la etnógrafa tiene interés y está poniendo atención en la narración.

Cómo mencioné anteriormente, sólo nueve de los relatos biográficos fueron realizados con las estudiantes que conocí dentro de las asociaciones. Esto no fue porque no hubiera más jóvenes dispuestas a participar sino porque conforme fui realizando estas entrevistas sucedió un efecto ‘bola de nieve’ donde las estudiantes entrevistadas mencionaban a alguna amiga que consideraban estaría dispuesta a participar y que sería una buena informante dentro de la investigación. Ellas mismas tomaron la iniciativa de hablar con sus amigas para explicarles acerca de mi investigación; posteriormente me proporcionaban sus contactos para escribirles y preguntarles si estarían interesadas en participar. Cabe mencionar que estos contactos fueron los más difíciles de realizar ya que a diferencia de las primeras entrevistadas yo no había conocido a estas jóvenes ni había convivido con ellas, por este motivo muchas de las jóvenes no tuvieron interés por participar en la investigación y rechazaron mi petición de entrevistarlas. Finalmente, sólo tres accedieron; estas chicas se caracterizan por tener una amistad muy cercana con las participantes que las habían recomendado. Durante la entrevista me comentaron que sus amigas les habían platicado sobre mí (en una forma personal), sobre mi investigación y sobre el proceso de la

entrevista. Al conocer un poco más de mí gracias a sus amigas, las jóvenes se sintieron más cómodas conmigo y dispuestas a participar.

Las últimas cinco entrevistas las realicé en el marco de un proyecto de investigación en el que participé durante el año 2015 titulado *Dones i joves musulmanes: un estudi d'investigació acció-participativa a Santa Coloma de Gramenet*⁷⁴. Participar en este proyecto me dio la oportunidad de convivir con un grupo de jóvenes universitarias musulmanas de origen marroquí, de entrevistarlas y de utilizar esta información para mi investigación. Estas entrevistas se llevaron a cabo en un contexto más formal ya que estaban vinculadas a este proyecto y necesitaban ser grabadas con cámara de video. El guión que utilicé en estos relatos biográficos cubría aquellas categorías que a mí me interesaban pero también abarcaban categorías propias del proyecto. Debido a que antes de nuestra entrevista tuve contacto con la mayoría de jóvenes, hubo más confianza y disposición que con aquellas que no había visto antes.



Foto 10. Presentación del proyecto *Dones i joves musulmanes: un estudi d'investigació acció-participativa a Santa Coloma de Gramenet*.

⁷⁴ Este proyecto (2015RELIG00026) se enmarca en la convocatoria RELIG2015, auspiciada por la *Direcció General d'Afers Religiosos* y la *Generalitat de Catalunya* (IP: Sonia Parella). Con esta convocatoria se busca promover la investigación en asuntos religiosos con la finalidad de obtener propuesta de innovación aplicables en el ámbito de la diversidad religiosa. El proyecto fue realizado por tres grupos de agentes: investigadores pertenecientes al CER-Migracions de la universidad Autónoma de Barcelona; las jóvenes participantes quienes trabajaron activamente desarrollando objetivos, propuestas y material de difusión; y el ayuntamiento de Santa Coloma, cuyo trabajo fue vincular a jóvenes e investigadores, y proporcionar la infraestructura necesaria para llevar a cabo el proyecto.

Todas mis informantes recibieron la transcripción de su entrevista con el objetivo de que pudieran opinar sobre la misma o modificarla si lo consideraban necesario. Como menciona Pujadas (2000), cada participante es coautor del proceso de investigación, por lo que tiene derecho a opinar sobre su imagen y sus palabras. Finalmente, ninguna de las jóvenes solicitó hacer modificaciones a su entrevista. Por otra parte, obtuve la retroalimentación de algunas de ellas sobre lo que pensaron y sintieron cuando se leyeron a sí mismas. Esta información fue incluida dentro de mi diario de campo. Es importante mencionar que anteriormente a la entrevista se obtuvo el consentimiento firmado por cada una de las participantes para utilizar la información que me brindaran. El trabajo de campo, que comprende desde el inicio de la observación etnográfica hasta la realización de relatos biográficos, tuvo una duración de dos años durante los cuales se recabó una gran cantidad de información, como se aprecia en los siguientes cuadros.

Cuadro 1. Cronograma de trabajo campo. 2014-2016

	Marzo 2014 a Agosto 2014	Septiembre 2014 a Enero 2015	Febrero 2015 a Julio 2015	Agosto 2015 a Enero 2016	Febrero 2016 a Junio 2016
Observación participante dentro de asociaciones estudiantiles (y eventos organizados desde las mismas)	X	X	X	X	
Observación en Facebook	X	X	X	X	X
Observación en grupos de WhatsApp		X	X		
Realización de relatos biográficos			X	X	X

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 2. Registro del trabajo de campo y relatos biográficos

	Tiempo	Registro	Horas	Hojas de diario de campo/transcripción de relatos biográficos
Observación participante dentro de asociaciones estudiantiles (y eventos organizados desde las mismas)	15 meses	38 notas de diario de campo	127 horas de trabajo de campo	64
Observación en Facebook	13 meses	50 capturas de pantalla	-	11
Observación en grupos de WhatsApp	8 meses	16 capturas de pantalla	-	3
Realización de relatos biográficos	16 meses	17 relatos biográficos	21 horas 18 minutos de audio	315

Fuente: elaboración propia.

4.3.2 Tipología de las participantes

Con el objetivo de tener un grupo de investigación más diverso decidí, junto con mis directores, que no habría restricción en cuanto al curso en el que se encontraran las jóvenes o su área de estudio. Las edades de nuestras informantes se establecieron en un rango entre los 18 y 30 años. Se buscó la máxima variabilidad en cuando a contextos de origen (rural o urbano), nivel socioeconómico, nivel de estudios de los padres y momento de migración, es decir si son chicas de primera generación, generación 1.5 o segunda generación. En los siguientes cuadros explicaré las características de las participantes de esta investigación.

Cuadro 3. Características de las jóvenes según edad actual, edad de migración, lugar de nacimiento y nacionalidad

Nombre	Edad	Edad de llegada	Lugar de nacimiento	Nacionalidad
Amira	20 años	3 años	Marruecos (Chaouen)	Española
Marna	20 años	-	España (Barcelona)	Española
Balqís	21 años	-	España (Barcelona)	Española
Lina	23 años	9 años	Marruecos	Marroquí
Esperanza	26 años	3 años	Marruecos (Larache)	Española
Mersealut	20 años	3 años	Marruecos (Tetuán)	Marroquí
Sabrine	21 años	-	España (Barcelona)	Española
Fer	20 años	8 años	Marruecos (Tetuán)	Marroquí
Manar	23 años	10 años	España (Melilla)	Española
Fátima	23 años	4 años	Marruecos	Marroquí
Sara	21 años	1 año	Marruecos (Tánger)	Española
Ikram	23 años	2 años	Marruecos (Larache)	Española
Ihssane	23 años	3 años	Marruecos (Tánger)	Española
Maha	23 años	3 años	Marruecos (Tánger)	Marroquí
Nieama	24 años	3 años	Marruecos	Española
Amal	24 años	8 años	Marruecos (Tánger)	Española
Shaima	24 años	-	España (Barcelona)	Española

Fuente: elaboración propia.

En el siguiente cuadro describo las universidades y los cursos en los que estas jóvenes estaban matriculadas en el momento de la entrevista. Todas estas universidades se encuentran dentro de la provincia de Barcelona, excepto por la Universidad de Lleida que se encuentra en la provincia homónima. Como se puede observar, la mayor parte de las jóvenes estudian en la UAB; en general, esta es la universidad con mayor presencia de estudiantes con nacionalidad marroquí. Según datos del Consejo Interuniversitario de Cataluña (2016), de los 261 (98 hombres, 163 mujeres) estudiantes marroquíes matriculados en universidades catalanas durante el ciclo 2015-2016, 110 (34 hombres, 76 mujeres) pertenecían a la UAB.

Cuadro 4. Características de las jóvenes según edad, universidad en la que están matriculadas, grado y curso. 2015-2016.

Nombre	Edad	Universidad	Grado	Curso
Amira	20 años	UAB	Psicología	2
Marna	20 años	UAB	Traducción e interpretación	2
Balqís	21 años	UAB	Antropología	3
Lina	23 años	UAB	Relaciones laborales	4
Esperanza	26 años	UAB	Contabilidad y finanzas	4
Mersealut	20 años	UAB	Ciencias políticas y gestión pública	3
Sabrine	21 años	UAB	Ciencias políticas y gestión pública	3
Fer	20 años	UB	Estudios árabes y hebreos	3
Manar	23 años	Universidad de Vic	Máster en logopedia clínica y daño neurológico	2
Fátima	23 años	UAB	Matemáticas	4
Sara	21 años	UAB	Enfermería	3
Ikram	23 años	Universidad del Bages	Enfermería	4
Ihssane	23 años	UB	Administración y dirección de empresas	4
Maha	23 años	UPC	Medios audiovisuales	4
Nieama	24 años	UB	Ciencia y tecnología de los alimentos	3
Amal	24 años	Universidad de Lleida	Educación	4
Shaima	24 años	UB	Administración y dirección de empresas	4

Fuente: elaboración propia.

En el siguiente cuadro describo el nivel escolar de los padres y madres de estas jóvenes. Podemos notar también que la mayoría de las madres no cuentan con estudios y que sólo una de ellas ha cursado el nivel bachillerato, mientras que en los padres el nivel escolar es sobre todo básico. En el caso de los padres, todos realizan trabajos de baja cualificación que no requieren un alto nivel de estudios; las madres, por otra parte, se dedican sobre todo a la labor dentro de casa y sólo unas pocas tienen trabajos remunerados, particularmente en el sector de servicios. Sin embargo, es importante mencionar que en algunos casos, las familias de las jóvenes de esta investigación tenían mejores posiciones socioeconómicas antes de emigrar a España. En el caso particular de los padres de Shaima, ambos padres trabajaban en un negocio propio en Marruecos pero decidieron emigrar para mejorar sus condiciones socioeconómicas; sin embargo, Shaima explica que la crisis económica en España afectó a su familia y dejó a su padre en el paro laboral mientras que su madre ha tenido que dedicarse a la limpieza. Estos datos coinciden con los datos que presenta

Pámies et al. (2010), sobre cómo muchas veces las familias inmigrantes tienen altas expectativas que corresponden a su clase social de origen pero que estas se ven reducidas debido a la existencia de barreras relacionadas con el hecho de emigrar.

Cuadro 5. Características de los padres y las madres de las jóvenes según el nivel de escolaridad y la ocupación actual

Nombre	Nivel escolar del padre	Ocupación actual del padre	Nivel escolar de la madre	Ocupación actual de la madre
Amira	Primaria	En paro laboral	Sin estudios	Ama de casa
Marna	Bachillerato	Construcción	Sin estudios	Ama de casa
Balqís	Secundaria	Mantenimiento ferroviario	Sin estudios	Ama de casa
Lina	Primaria	Soldador	Sin estudios	Ama de casa
Esperanza	Primaria	Albañil	Primaria	Limpieza
Mersealut	Sin estudios	Mantenimiento	Sin estudios	Ama de casa
Sabrine	Sin estudios	Albañil	Sin estudios	Limpieza
Fer	Secundaria	Transportista	Secundaria	Repostera
Manar	Bachillerato	Operador de máquina	Sin estudios	Ama de casa
Fátima	Primaria	Obrero	Primaria	Ama de casa
Sara	Primaria	Construcción	Sin estudios	Ama de casa
Ikram	Primaria	Albañil	Sin estudios	Ama de casa
Ihssane	Primaria	Construcción	Primaria	Ama de casa
Maha	Primaria	Carpintero	Secundaria	Ama de casa
Nieama	Bachillerato	Comercio	Bachillerato	Contable
Amal	-	-	Sin estudios	Corte y confección
Shaima	Secundaria	En paro laboral	Secundaria	Limpieza

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la adscripción religiosa, todas las jóvenes provienen de familias musulmanas. La mayoría de ellas se identifican a sí mismas como musulmanas practicantes con excepción de dos chicas quienes no se denominan a sí mismas creyentes. De las diecisiete chicas entrevistadas, nueve usan el hiyab y el resto considera que se lo pondrá eventualmente, con excepción de las dos chicas antes mencionadas.

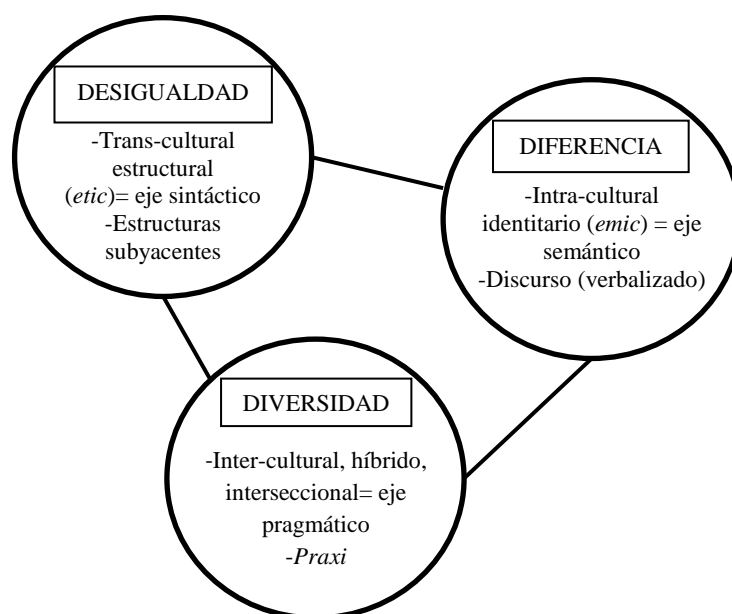
4.4 Tratamiento de la información y análisis de los datos etnográficos

En los primeros dos capítulos de este apartado metodológico he explicado cuál ha sido la construcción epistemológica de mi ‘teoría de salida’, el uso y aplicación de la etnografía doblemente-reflexiva para la investigación en contextos de diversidad cultural, así como los métodos de recogida de datos. En este apartado me enfocaré en explicar el proceso de análisis de mis datos etnográficos, el cuál llevé a cabo a través de la triangulación de diversos elementos:

- Teoría de base: cultura, identidad, género y trayectorias académicas de éxito.
- ‘Teoría de salida’: antropología de la educación y antropología de la interculturalidad.
- Etnografía doblemente-reflexiva: dimensión sintáctica (*etic*), dimensión semántica (*emic*), dimensión pragmática (*praxis*).
- Métodos: observación participante: presencial y virtual, y relatos biográficos.
- ‘Teoría de llegada’: enfoque en la diversidad e interseccionalidad del género: *borderland* (Anzaldúa, 1999), feminismo islámico (Wadud, 1999; Badran 2008; Lamrabet, 2008; Mirza, 2009; Rhouni, 2010; Moghissi, 2016) y mujeres ‘en tránsito’ (La Barbera 2012; 2012a).

A partir de este punto es necesario retomar las tres dimensiones de la etnografía doblemente-reflexiva para explicar el proceso de desarrollo de la ‘teoría de llegada’ y el análisis de los datos. Una etnografía doblemente-reflexiva necesita superar el análisis de las dimensiones discursiva y práctica hacia una tercera dimensión: la sintáctica, que tome en cuenta las estructuras institucionales ya que es dentro de estas dónde se articulan tanto discursos como prácticas, y que debe ser analizada a partir de lo que Werner y Shoepfle (1987) denominan ‘ventanas epistemológicas’, es decir, aquellas contradicciones que surgen al contrastar *emic* con *etic*. Una etnografía reflexiva que toma en cuenta las estructuras de poder sirve para acompañar a los actores en sus movilizaciones y reivindicaciones discursivas pero también en sus interacciones diarias y procesos de transformación. En este sentido, Dietz (2011) propone tres ejes de análisis complementarios: la *desigualdad*, la *diferencia* y la *diversidad*, los cuáles sirven para generar un análisis multidimensional de las identidades y diversidades.

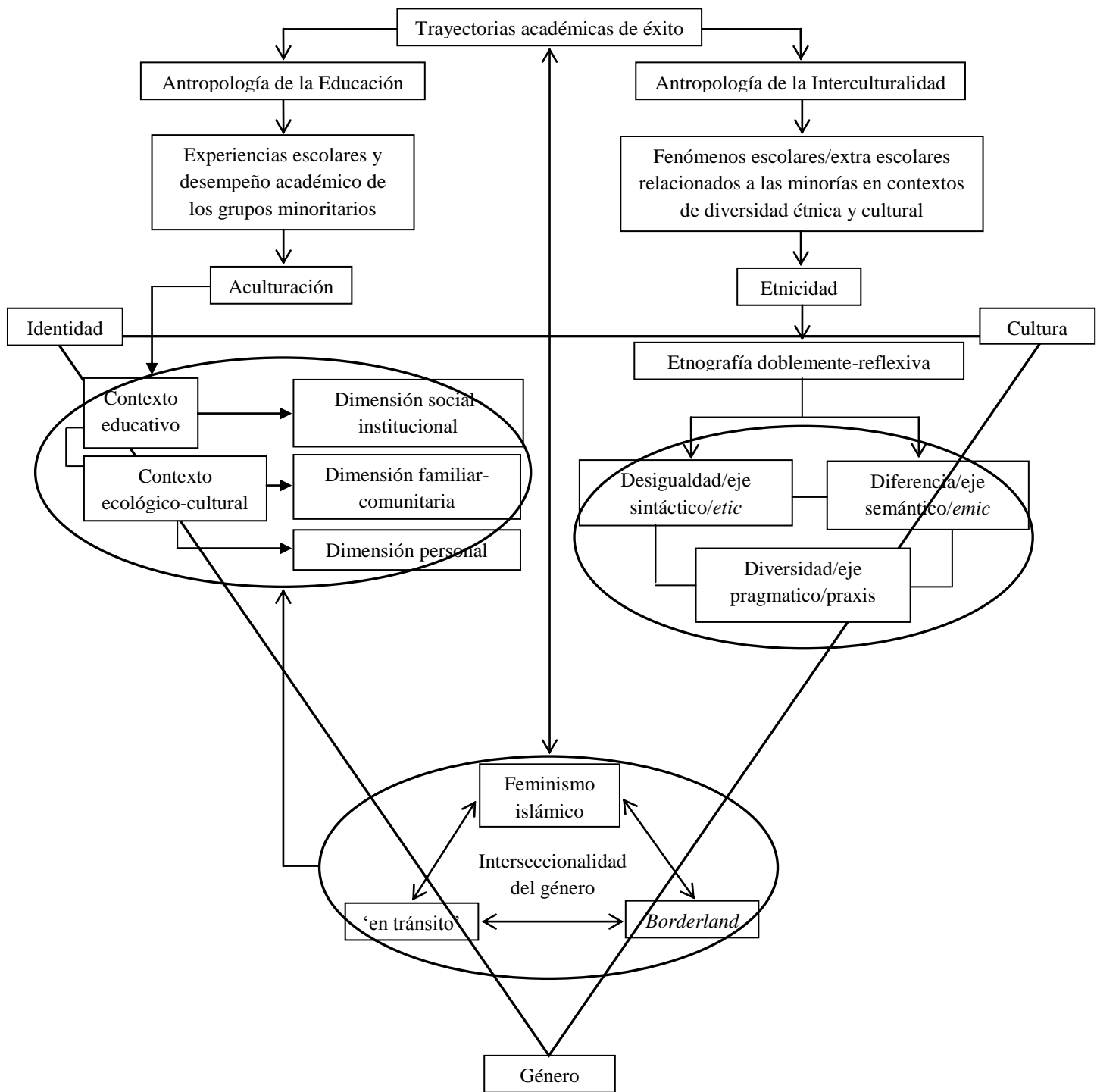
Figura 3. Triangulación desigualdad, diferencia y diversidad



Fuente: elaboración propia a partir de Dietz (2011).

Dietz (2011) explica que el enfoque en la diferencia está relacionado con la dimensión semántica que se centra en los discursos de los propios sujetos de investigación (*emic*); por otra parte, el enfoque en la diversidad tiene que ver con lo pragmático, es decir, la interacción entre estos sujetos y el contexto en el que viven, la cual es observada por el etnógrafo; finalmente, estos dos se concatenan en un eje sintáctico, relacionado con el enfoque de la desigualdad, donde es posible observar las contradicciones entre lo *emic* y lo *etic*, que ponen en evidencia estructuras subyacentes y asimetrías de poder.

Figura 4. Esquema de la triangulación analítica



Fuente: elaboración propia.

Para llevar a cabo esta triangulación, utilicé como espacio de observación dos reuniones específicas del proyecto RELIG2015 que para mí fueron clave en el desarrollo de esta doble-reflexividad; en estas reuniones tuve un doble papel, tanto como investigadora-colaboradora parte del equipo CER-Migracions, como de etnógrafa. La primera de estas reuniones se enfocó en el diseño de los guiones para los relatos biográficos, en los que trabajamos en conjunto tanto las jóvenes como los investigadores principales e investigadores-colaboradores. La segunda reunión se trató de una sesión de intercambio, en la que yo y otros actores involucrados en el trabajo con comunidades inmigrantes marroquíes musulmanas expusimos algunos resultados de nuestras propias investigaciones al resto del equipo RELIG2015, incluyendo a las jóvenes. En el marco de estas reuniones me fue posible, por un lado, observar una mezcla entre el conocimiento generado por las propias jóvenes quienes participaron activamente en el desarrollo de este proyecto y el conocimiento académico proporcionado por los investigadores, y por otro lado, exponer a las jóvenes parte de mis resultados y recibir retroalimentación, la cual fue incorporada a esta investigación. Según Dietz (2011), estas perspectivas de actor-activista y observador-acompañante generan un ‘continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes’ (p. 15) que debe ser integrada por el etnógrafo en el mismo proceso de investigación.

4.4.1 Diversidad e interseccionalidad en la investigación etnográfica

Dentro de esta investigación, pongo especial atención en el enfoque a la diversidad, por su ‘carácter plural, multi-situado, contextual y por ello (...) híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género (...) que articula cada individuo y cada colectividad’ (Dietz, 2011: 21). En este punto, resulta fundamental incluir un segundo elemento teórico fundamental para el análisis de los datos, que es la teoría de la *inteseccionalidad del género*. En capítulos anteriores he explicado las bases de esta teoría (cf. Apartado 3.2.1) pero considero necesario retomarla en este apartado por dos razones: primero, porque ninguno de los enfoques antropológicos dentro de mi ‘teoría de salida’ se enfoca en la perspectiva del género; segundo, porque si bien en los primeros momentos de la investigación resultaba bastante claro la necesidad de incorporar el enfoque de género debido al tema de trabajo, fue durante el proceso metodológico, particularmente en el

trabajo etnográfico, donde esta necesidad se hizo más ‘real’ y concreta, desarrollando nuevos matices que me permitieron acercarme a la realidad de estas jóvenes.

La interseccionalidad es una categoría útil para comprender las interacciones entre distintas formas de subordinación y cómo estas afectan las experiencias de las mujeres (Crenshaw, 1989), observando estas formas de subordinación como un todo y no como elementos disociados. A partir de esta teoría y de mi trabajo etnográfico, recupero tres elementos que considero fundamentales para comprender la realidad de las jóvenes mujeres de esta investigación: el feminismo islámico (Wadud, 1999; Badran 2008; Lamrabet, 2008; Mirza, 2009; Rhouni, 2010; Moghissi, 2016), el concepto de *borderland* (Anzaldúa, 1987) y la perspectiva de mujeres ‘en tránsito’ (La Barbera, 2010). La conjunción de estas perspectivas me ha ayudado a analizar cómo y en qué condiciones las jóvenes de mi investigación se enfrentan a diversas situaciones de subordinación dentro de los espacios socioeconómicos y culturales pero también a reconocer que estas localizaciones de subordinación originan espacios de resistencia y trascendencia. En el caso de aquellas mujeres que han crecido en contextos de diáspora, la ‘frontera’ no significa un espacio limitante y excluyente, sino de oportunidad y negociación identitaria. A partir de esta situación de *borderland*, la identidad de las mujeres se construye a través de sus luchas sociales y se vuelve una identidad alterna, i.e. son mujeres ‘en tránsito’ porque han desarrollado un múltiple sentido de pertenencia al estar en contacto con distintas comunidades al mismo tiempo, y debido a los procesos de negociación que diariamente deben hacer entre su grupo cultural del origen y la sociedad mayoritaria. Estas identidades ‘en tránsito’ buscan legitimarse frente a estructuras sociales excluyentes, exigiendo el reconocimiento de otros modos de ‘ser mujer’, lo que inevitablemente conlleva una cierta crisis y replanteamiento de la identidad femenina, y también el surgimiento de nuevas teorías feministas que ayuden a legitimar estas identidades; i.e. el reconocimiento de que diferentes elementos empoderan o afectan de forma diferente a las mujeres.

CAPÍTULO V

LAS EXPERIENCIAS PREUNIVERSITARIAS DE LAS JÓVENES MUSULMANAS DE ORIGEN MARROQUÍ EN BARCELONA

5.1 El contexto escolar: incorporación, desempeño académico y capital social durante la etapa obligatoria

En este apartado analizaremos las experiencias de las estudiantes de origen marroquí durante la etapa de escolarización obligatoria. Comenzaremos exponiendo cuales han sido las condiciones de llegada de estas jóvenes y sus familias a España, ya que estas juegan un papel importante en sus procesos de incorporación al sistema educativo, como veremos más adelante. Los motivos por los que las familias decidieron emigrar han sido relativamente homogéneos; con la excepción de un caso el proceso migratorio se inició a partir de la decisión del padre de buscar mejores condiciones laborales y económicas en España. Sólo en la situación particular de la familia de Fer el proyecto migratorio fue impulsado por la delicada salud de su hermano pequeño, quién tenía que recibir atención médica periódicamente en un hospital de España, por lo que los padres decidieron que lo mejor era quedarse en el país hasta que la situación del hermano mejorara; aunque con el tiempo las expectativas de retorno de la familia cambiaron y se instalaron en España de forma permanente. En la mayoría de los casos, los padres tenían algún familiar que había emigrado previamente a España y que fue de ayuda para encontrar trabajo y alojamiento. Una vez instalados tramitaban la reagrupación familiar para la esposa e hijos; esto coincide con los datos ya previamente proporcionados por Ramírez (2004) quien establece que la migración dentro de Cataluña se caracteriza por ser más bien familiar. Salvo el caso de Marna, cuya familia se asentó en el barrio del Raval dentro de la ciudad de Barcelona, el resto de las familias lo hicieron en municipios de la periferia que se caracterizaban por ser pequeños, tener precios de vivienda más económicos y con muy poca población extranjera (Narbona, 1993). Ellas aseguran que esta situación tuvo como resultado que durante su infancia tuvieran escaso contacto con otras personas de origen marroquí, tanto dentro de sus barrios como en el contexto escolar donde la mayor parte de los compañeros eran de origen español.

Yo desde siempre, en primaria, ESO, bachillerato siempre he sido la única marroquí. Y luego vecinos y alrededores también, siempre hemos sido los únicos. Nunca hemos tenido contacto directo con marroquíes [Amira; relato biográfico].

Según estas jóvenes, la principal razón por la que sus padres eligieron los colegios donde estudiaron era la cercanía respecto a sus casas, ya que al desconocer el sistema educativo

no tenían realmente muchas referencias para valorar si eran buenos colegios o no. Ellas explican que con el tiempo comenzaron a percibir una mayor diversidad cultural dentro de estos ya que la presencia de inmigrantes, particularmente de marroquíes, fue en aumento. Esto trajo como resultado un cambio en sus grupos de amistades, situación en la que profundizaremos más adelante.

Pues la verdad es que en los primeros años no había mucha gente árabe o de Marruecos. Pero cuando iba pasando tiempo ya había más gente y ya ibas conociendo personas de tu país que van a tu mismo colegio (...) Al principio mis compañeros no eran marroquíes pero ya cuando llegué a secundaria sí que tenía bastantes [Fátima; relato biográfico].

En la primaria sólo conocía a una chica que era marroquí (...) pero en secundaria y en mi clase éramos muchos marroquíes y nos juntábamos más. Pero yo realmente tenía buena relación con toda la clase [Lina; relato biográfico].

Según las jóvenes, el tener poco contacto con parientes y otras personas marroquíes durante los primeros años de su llegada a España fue particularmente difícil para sus madres.

Lo que me cuenta mi madre es que llegó aquí sin conocer a nadie porque los familiares que tenemos viven en otra parte de España, entonces ella estaba completamente sola. Mi padre trabajaba todo el día y ella no conocía a nadie, no conocía el idioma ni la cultura. Mi madre lo único que me cuenta es que lo pasó mal [Sabrine; relato biográfico].

A mi madre le costó muchísimo más porque al ser ama de casa, no tener profesión ni nada le costaba mucho el salir a la calle. Durante mucho tiempo se quedó solamente encerrada en casa porque le daba muchísima vergüenza salir. Y es una realidad completamente distinta, un idioma distinto, una sociedad radicalmente distinta a lo que ella conocía. Entonces no fue hasta mucho tiempo después que ella llegó a conocer a vecinas, pudo integrarse y empezar a ir a la escuela a aprender catalán y castellano [Mersealut; relato biográfico].

En aquellos casos donde la familia no tenía parientes viviendo cerca, fueron los vecinos quienes los ayudaron a integrarse a la sociedad española.

Mi madre tiene una amiga que es española; es una de esas personas que al llegar aquí y después de muchos años establecimos una relación muy cercana con ella; la conoció en la

escuela para adultos, bueno, más bien de integración que de idioma. Mi madre tuvo una relación muy cercana con esta mujer y se hicieron amigas; fue entonces cuando yo la empecé a conocer y siempre ha estado al tanto de mí porque claro, mis padres no conocen el sistema educativo de aquí. Entonces como su opinión era muy importante para mis padres pues influyó en ellos [Lina; relato biográfico].

Estos datos muestran una situación de ‘parentesco ficticio’ (Pàmies et al. 2010) en la que es la población autóctona la que ofrece a las familias inmigradas una red de apoyo y acompañamiento. En casos particulares como el de Lina, estas relaciones de ‘parentesco ficticio’ van más allá del acompañamiento en la etapa de acogida, llegando incluso a ser claves en el desarrollo de sus trayectorias académicas, como explicaremos más adelante. En este sentido, las jóvenes consideran que la escasa presencia de inmigrantes marroquíes durante esa época fue en realidad positiva para sus familias, ya que los vecinos se mostraban más abiertos a acogerlos y relacionarse con ellos por ser extranjeros.

Éramos la novedad [hablando de su familia]. No había gente de otra nacionalidad. Nosotros éramos los niños más pequeños y de alguna manera casi toda la primaria hemos estado sólo mis hermanas y yo [como estudiantes extranjeros]. Y con todos los vecinos nos llevábamos muy bien; en el pueblo todo mundo nos conocía [Esperanza; relato biográfico].

Sin embargo, conforme la inmigración iba aumentando en España estas jóvenes y sus familias dejaron de ser ‘la novedad’, como menciona Esperanza; siendo testigos de un cambio de actitud por parte de la sociedad española hacia la comunidad inmigrante, particularmente la marroquí.

Eso me ha chocado un poco a nivel personal porque que los mismos niños con los que jugabas en el patio del colegio y en el parque te digan ‘Eres una mora’ (...) Y en ese pueblo pequeño de repente fue un *boom* a finales de los noventa, que empezó a llegar mucha gente inmigrante, y los vecinos empezaron a escuchar cosas y empezaron como a tener miedo, no sé [Esperanza: relato biográfico].

Irónicamente, aunque una mayor presencia del colectivo marroquí en España fortaleció los lazos étnicos y comunitarios de las familias que radicaban en España también dio lugar a los primeros conflictos étnicos y racistas debido a que conforme aumentaba la presencia de inmigrantes en los barrios se incrementaban las situaciones de discriminación y prejuicios por parte de la sociedad de acogida; estos datos también coinciden con los expuestos por

Moreras (2004) y Torrabadella y Tejero (2005). Sobre este tema profundizaremos más adelante.

5.1.1 El inicio de la escolarización en España. Entre ‘es que no me gusta este sitio’ y ‘es como haber nacido aquí’

En cuanto a los procesos de incorporación y adaptación de las jóvenes, estos dependen de la edad en la que llegaron a España. Aquellas que llegaron entre los 0 y los 4 años reconocen tener muy pocos recuerdos de su vida en Marruecos antes de emigrar, y que sólo saben aquello que sus padres les han contado.

Te puedo decir que de Marruecos no recuerdo nada; tengo vagas imágenes (...) Y luego cuando llegué aquí a España empecé el colegio y empecé a tener mis amigas [Maha; relato biográfico].

Sin embargo, las jóvenes que emigraron entre los 8 y 10 años consideran que sí tuvieron que pasar por un proceso de incorporación y adaptación a la nueva sociedad, ya que al haber nacido y pasado la mayor parte de su infancia en Marruecos eran más conscientes de los cambios que ocurrían. En un nivel personal, emigrar significó dejar atrás sus casas, sus familias y sus amistades; ellas lo recuerdan como una experiencia traumática porque fue una decisión tomada por sus padres sin tener en cuenta su opinión⁷⁵. En el caso de Manar, sus padres decidieron ocultarle a ella y a sus hermanos esta decisión hasta que ya estaban en España.

Yo vine aquí [España] pero no sabía que iba a vivir aquí. Cuando vine fue de vacaciones, porque tengo unos tíos en Manresa. Y yo veía que estaba mucho tiempo aquí y que no volvía. Luego, en septiembre, vino mi madre con mis hermanos y entonces me soltaron la noticia de que nos íbamos a quedar aquí. Yo no me lo creía y decía ‘No, que yo tengo que volver al cole’. Y me decían ‘No, aquí es mejor’. Yo odiaba estar aquí. Tenía a mis amigas en Melilla, toda mi familia...yo no elegí venir. Y también me sentía un poco engañada (...), pensaba ‘Es que no me gusta este sitio’. La gente me hablaba y yo pensaba ‘No me hables

⁷⁵ Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) ofrecen un análisis sobre las situaciones que viven los hijos de inmigrantes y una proyección a su futuro, asegurando que estos tienen más posibilidades que nunca para ingresar a la educación superior ya que llegan a los países de acogida más motivados y dispuestos a adaptarse.

porque no me gusta este sitio’. Yo se lo digo siempre a mi madre ‘Mamá, has sido muy cruel’, y ella dice ‘Es que seguro que tú te hubieras agarrado a lo que fuera y no querrías ir’ [Manar; relato biográfico].

Todas las jóvenes relatan distintas experiencias vividas durante el proceso de migración cómo el hecho de tener que separarse de sus padres o hermanos durante meses o incluso años antes de poder volver a reunirse; de conflictos entre los padres que en un caso terminaron en divorcio; e incluso situaciones dónde la migración se dio de forma clandestina ya que la familia no tenía un permiso legal para residir en España. En sus relatos podemos observar las diversas estrategias y dificultades que las familias tuvieron que afrontar para poder cumplir con sus proyectos migratorios.

Mis padres vinieron [a España] en 1993 que es cuando nací yo y me dejaron con mi abuela; yo tenía dos meses. Mi madre tenía tres hijos más, venía a un país que no conocía y le daba miedo traer un bebé de dos meses. Yo me quedé con mi abuela hasta los dos años, en ese tiempo no vi a mis padres [Ikram; relato biográfico].

Para aquellas jóvenes que llegaron a España entre los 8 y los 10 años, el proceso de incorporación a la nueva sociedad también supuso el reto de adaptarse al sistema educativo catalán. Ellas explican que la falta de conocimiento del idioma español y del catalán fue su principal obstáculo para poder seguir el ritmo de la clase a la par que el resto de sus compañeros. Durante el primer año de incorporación a su nueva escuela ellas recibieron clases de refuerzo por parte de profesores particulares, quienes en momentos puntuales las sacaban de clase para estudiar.

Me acuerdo que tenía una profesora particular que cuando ellos [sus compañeros de clase] hacían lengua yo tenía que ir a una planta de abajo y ahí me reunía con una profesora que se llamaba Carmen y me decía ‘Venga va. Vamos a aprender. Ellos saben mucho más que tú, está claro. Tú no controlas el idioma’. Entonces lo que intentaba es que fuéramos al mismo ritmo pero yo teniendo clases particulares e intensivas [Fer; relato biográfico].

Todas las jóvenes coinciden en que el periodo de adquisición del idioma fue difícil sobre todo en un nivel personal más que académico porque el desconocimiento de este era un obstáculo para participar junto con sus compañeros en las actividades del aula y hacer amistades, lo cual les ocasionaba sentimientos de soledad.

Yo estaba excluida del grupo porque no controlaba el idioma. Y me acuerdo que en ese colegio no había marroquíes, sólo españoles; tuve problemas para adaptarme. O sea, tuve amigas pero no era como llevarse bien con todo mundo. Yo no me llevaba muy bien hasta sexto [Fer; relato biográfico].

No poder comunicarse les ocasionaba sentimientos de vulnerabilidad que no habían experimentado en Marruecos. En el caso de Amal, ella explica que su experiencia de llegada a España fue muy dura debido a que sus padres se divorciaron al poco tiempo de que se realizó la reagrupación familiar, por lo que su madre quedó sola y al cuidado de todos sus hijos⁷⁶.

Primero te cuesta el idioma. No conoces nada, no te puedes defender como te gustaría defenderte. Y a partir de aquí fue la necesidad de comunicarme con mis compañeros, de ir con mi madre y poder defenderme en ‘equis’ situaciones. Y bueno, la necesidad hizo que en un año aprendiera el castellano; el catalán me cuesta un poquito más. Pero bueno, básicamente por eso, la necesidad de querer hacer cosas, de ayudar; ves muchos problemas, muchas discusiones; tu madre no se puede defender y necesitas de ayudas para poder sobrevivir, para poder tirar para adelante [Amal; relato biográfico].

Durante esta temporada, ella pudo observar las dificultades que su madre tenía para sostener a la familia en un contexto que desconocía y frente a situaciones donde no podía defenderse ya que no sabía el idioma. A Amal, esta situación le generaba sentimientos de ansiedad y desamparo por lo que decidió aprender cuanto antes el castellano para poder ayudar a su madre y no sentirse vulnerable. Su experiencia ejemplifica el impacto de los factores individuales y familiares en las trayectorias académicas de las estudiantes inmigrantes; cómo lo menciona Ogbu (1992), las actitudes y estrategias que los estudiantes de grupos minoritarios desarrollan a lo largo de su experiencia escolar están relacionados con la percepción sobre la estructura de posibilidades ofrecida por el grupo mayoritario pero también por las propias dinámicas intragrupalas. Tanto los conflictos entre sus padres como la situación precaria de su madre para conseguir trabajo y defenderse en el contexto español propiciaron en Amal actitudes de resiliencia que influyeron en sus decisiones

⁷⁶ Rodríguez-Izquierdo (2010) explica cómo la experiencia de la inmigración conlleva una serie de cambios que pueden generar tensiones y desestabilizar la estructura familiar, las cuales pueden acarrear conflictos entre los miembros.

académicas. Situaciones como la que explican Fer y Amal nos permiten observar los cambios de expectativas y retos que los alumnos inmigrantes deben enfrentar, cómo también lo ponen de relieve Pàmies et al. (2010) en su trabajo. Para estas jóvenes, llegar a España significó disminuir temporalmente su rendimiento académico ya que primero tuvieron que aprender el idioma antes de poder avanzar en los contenidos; en el ámbito social y afectivo, esto les originó sufrimiento ya que se sentían solas y vulnerables en un contexto que desconocían, además de padecer los conflictos familiares que este proceso ocasiona. En el caso de Manar, hija de padres marroquíes pero nacida y escolarizada en Melilla, ella llegó a España sabiendo hablar y escribir en español pero al iniciar su escolarización en Barcelona se enfrentó con la situación de que dentro del colegio sólo hablaban en catalán.

Me acuerdo que el primer día que entré a la clase nos acompañó mi tía a mí y a mi hermano, y dijo ‘Yo los quiero acompañar hasta la clase’ pero el director le respondió ‘No, que ya se espabilan’, pero todo esto en catalán. Y yo pensaba ‘Pero si saben hablar español ¿por qué no hablan español con nosotros? ¿Por qué nos angustian tanto?’ Yo estaba muy nerviosa. Y entonces entré a la clase con un montón de niños, todos mirándome en silencio. Y entonces la profesora me empezó a hablar en catalán y yo le dije ‘Es que no te entiendo’ [Manar; relato biográfico].

Aunque estas jóvenes tuvieron un periodo de adaptación en el que su desempeño y expectativas académicas se vieron afectados, expresan que incluso en esos momentos ellas mostraron una actitud positiva hacia el aprendizaje y lo que sus profesores consideraban como ‘buenos hábitos escolares’, sobre los cuales hablaremos más adelante.

Nunca han tenido que estar por encima mío para que yo estudie, nunca [hablando de sus padres y profesores]. Estudiar o hacer los deberes siempre lo he ido haciendo yo por mi cuenta y esto ellos lo han valorado mucho [Lina; relato biográfico].

Ellas recuerdan que aprender a hablar español y catalán fue relativamente fácil debido a que aún eran jóvenes y pudieron aprender pronto, además de contar con apoyo por parte de profesores y compañeros.

Sinceramente, siempre digo que nunca me acuerdo de cómo aprendí el idioma. No sé cómo lo hice (...) a nivel lingüístico no me acuerdo que me costara. A ver, siendo una niña de 8 años no creo que te cueste mucho [Fer; relato biográfico].

Todas las jóvenes que llegaron entre los 8 y los 10 años comparten una experiencia académica similar; si bien tuvieron que iniciar su proceso de escolarización en España en una posición de desventaja frente a sus nuevos compañeros, su esfuerzo y constancia las llevaron a aprender rápido el español y el catalán además de ponerse al corriente con el resto de sus compañeros a tiempo para iniciar la ESO. En este sentido, Torrabadella y Tejero (2005) explican que estos estudiantes inmigrantes, siendo aún pequeños se ven inmersos en procesos de acogida que están marcados por sus ganas de comunicarse, de tener amigos y de integrarse.

También leíamos muchos cuentos [en la escuela] aunque me daban libros para leer en casa también. Y el hablar con la gente, no me daba vergüenza decirlo mal [el español y el catalán]. Los compañeros y profesores también me ayudaban muchísimo. Mi hermana mayor empezó en quinto [de primaria]; en la ESO ella tenía que ir a una *aula d'acollida* porque no tenía la base para la ESO, los idiomas. En cambio yo no lo necesité porque en sexto de primaria ya tenía el catalán y el castellano para hacer la ESO [Lina; relato biográfico].

Como lo ejemplifica Lina, el éxito de estas jóvenes se dio no sólo en cuanto a la adquisición del idioma sino en su proceso de integración⁷⁷ durante el primer año de su llegada. Archer (2005) se refiere a este fenómeno como *éxito de 'valor añadido'*, es decir, una mejora observable tanto a nivel personal como académico respecto a una posición de inicio inferior. En general, todas las jóvenes de esta investigación tienen una opinión positiva de los colegios a los que asistieron y de sus profesores; de hecho ellas recuerdan que estos intentaban separarlas el menor tiempo posible del resto del grupo para favorecer su integración a este. Las chicas reconocen que esto era importante porque las ayudó a entablar relaciones de amistad con sus compañeros.

Cuando empecé [la escuela] me hacían salir unas horas de clase para ir con una profesora que me enseñase (...) eran momentos puntuales que me sacaban para hacer lecturas. Pero enseguida era 'qué vuelva al grupo para que no esté alejada, que no sea el objeto extraño'.

⁷⁷ Entendemos como integración un proceso que observa a cualquier sociedad como una forma de identidad que permanece pero que a la vez está en constante cambio debido a las aportaciones y redefiniciones de los sujetos que la conforman. Estas transformaciones conllevan un enriquecimiento de la sociedad pero también situaciones problemáticas (García-Castaño et al. 2014).

Es importante ¿no? que esté yo en el grupo porque si estoy en otro sitio y los demás no me ven, no estoy en contacto con ellos [Lina; relato biográfico].

En su narración, Lina compara su experiencia con la de su hermana mayor que inició su escolarización en el quinto año de primaria, mientras que Lina lo hizo en el tercero. Ella considera que el hecho de que su hermana iniciase su escolarización a una edad más avanzada le ocasionó dificultades para aprender el idioma y adaptarse al nuevo sistema, por lo que al llegar a la ESO tuvo que asistir a un *aula d'acollida*⁷⁸, una situación que es percibida como negativa por Lina, ya que considera que asistir a l'*aula d'acollida* fue un obstáculo más que una ayuda para su hermana, quien tuvo que pasar mucho tiempo lejos del resto de sus compañeros de clase, lo que limitó su aprendizaje del idioma y su incorporación a las dinámicas escolares. Lina cree que estos factores fueron contraproducentes para el desarrollo de la trayectoria académica de su hermana, quien hizo un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) pero después decidió dejar los estudios para casarse y dedicarse a su familia. Esta situación nos ayuda a consolidar el impacto de la edad de llegada en el desempeño de las jóvenes de esta investigación, sin embargo, es importante tener en cuenta que no es un factor decisivo en el desarrollo de sus trayectorias académicas ni para el aprendizaje del idioma.

Ellas consideran que a la larga este sentimiento de soledad que tenían por no tener otros compañeros de origen marroquí con los que sentirse identificadas, además del desconocimiento del idioma, fue positivo ya que sirvió como un incentivo para buscar relacionarse con sus compañeros españoles y hacer amistades.

Yo creo que eso es negativo [tener sólo amigos marroquíes] porque no te acabas de integrar con los demás [compañeros] sino que estás con los mismos [Lina; relato biográfico].

Es cuando se cae en eso de los guetos (...) si me hubiese buscado alguien que me entendiese [marroquí] también me hubiese costado muchísimo más aprender, integrarme [Amal; relato biográfico].

En estas narraciones podemos observar cómo a pesar de que estas jóvenes no tomaron la decisión de emigrar por ellas mismas y tuvieron dificultades para integrarse, también

⁷⁸ Son 'espacios de acogida familiar, gestionados de manera conjunta por el Departamento de Educación y los ayuntamientos de los municipios donde se encuentran ubicados' (Simó et al. 2010, p.31).

hicieron uso de su agencia y disposición para adaptarse al nuevo contexto y no aislarse del resto de sus compañeros; situación observada también en otras investigaciones como Crul y Mollenkopf (2012) en el caso de las segundas generaciones en Europa.

Tenía también a mi prima en el colegio pero no había mucha relación con ella y yo decía ‘Paso de estar con ella y perderme la oportunidad de conocer a otra gente’. Entonces estuve como dos semanas con ella y ya luego me fui para los de mi clase [Manar; relato biográfico].

En casos como el de Manar, ella explica que eran consciente de que relacionarse sólo con su prima la llevaría a aislarse del resto de sus compañeros, por lo que decidió hacer amistad con estos y no limitarse a su red familiar. Trabajos como el de Pàmies (2006) explican cómo la influencia del grupo de iguales es central para las dinámicas escolares cotidianas, tanto en lo referente al desempeño académico como a las estrategias implementadas para tener éxito en el contexto escolar. En este sentido es importante el papel de los propios compañeros de colegio, quienes acogieron a estas jóvenes y adoptaron un rol de ‘maestros’, ayudándolas a aprender el idioma e intentando integrarlas al resto del grupo y a las actividades que realizaban. En su narración, Fer explica cómo al llegar al colegio fue acogida por un grupo de chicas catalanas, compañeras de aula, con quienes hasta la fecha mantiene amistad; estas niñas la ayudaban en sus tareas y le enseñaban palabras y frases en español y catalán. Para Fer esto fue de gran ayuda en el proceso de aprendizaje de ambos idiomas pero también en la acumulación de capital social, sobre el cual profundizaremos más adelante.

Aquellas chicas que llegaron entre los 8 y 10 años consideran que el apoyo recibido por algunos de sus compañeros fue esencial para que ellas pudieran integrarse y aprender más rápido los idiomas; en sus narraciones, el papel de estos compañeros sobresale incluso más que el de los propios profesores. En el caso de Amal, fue uno de sus compañeros quien asumió el rol de ‘amigo/maestro’ y quién le proporcionó el capital social necesario para que ella pudiera integrarse.

Tuve mucha ayuda con los compañeros, que la verdad tuve una acogida muy buena. En concreto un compañero el primer día que llegué, que era un niño de diez años, me cogió y me empezó a enseñar los colores; a tirar para que fuera a jugar con ellos a pesar de no poder expresarme o entender nada. Yo tuve la gran suerte de tener este compañero que era

un chico bastante popular y eso ya ayudó un poco más a que yo tirase para adelante [Amal; relato biográfico].

Como concuerdan también Gibson, Gándara y Peterson (2004), aquellos estudiantes que experimentan un sentimiento de pertenencia y aceptación por parte de sus compañeros de clase son más propensos a comprometerse académicamente, a participar en las actividades escolares y a tener una mayor continuidad académica. La narración de Amal contrasta con los datos presentados por Franzé (2002) respecto a la falta de relación entre las chicas de origen marroquí y sus compañeros catalanes. En su investigación la autora menciona que la relación entre estudiantes de origen marroquí y estudiantes autóctonos era más bien indiferente y que pocas veces trascendía el contexto escolar pero las jóvenes de nuestra investigación, independientemente de su edad de llegada o lugar de nacimiento, explican que durante la escolarización obligatoria, sobre todo en la primaria, sus principales grupos sociales y de amistad eran españoles/catalanes; sin embargo, es importante recordar que estas chicas iniciaron su escolarización en un momento donde había muy poca presencia marroquí, entre mediados y finales de los años 90.

Mis círculos de amistad fueron del colegio; recuerdo que desde primaria, ESO y preescolar no me juntaba con gente marroquí ni musulmana, siempre era gente española. Y muy a gusto estaba con ellos y sigo estándolo [Maha; relato biográfico].

En cambio, aquellas jóvenes nacidas en España y las que llegaron entre 1 año y 4 años, justo a tiempo para iniciar su escolarización en el nivel de educación infantil, no han tenido la misma experiencia de incorporación al sistema educativo que las que llegaron a mitad de la educación primaria.

A ver, si vienes con cuatro años y entras a educación infantil pues es como haber nacido aquí. Si ahora vas a P3-P4 vas a encontrarte con niños que aún no saben bien hablar, entonces yo estaba en la misma situación [Fátima; relato biográfico].

Tal como ejemplifica la cita de Fátima, la incorporación de las jóvenes que iniciaron su escolarización en educación infantil al sistema educativo no ha sido diferente del resto de sus compañeros autóctonos, ni han necesitado de algún tipo de refuerzo escolar o extraescolar para la adquisición de los idiomas.

5.1.2 El papel de las familias y el profesorado en las trayectorias de las jóvenes durante la etapa obligatoria

Un punto en común que todas las jóvenes de esta investigación comparten es el hecho de que sus padres no pudieron apoyarlas en aspectos relacionados a la escolarización debido a la falta de conocimiento que tenían del idioma, su bajo nivel escolar (cf. Apartado 4.3.2), el desconocimiento del sistema educativo español y la falta de tiempo a causa de sus actividades laborales.

Mi madre nunca ha estudiado y mi padre sabe lo básico en cuanto a idioma [español]. Por ejemplo, mis padres tenían reunión con los profesores, iban allí y no entendían lo que les decían: 'Le tienen que comprar cuadernitos para que haga repasos de esto', y mi madre volteaba y me preguntaba '¿Qué ha dicho?' Entonces ese soporte en casa de que te ayuden a hacer los deberes no lo tenía realmente [Ikram; relato biográfico].

Bajo estas condiciones, algunas familias decidieron enviar a sus hijas a espacios de desarrollo infantil como el *Casal*⁷⁹, los cuales fueron importantes para la socialización e integración con sus compañeros españoles además de ofrecerles apoyo en su desarrollo académico.

La verdad es que a mí me gustaba mucho la experiencia del Casal porque realmente conocías a gente, llegabas a casa ya con la tarea hecha, habiendo jugado. Y estuve ahí toda la primaria, desde que tenía como siete años y cuando llegué a la ESO [Marna; relato biográfico].

Yo iba a un *espai* por las tardes; ellos eran los que me ayudaban con los deberes, con las dudas o si tenía que estudiar para los exámenes [Ikram; relato biográfico].

⁷⁹ El Casal es un espacio lúdico educativo donde se realizan actividades de refuerzo escolar y actividades lúdicas en horarios extra escolares para que los niños asistan entre semana. Estos espacios generalmente son creados por asociaciones dentro de los propios barrios; no tienen fines de lucro y son co-financiadas por el ayuntamiento.

En otros casos, fueron los(as) hermanos(as) mayores sobre quienes recayó la responsabilidad de ayudar a sus hermanas en los deberes o explicarles contenidos en los que tenían dificultades.

Cuando no entendía algo iba con mi hermana a preguntarle y ella me ayudaba [Sara; relato biográfico].

Pàmies et al. (2010) también mencionan el apoyo de los hermanos mayores en cuanto a la realización de los deberes o como sustitutos de los profesores de refuerzo durante la etapa obligatoria. Hay que aclarar que este apoyo sólo se extendió hasta la ESO y en algunos casos hasta el bachillerato ya que estos hermanos no han llegado al nivel universitario, salvo en dos casos que analizaremos más adelante. Sin embargo, la mayoría de las jóvenes explican que su estudio y trabajo escolar han sido más bien autónomos y que sólo contaron con el apoyo de los profesores durante las clases, a quiénes se referían cada vez que tenían alguna duda; además de asegurar que estos siempre les proporcionaban ayuda.

5.1.2.1 Discriminación positiva y expectativas ‘a la baja’. Las actitudes del profesorado hacia las estudiantes de origen marroquí

El papel del profesorado es señalado también por las jóvenes como relevante en sus trayectorias, particularmente en la etapa de la primaria. Todas ellas coinciden en que durante esta etapa la relación con sus profesores fue muy buena, y que estos siempre buscaron crear un ambiente ‘hogareño’ y positivo para su desarrollo académico.

En la primaria me llevaba muy bien con los profesores porque siempre hemos estado con los mismos; cuando pasas de un año a otro cambias de profesor pero el profesor anterior sigue estando allí. Y vas conociendo a todos y ya eres como de la casa. A todos los alumnos los conocen los profesores. Entonces pues llevas muy buena relación [Amira; relato biográfico].

Aquellas chicas que llegaron entre los 8 y 10 años también aseguran que mantuvieron relaciones positivas y de cariño con sus profesores, sin embargo, consideran que estos no hicieron suficiente en esos primeros momentos de su incorporación al aula, cuando ellas más lo necesitaban.

Les faltó mucho [a los profesores], que me incluyan, que empujen, que no sea solamente por parte de los alumnos sino que ellos también diesen un poco de sí. Que los compañeros vieran que el que venga una persona de fuera no es nada del otro mundo. Que sepan un poco de mí, que yo sepa un poco de ellos, que haya más dinámicas [Amal; relato biográfico].

Aunque estas estudiantes valoran el trato amable y cariñoso de sus profesores de primaria, aseguran que su proceso de incorporación a la escuela hubiera sido menos traumático y difícil si estos hubiesen tenido mejores estrategias de acogida; considerando que incluso sus propios compañeros se mostraban más interés por incluirlas en los juegos y actividades que los docentes. Amal atribuye esta falta de atención a una escasa formación del profesorado para trabajar en situaciones de diversidad, sin embargo, podría tratarse también de una ‘perspectiva del déficit’ (Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011) en la que el profesorado reproduce estereotipos de la ‘marroquineidad’ como algo incompatible con la integración social y el éxito académico, por lo que la atención hacia este alumnado no es tan apremiante.

Aunque las jóvenes nacidas en España o las que llegaron durante la etapa de educación infantil no comparten estas experiencias respecto a las actitudes del profesorado frente a la incorporación del alumnado extranjero, sí consideran que su origen inmigrante pudo ser motivo de una discriminación positiva por parte de los profesores, quienes parecían tener una mayor atención hacia ellas o darles un trato especial.

De hecho yo creo que hasta a veces me trataban mejor los profesores por esto [ser hija de inmigrantes]. Me preguntaban ‘¿lo entiendes o no?’ Me daban un poquito más de atención, quizás porque pensaban que no lo entendía [Ihssane; relato biográfico].

Los profes hablan entre ellos e incluso los que no me conocían me trataban bien, me ayudaban. Por ejemplo cuando comenzó la crisis que mis padres no me podían pagar los libros y eso ellos me decían ‘Sara, no te preocupes, ya te dejamos nosotros los libros’. Siempre me daban apoyo [Sara; relato biográfico].

Tanto Ihssane como Sara son chicas que desde el inicio de su escolarización se han caracterizado por sacar buenas notas, esforzarse académicamente y tener buenos hábitos de estudio; valores que según ellas eran muy apreciados por sus profesores, y que les valieron de una buena reputación como alumnas además de buenas relaciones con el profesorado.

Yo siempre he destacado por ser una alumna más madura que el resto, entonces los profes siempre me veían como la alumna ejemplar; siempre decían ‘Haz como Sara’ [Sara; relato biográfico].

Sara considera que todo su esfuerzo académico y sus buenas actitudes dentro del instituto le valieron del aprecio del profesorado, quienes la ponían como un referente a seguir para el resto de sus compañeros autóctonos, aunque como veremos más adelante, este reconocimiento y valoración por parte del profesorado también respondía a una discriminación positiva al insinuar que si una joven de origen marroquí como Sara podía tener éxito, el resto de estudiantes autóctonos también. Experiencias como la de Sara y otras jóvenes de esta investigación están relacionadas a un tipo de éxito académico vinculado particularmente a las trayectorias de chicas y jóvenes provenientes de grupos minoritarios. Según Archer (2005) y Pàmies (2006) tanto el profesorado, como los padres, esperan que las chicas muestren ciertas conductas consideradas propias de su género como ser tranquilas, calladas, responsables y dóciles; conductas que corresponden al modelo de comportamiento escolar deseado y que pueden influir positivamente en sus trayectorias académicas. Estos autores aseguran que para las propias estudiantes el éxito académico es algo muy deseado, no sólo en términos de movilidad social sino porque para ellas ser una ‘buena estudiante’ significa también ser una ‘buena chica’ (Archer, 2005), es decir, ser inteligente y respetable. Trabajos como el de Archer (2005) y Rissanen (2014) reflejan como el origen étnico, la clase social y la adscripción religiosa, entre otros factores, están íntimamente ligados a las formas en como el profesorado interpreta el desempeño académico de estas chicas y su éxito.

Así, a través de los relatos de estas jóvenes podemos observar que su condición de inmigrantes resultaba en una discriminación positiva por parte del profesorado, quienes les prestaban más atención que al resto de los compañeros autóctonos por considerar que tenían menos conocimientos o mayores dificultades de aprendizaje. Sin embargo, esta discriminación positiva no fue bien percibida por todas las estudiantes, sobre todo por aquellas que se incorporaron a la escuela entre los 8 y 10 años, ya que consideran que esta actitud aparentemente positiva de los profesores estaba realmente sustentada en prejuicios y estereotipos sobre la ‘marroquineidad’.

En el colegio dónde yo estaba, en Melilla, me acuerdo que nos daban buen nivel. Pero me acuerdo que me dijo mi hermano ‘Es que ¿tú sabes lo que me han preguntado? [Los profesores] ¡Qué si sé leer! ¡Pues claro que sé leer!’ Y por ejemplo, aquí [en el colegio de Barcelona] me acuerdo que en quinto estaban viendo las divisiones y eso nosotros ya lo teníamos más que superado. Todo lo que estudiábamos ya lo sabíamos [Manar; relato biográfico].

Como podemos observar en el relato de Manar, los profesores (tanto de ella como de su hermano) tenían prejuicios sobre la formación que habían recibido en Melilla además de expectativas a la baja respecto al desempeño académico de ambos, aunque siempre se mostraron atentos y dispuestos a ayudarlos. El caso de Manar es particular porque su familia es de origen marroquí, aunque ella y su hermano nacieron y comenzaron su escolarización en Melilla. Aunque Manar asegura que en general la relación con sus profesores siempre fue positiva, también considera que debido a su origen marroquí y su condición de inmigrante los profesores catalanes tenían prejuicios sobre sus conocimientos y su nivel académico. Sin embargo, todas las estudiantes llegadas entre los 8 y 10 años concuerdan en que, con excepción del aprendizaje del español y el catalán, no tuvieron mayores problemas con el contenido de las asignaturas.

La verdad es que en cuanto a asignaturas que son más de ciencia, Marruecos tenía un nivel bastante más alto. En cuanto a matemáticas no necesitaba tener ningún tipo de refuerzo. Y en las otras asignaturas, yo podía ir leyendo porque sabía leer en francés, más o menos parecido [al catalán] [Amal; relato biográfico].

Manar y Amal afirman que la educación que habían recibido previamente en Marruecos era más avanzada que la de Cataluña por lo que el aprendizaje de los contenidos era más fácil; valoración que también es confirmada dentro de la investigación de Serra y Palaudàrias (2010). Sin embargo, en el caso de nuestras jóvenes, la falta de conocimiento del idioma les hacía quedar en desventaja frente al resto de sus compañeros ya que no podían expresarse o participar con la misma facilidad. Como mencionamos anteriormente, el proceso migratorio conlleva una disminución de las expectativas académicas de las jóvenes ya que estas chicas que tenían un buen desempeño académico en Marruecos experimentaron un retroceso al llegar al sistema educativo español. En este sentido, estudios como el de Ogbu (1992) han demostrado como el estatus de minoría implica realidades complejas que afectan la relación entre la cultura y el lenguaje de los grupos

minoritarios y las del grupo mayoritario, situación que influye en las trayectorias de los estudiantes minoritarios.

5.1.3 Desempeño académico y diferentes trayectorias durante la educación obligatoria

En este sentido, todas las jóvenes consideran que su desempeño académico durante la etapa obligatoria osciló entre regular y bueno, teniendo notas entre los niveles de notable (7-8) y sobresaliente (9-10). Así, podemos observar cuatro tipos de trayectorias académicas durante esta etapa, independientemente de la edad de incorporación al sistema educativo español, que en su mayoría están marcadas por la transición del nivel de primaria a la ESO: a) aquellas que durante toda su escolarización obligatoria tuvieron un buen desempeño académico; b) aquellas que tuvieron un desempeño académico regular durante la etapa de educación primaria y mejoraron sus calificaciones a partir del 1er curso de la ESO; c) aquellas que tuvieron un desempeño académico regular durante la etapa de educación primaria y los primeros dos años de la ESO pero mejoraron sus calificaciones a partir del tercer curso; d) aquellas para las que el cambio de primaria ESO fue difícil académicamente y empeoraron sus calificaciones durante el primer curso remontándolas a partir de segundo.

a) Aquellas que durante toda su escolarización económica tuvieron un buen desempeño académico: ‘Tú estudias dos semanas antes del examen’

Yo siempre he estado muy implicada en mis estudios. En la ESO siempre me decían ‘Tú estudias dos semanas antes del examen’ [Lina, llegó a España a los 9 años; relato biográfico].

Me iba bien, en los estudios bien. No suspendía ni en la ESO ni en primaria, siempre sacaba buenas notas [Manar, nacida en España; relato biográfico].

Las citas anteriores expresan la percepción de algunas chicas respecto a su desempeño académico durante la etapa obligatoria; estas experiencias parecen ser las más comunes entre mis informantes. En esta categoría están representadas todas las jóvenes que llegaron entre los 8 y 10 años a España, las jóvenes que llegaron durante la etapa de educación infantil, y una nacida en España. Independientemente de su origen o edad de llegada todas consideran que su desempeño académico siempre ha sido bueno porque sus notas han sido

sobresalientes gracias a sus buenos hábitos de estudio, y porque han demostrado actitudes como ser responsables, ordenadas, llevar al día todas las actividades y tener una buena conducta en clase. Pàmies (2006) confirma en su trabajo las actitudes y hábitos académicos de las chicas de origen marroquí en el nivel de secundaria al contrastar sus trayectorias con las de sus compañeros varones; mientras que estos son más propensos a la resistencia escolar; algunas de ellas se caracterizaban por responder al estereotipo de mujer marroquí, es decir, ser tranquilas, discretas, y por el esfuerzo y trabajo constantes; valores que promueven el éxito académico y que son apreciados por el profesorado, como explicaré más adelante.

b) Aquellas que tuvieron un desempeño académico regular durante la etapa de educación primaria y mejoraron sus calificaciones a partir del 1er curso de la ESO: ‘Un poco tontita’; ‘siempre iba muy justita’

En la primaria era un poco tontita porque yo no mostraba interés sinceramente pero cuando ya empecé con el instituto sí que empecé bien, ya me centré más (...). Iba al día, era muy trabajadora [Amira; relato biográfico].

Recuerdo que mis notas no eran de lo mejor en la primaria, siempre iba muy justita, me costaba espabilarme (...) recuerdo que mi madre cuando se dio cuenta de que mis notas no iban por lo alto me metió en una escuela de refuerzo que bastante me ayudó, me enseñaron cosas sobre cómo estudiar. Luego cuando ya pasé a la ESO sí que me puse las pilas y empecé a mejorar mis notas gradualmente [Maha; relato biográfico].

Todas las chicas en esta categoría se incorporaron al sistema educativo en el nivel de educación infantil. Según sus narraciones, durante la primaria sus notas fueron más bien notables, sobre todo porque no tenían mucho interés por los estudios. En el caso de Maha, su madre al ver que sus notas no eran sobresalientes decidió llevarla a clases de refuerzo extraescolar. Es importante mencionar que este tipo de ayudas no es común en las trayectorias de estas jóvenes, de hecho, Maha es la única que ha ido a clases de refuerzo mientras que el resto sólo han contado con el apoyo de profesores, hermanos(as) mayores y compañeros en cuestiones académicas. Maha también menciona que la adquisición de métodos de estudio durante la primaria fue de gran ayuda posteriormente en la ESO y en su formación postobligatoria. En general, estas estudiantes describen un cambio en su percepción acerca de la importancia de la escolarización al entrar a la ESO; consideran que

a partir de esta etapa comenzaron a tomarse su formación ‘con más madurez’, como mencionan algunas, por lo que sus notas y su desempeño comenzaron a mejorar.

c) Aquellas que tuvieron un desempeño académico regular durante la etapa de educación primaria y los primeros dos años de la ESO pero mejoraron sus calificaciones a partir del tercer curso: ‘Somos las gamberras, las chungas del instituto’

Cuando llegué a la ESO era un poquito gamberrita. Yo no iba a estudiar, iba a pasármelo bien; siempre estaba en los pasillos castigada con mi mejor amiga, en plan ‘Somos las gamberras, las chungas del instituto’. Y en tercero de la ESO como que empecé ya a ponerme las pilas y dije ‘Así no voy a ir a ningún lado’. En tercero iba regular, sacando buenas notas en algunas asignaturas y malas en otras. Y luego en cuarto lo mejoré muchísimo, y es cuando decidí que iba a hacer bachillerato [Balquís; relato biográfico].

Balquís ejemplifica el caso de un par de jóvenes, ambas nacidas en España, quienes durante la mayor parte de su escolarización obligatoria tuvieron un desempeño académico regular y algunos reportes de conducta por parte de los profesores. Estas jóvenes dicen haberse sentido muy poco motivadas por su educación ya que no estaban seguras de que les traería algún beneficio real en su futuro; este pensamiento se debía sobre todo a que ellas consideraban que eventualmente dejarían de estudiar y seguirían los pasos de sus madres.

Yo no era una persona con expectativas muy altas porque pensaba ‘Qué más da todo lo que estudie si al final acabaré en casa con un marido o hijos’; esa era mi idea, lo daba por sentado. Nunca me había planteado llegar a la universidad ni estudiar bachillerato ni nada de eso [Sabrine; relato biográfico].

Aunque mencionan que tanto el padre como la madre siempre han apoyado sus estudios, los referentes femeninos tradicionales que observaban en sus familias y en la comunidad marroquí mientras crecían las llevaron a tener bajas expectativas sobre su futuro académico y laboral; sobre la influencia de los roles de género y las dinámicas familiares en las trayectorias de las jóvenes profundizaré en el siguiente capítulo. Sin embargo, en el caso de Balquís fue una profesora quién la apoyó académicamente y la motivó para hacer el bachillerato.

d) Aquellas para las que el cambio de primaria ESO fue difícil académicamente y empeoraron sus calificaciones durante el primer curso, remontándolas a partir de segundo: ‘El paso que hice de la primaria a la ESO me supuso una gran dificultad’

El paso que hice de la primaria a la ESO me supuso una gran dificultad porque era otro nivel; cuando yo empecé la ESO el primer examen lo suspendí, entonces me quedé en plan ‘Pero si yo siempre sacaba buenas notas, es imposible que lo suspenda’ (...) Y yo le dije a mi mamá ‘Es que mucha gente lo ha suspendido’ y ella dijo (...) ‘Vas a volver a estudiar de otra manera porque a lo mejor has estudiado mal, y vas a estudiar el doble de lo que has estudiado en el anterior para aprobarlo’. Y digo ‘¿Mamá pero es que si no entiendo las cosas? y me contesta ‘Pues ve con tu hermana mayor que te las explique pero tienes que estudiar el doble’. Entonces me puse a estudiar un montón y de hecho para el siguiente examen saqué la segunda mejor nota, y desde ahí he dicho ‘Pues no puedo bajar de este nivel, tengo que ir a más’ [Sara; relato biográfico].

Para Sara, el primer curso de ESO representó un proceso de adaptación al sistema educativo que no había experimentado antes. Aunque durante toda la primaria fue una alumna de notables y sobresalientes, el cambio de primaria a ESO y el nivel de exigencia afectaron sus notas y su desempeño durante el primer curso; en su caso fue su madre quién ejerció presión sobre ella para mejorar sus notas, negándose a enviarla a una escuela de refuerzo y objetando que Sara debía estudiar ‘el doble’. Estos datos también coinciden con los presentados por Pàmies et al. (2010) quienes argumentan que para los padres de origen marroquí la escuela es responsabilidad de las propias hijas e hijos; discurso que aparece constantemente en la narración de la mayoría de las jóvenes de esta investigación, quienes mencionan que sus padres nunca tuvieron que ayudarlas o presionarlas para estudiar y sacar buenas notas ya que eso era responsabilidad de ellas.

En el siguiente apartado expondremos las experiencias de estas jóvenes en la transición de la ESO al bachillerato, poniendo especial atención en aquellos factores que influyeron positivamente en su continuidad académica.

5.2 Retos y procesos de adaptación en la transición de la ESO al bachillerato

En las narraciones anteriores hemos podido observar que para estas jóvenes llegar a la ESO supuso una serie de cambios y retos tanto personales como académicos. Para aquellas que

no habían considerado la posibilidad de seguir estudiando más allá de este nivel, esta fue una etapa decisiva donde sus expectativas académicas cambiaron y por primera vez comenzaron a plantearse el ir al bachillerato e incluso a la universidad. Es también en la ESO cuando la figura del profesorado comienza a tener un papel más relevante en sus narraciones. En el apartado anterior señalamos que las jóvenes de esta investigación, independientemente de su edad de llegada o de los retos que tuvieron que superar para adaptarse al sistema educativo, valoran la etapa de primaria como una experiencia positiva. Sin embargo, a partir de la ESO sus dinámicas y las relaciones con profesores y compañeros sufrieron algunos cambios, llegando a experimentar situaciones que antes no habían percibido y que impactaron en sus trayectorias académicas, como lo expondré a continuación con los casos de Balquís (nacida en España) e Ikram (llegada a los 2 años).

Balquís explica que durante los primeros cursos de la ESO tuvo problemas de conducta y poco interés por los estudios pero que en tercero de la ESO conoció a una profesora que cambió sus expectativas académicas y la motivó a seguir estudiando.

Tenía una profesora que descubrió en mí que no sólo que me encantaba leer sino que era bastante inteligente para los estudios; fue increíble. Esta profesora era tutora de otra clase pero como yo no me llevaba bien con mi tutora, dijo ‘Yo seré la tutora de Balquís aunque no sea de mi clase’. Fue un gesto que me hizo sentir bien, en plan ‘Esta profesora que no es mía se preocupa por mí’. Y en sus clases sacaba muy buenas notas [Lengua y Literatura Castellana]. Y en tercero de la ESO como que empecé ya a ponerme las pilas en plan ‘Así no voy a ir a ningún lado’, y luego en cuarto ESO lo mejoré muchísimo y es cuando decidí que iba a hacer bachillerato [Balquís; relato biográfico].

Ella considera la figura de esta profesora como un factor importante de éxito y una influencia positiva en su experiencia escolar. El apoyo del profesorado, concretado en las altas expectativas que algunos estudiantes van a percibir así como el trato exigente pero cordial en la relación diaria, va a convertir a algunos profesores en un factor clave para la construcción de trayectorias académicas exitosas en el caso de los estudiantes de origen marroquí. En este sentido Stanton-Salazar (2011) demuestra la participación de ‘agentes institucionales’, generalmente adultos que no son miembros de la familia o la comunidad de origen, como figuras clave para el empoderamiento y el éxito académico de los estudiantes provenientes de grupos minoritarios.

Por otro lado, en el caso de Ikram, su experiencia con sus profesores y compañeros durante la ESO fue más bien negativa. Al terminar la primaria sus padres decidieron matricularla en una secundaria privada debido a la experiencia previa que habían tenido con una de sus hijas mayores, que les dejó prejuicios respecto a los institutos públicos.

Mis padres tenían unos prejuicios sobre un instituto donde mis hermanas fueron porque una de ellas no estudiaba nada, iba a pasárselo bien; además por las malas influencias. Entonces mis padres lo asociaron a que era malo y creyeron que enviarme a una escuela de pago sería mejor, que yo tendría más posibilidades de acceder a hacer otros estudios más adelante [Ikram; relato biográfico].

Ikram explica la relación que sus padres hicieron entre ‘instituto público-bajo desempeño académico y malas influencias’ e ‘instituto privado-mejor calidad educativa y ambiente escolar’; siendo el objetivo de estos alejarla de un ambiente que consideraban perjudicaría su futuro académico. Estudios como el de Carrasco et al. (2009) también han mostrado como para algunas familias inmigrantes de clase trabajadora y con aspiraciones de movilidad social es importante la imagen que generan las escuelas a las que asisten sus hijos. El prestigio social que los padres le dan a las instituciones educativas se construye sobre todo a partir del tipo de alumnado que albergan, i.e. si se trata de estudiantes con un bajo nivel académico, de clase social baja o inmigrantes. Sin embargo, para Ikram el asistir a una escuela con un mayor prestigio no fue un cambio del todo positivo.

Entonces me llevaron a un colegio de pago pero claro, yo era marroquí y un colegio de pago significa gente de dinero, gente pija; entonces me sentí desplazada. Venía de un colegio público que había de todo [estudiantes extranjeros y españoles] y me fui a un instituto de pago (...) nadie me hablaba porque todos eran muy catalanes, muy cerrados, y yo era muy marroquí [Ikram; relato biográfico].

Esta distinción entre ‘muy catalanes’ y ‘muy marroquíes’ no es hecha por los otros estudiantes sino por la propia Ikram, quien pone al mismo nivel de comparación su origen étnico con su estatus socioeconómico; para ella ser marroquí en España implica tener un nivel económico bajo: ‘yo era marroquí y un colegio de pago significa gente de dinero, gente pija’. Mientras que en su colegio anterior, de tipo público y con una mayor diversidad cultural, ella se sentía identificada con sus compañeros; en este nuevo contexto su origen étnico y estatus socioeconómico le resultaban obstáculos para integrarse en un

instituto privado de mayoría catalana: ‘nadie me hablaba porque todos eran muy catalanes, muy cerrados, y yo era muy marroquí’. Carrasco et al. (2009) han expuesto como la posición marginal de las estudiantes inmigrantes, aun dentro de un grupo de clase social alta, ‘puede desarrollar progresivamente sus perspectivas de una ciudadanía también limitada y de una integración social incompleta en la sociedad catalana, socavando sus aspiraciones y acomodando su potencial a la baja’ (p. 20). Según estos autores, es muy común que dentro de los colegios e institutos se enfatice la distancia socioeconómica y cultural que los estudiantes de origen marroquí tienen respecto a sus compañeros autóctonos. Ikram se escolarizó la mayor parte de su vida en Cataluña, sin embargo, el cambio a un contexto con estudiantes provenientes de familias con un mayor nivel socioeconómico hizo más marcada para ella la diferencia entre catalán y marroquí.

Los profesores a veces eran crueles; cuando se trataba de hablar con alumnos de aquí [catalanes] eran puras risas pero cuando yo les preguntaba algo te contestaban mal y eso no me gustaba. Y luego como son cuatro años, pues el segundo año un poquito mejor y los otros también [Ikram; relato biográfico].

Para Ikram este trato por parte de los profesores se debía tanto a su origen étnico como a su clase social. Según Carrasco et al. (2009) los estudiantes de origen inmigrante pueden ser percibidos como un problema en el contexto escolar cuando muestran ciertos rasgos poco valorados como pobreza, un bagaje cultural infravalorado, diferencias fenotípicas, entre otros. Archer (2005) también explica la negación del éxito escolar por parte de algunos docentes a partir del prejuicio de clase y otros supuestos racistas vistos como contrarios al éxito académico en el discurso dominante: *Some girls felt that their ‘common’ working class identities did not fit easily within the middle class institutional habitus (...) girls described feeling alienated by the (...) middle class speech of some teachers* (p.12). Mientras que en el caso de algunas chicas su condición de ‘marroquíes inmigrantes’ había resultado en discriminaciones positivas a su favor por parte de los profesores y compañeros, en el caso de Ikram el resultado fue contrario. Recordemos que las familias de estas jóvenes han llegado a España en un momento donde había poca presencia de inmigrantes, por lo que su identidad como marroquíes había estado más bien proyectada dentro del ámbito privado, pero conforme la población marroquí fue en aumento, estas chicas comenzaron a convertirse en referentes identitarios en el ámbito público. Así, por primera vez estas jóvenes comenzaron a ser más conscientes de las percepciones negativas

que la sociedad española tenía respecto a la comunidad marroquí, las cuáles se acentuaban aún más cuando se añadía la identificación como musulmanas.

Hay maestros que tú llegas a clase con velo y se quedan en plan' ¿Pero por qué te lo has puesto? ¿Qué te vas a casar?' No te lo esperas de un maestro porque crees que todos los maestros del mundo saben y que no se creen los mitos que pululan por ahí, y dices 'Ostras ¿en serio me lo estás preguntando? ¿Cómo puede ser?' Pero había otros profes que bien, que no me han soltado ningún comentario raro. Pero sí que había los que decían '¿Te han obligado tus padres? ¿Te vas a casar?' [Sara; relato biográfico].

El relato de Sara nos introduce por primera vez al tema del uso de velo (*hiyab*), sobre el cuál profundizaré en el siguiente apartado. Recordemos que ella ha sido una chica altamente valorada por sus profesores debido a sus notas, su desempeño académico y su buena conducta dentro de la escuela. Sin embargo, cuando decidió ponerse el velo en la ESO notó desaprobación y prejuicios por parte de algunos profesores que ignoraban el significado del *hiyab* y se encontraban visiblemente contrariados de que una estudiante tan exitosa como ella lo usara; Khosrojerdi (2015) también señala en su investigación la existencia de una falta de interés y conocimiento por parte de los profesores hacia el Islam, sus símbolos y las prácticas religiosas. Por otra parte, Archer (2005) explica la problematización del éxito académico que los profesores hacen de las estudiantes al asociarlas con un 'tipo de feminidad equivocado'. Así podemos observar que mientras los profesores valoran aquellas conductas que consideraba propias de estas estudiantes, como el ser tranquila, dócil, responsable y trabajadora (Pàmies et al. 2006); el uso del velo, que las identifica como mujeres musulmanas, es percibido como un símbolo de represión y restricción cultural que supone una barrera para su desarrollo académico, como en el caso de Sara cuyos profesores se preocuparon por ella y su futuro académico al suponer que se casaría pronto. Este tipo de experiencias son comunes entre las jóvenes de esta investigación que usan *hiyab*. Estas situaciones les presentan una ambivalencia entre el trato considerado que recibieron durante la primaria por parte de sus profesores y compañeros, con su experiencia en la ESO donde la visibilización de su identidad religiosa les ocasionó en varias ocasiones situaciones de conflicto y las llevó a reflexionar sobre su propia identidad como marroquíes musulmanas.

5.2.1 La construcción y visibilización de la identidad marroquí musulmana en la etapa preuniversitaria

La mayoría de las jóvenes de esta investigación explica que durante la adolescencia (a finales de la ESO e inicios del bachillerato) comienzan a reflexionar y tener una mayor consciencia sobre sus orígenes étnicos y su identidad religiosa.

Y es cuando he ido cambiando, hacia los quince y dieciséis años más o menos; que he empezado a salir, que he empezado a hacer yo, a montarme mis maneras de pensar [Amira; relato biográfico].

Yo a los dieciséis años fue mi época en que empecé a pensar por mí misma. Era muy curiosa, me gustaba buscar cosas sobre mi familia, me gustaba investigar [sobre sus raíces y su religión] [Maha; relato biográfico].

Generalmente este interés por conocer más acerca de sus orígenes familiares y su religión es motivado por una mayor consciencia de la diferencia entre ellas y sus compañeros de clase, la cual se ve acentuada durante la ESO y el bachillerato debido al cambio en las actividades y formas de pensar de estos, que ellas consideran típicos de los jóvenes occidentales no musulmanes.

Siempre he tenido buena relación [con los compañeros] pero sólo estaba con ellos en clase a menos que tuviéramos que hacer un trabajo, porque fuman, beben, salen de fiesta y yo nada de eso hago [Balquís; relato biográfico].

Por ejemplo, al cumplir los dieciocho años ellos [compañeros de clase] decían ‘Vamos a salir de fiesta’ pero yo no salgo de fiesta; yo digo ‘Pues mis padres no me dejan’ y ellos se sorprendían ‘¡Pues si ya tienes dieciocho!’’. Entonces como que nunca me he sentido realmente identificada. Son amigos que hemos estado juntos desde P3 pero siempre han habido esas diferencias [Amira; relato biográfico].

Estas narraciones enfatizan la construcción de la diferencia entre las familias marroquíes musulmanas y la sociedad española no musulmana, así como las estrategias de los padres para disciplinar a sus hijas como sujetos con una identidad de género, nacional y religiosa

acorde a la cultura marroquí y diferente a la de la sociedad dominante⁸⁰. Espiritu (2001) explica como las familias inmigrantes observan a la cultura occidental dominante como ‘moralmente defectuosa’ (p. 421) porque permite conductas no bien vistas en las chicas como salir con amigos, tener novio, beber alcohol, fumar o tener sexo pre marital; es decir, una ‘buena chica’ es alguien que sigue los valores y normas de su cultura de origen, una ‘mala chica’ es la que adopta los valores y actitudes de la sociedad dominante. Sobre el papel de la familia en la construcción de la identidad y las trayectorias académicas de las jóvenes profundizaré en el siguiente capítulo, sin embargo, vale la pena mencionarlo brevemente para contextualizar el sentimiento de falta de identificación de Balquís y Amira con sus compañeros autóctonos, el cual también es compartido por el resto de las jóvenes. A partir de estas situaciones, ellas comienzan a experimentar un distanciamiento de sus compañeros españoles/catalanes y una mayor identificación con los de origen marroquí.

En mi clase éramos muchos marroquíes y nos juntábamos más [al iniciar la ESO], yo realmente tenía buena relación con toda la clase pero siempre tendía a ir con los marroquíes: en el patio, en excursiones. Entonces de alguna manera yo creo que eso es negativo porque no te acabas de integrar con los demás y cuando se van te quedas un poco desorientada que es lo que me ha pasado a mí en tercero de la ESO. Cuando llegué a tercero no había ningún marroquí, se quedaron atrás o estaban en otro grupo, entonces fue como empezar de nuevo con los demás y me costó bastante porque ya no formaba parte de esos grupitos (...) En cuarto volví a tener marroquíes en clase; en bachillerato ya no había ninguno [Lina; relato biográfico].

Lina reflexiona sobre la decisión que tomó en ese momento y considera que a pesar de sentirse más identificada y a gusto con sus compañeros marroquíes, al final haberse relacionado casi exclusivamente con ellos durante los dos primeros cursos de la ESO fue contraproducente, tanto personal como académicamente, debido a que la deserción de estos la dejó nuevamente aislada y tuvo que volver a hacer un proceso de integración con el resto de la clase. Esta situación es también plasmada en el trabajo de Pàmies et al. (2010) sobre

⁸⁰ En este sentido vale la pena mencionar la tipología de estrategias identitarias desarrollada por Camilleri (1992) a partir de la cual teoriza la forma en que los inmigrantes viven el contacto entre su cultura de origen y la cultura de destino.

la escuela como un espacio de soledad y alienación para los estudiantes marroquíes a pesar del éxito académico

En relación con la construcción de su identificación étnico-nacional, tanto Lina como el resto de las jóvenes de esta investigación se definen a sí mismas como ‘una mezcla’ entre marroquíes y españolas. A continuación expondré los casos de Sabrine (nacida en España), Amal (llegada a los 8 años) y Mersealut (llegada a los 3 años) para ejemplificar como a pesar de la diferencia en las edades de llegada, en sus narraciones ellas se construyen como jóvenes con identidades biculturales; situación también identificada por Carter (2005) quien denomina a estos jóvenes *cultural straddlers*.

Mi caso es un poco extraño porque yo realmente me siento de aquí [España] no sólo por el hecho de haber nacido aquí, que eso ya me clasifica directamente como española pero yo siento que mi casa es España y que pertenezco a esta sociedad. Pero a la misma vez mis raíces marroquíes me tiran mucho. Entonces me siento de los dos sitios en el mismo grado [Sabrine; relato biográfico].

Soy una mezcla entre una cultura y otra. Porque en mi casa yo tengo unas costumbres, bueno, voy a Marruecos y hay unas costumbres. Y con mis amigos en sus casas tengo otras. Realmente no me identifico ni con una ni con otra, soy yo. Básicamente es mi forma de ser y hay cosas con las que me siento identificada de la cultura occidental y otras con la de Marruecos [Amal; relato biográfico].

Decir si me siento marroquí es tan complicado que a lo mejor si lo comparo con mis hermanos te queda más claro. Comparada con mis hermanas mayores, totalmente de lejos, polos opuestos. Gran parte de su etapa infantil ha sido allí y tienen más referentes, y yo al escolarizarme en España pues no comparto muchas cosas y tengo ciertas reservas. Pero en comparación a mi hermano que nació en España yo estoy mucho más cerca de lo que es la cultura árabe marroquí. Pero sí, cuando te vas haciendo mayor ves que sí quieres recuperar los orígenes de tu familia [Mersealut; relato biográfico].

A diferencia de las estudiantes llegadas entre los 8 y 10 años, el resto de las jóvenes expresa haber pasado muy poco tiempo en Marruecos a lo largo de sus vidas. La mayoría de estas chicas sólo viaja a Marruecos durante las vacaciones de verano y a veces pasan algunos años antes de que vuelvan; sin embargo, podemos observar en todas las narraciones que ellas se sienten fuertemente identificadas con sus orígenes marroquíes.

Porque claro, vengo de unos orígenes y estoy viviendo en otro entorno, entonces, yo tengo la idea de que uno no puede renunciar a sus orígenes. Idiota es aquel que olvida sus raíces; vayas donde vayas tienes que recordar tus raíces [Esperanza; relato biográfico].

Estas jóvenes se consideran a sí mismas marroquíes independientemente del poco tiempo que hayan vivido en ese país, pero esta opinión no es compartida por sus profesores y compañeros, como ellas lo relatan.

Y muchas veces hay gente que me dice que o tengo que ser de un sitio o de otro, de los dos no puedo ser. Cuando te preguntan cuánto tiempo llevas y les contestas, te dicen ‘¡Hombre, 22 años! Pues es que tú ya eres de aquí’ y les digo ‘Sí, pero también soy de ahí’ [Esperanza; relato biográfico].

La mayoría de las jóvenes han experimentado situaciones similares a la de Esperanza en las que profesores, compañeros y demás personas de origen español las han identificado como españolas/catalanas a partir de tres factores: el tiempo que han vivido en España, el manejo del catalán y, sobre todo, que no hagan visibles rasgos que ellos consideran marroquíes, particularmente relacionados a símbolos y prácticas culturales y religiosas, como veremos más adelante.

Me decían ‘¿Y tú de dónde eres? Tienes unos rasgos diferentes’ y les decía ‘De Marruecos’; ‘¿Ah, sí? Pues no lo pareces ¿Pero tú ya eres cómo de aquí, no? Tú eres más de aquí que de allá’. O sea, el sentir que eres más de aquí ya les gusta [a los españoles] [Ikram; relato biográfico].

Aquellas jóvenes nacidas en España o llegadas durante la etapa de educación infantil expresan ser catalogadas como españolas/catalanas o ‘más de aquí’ por sus profesores y compañeros ya que en cuestiones de atuendo, rasgos fenotípicos e idioma, no había diferencias.

Yo siempre he sido como ellos, por la manera de vestir y tal. Entonces como que nunca he llamado la atención [Amira; relato biográfico].

La verdad es que nos trataron muy bien [en el colegio y en el barrio], ningún mala convivencia, ningún problema. A mi madre le decían el típico comentario de ‘¿Son tus hijas? ¡Qué guapas!’ porque nosotras somos rubias y de ojos claros [Niema; relato biográfico].

De las chicas llegadas entre los 8 y 10 años, Manar fue la única que al entrar al colegio no fue catalogada como marroquí por sus compañeros, aunque sus padres lo fueran. En su relato, ella explica que una de las cosas que más le impactaron de llegar al colegio en Barcelona fueron las actitudes xenófobas de algunos compañeros contra los otros estudiantes de origen marroquí.

A mi directamente nunca me dijeron ‘mora’ [los compañeros en clase], y a veces me sorprendía porque cuando estaba yo con un grupo de marroquíes no me decían nada. No sé por qué, si tenía yo otro aire o qué. No me atacaban a mí pero en mi clase por ejemplo había una chica marroquí y llevaba pañuelo, tenía diez años. Y la empezaban a insultar y no entendía por qué. Y yo preguntaba ‘¿Pero por qué le decís eso?’ y contestaban ‘Es que es mora, mira, lleva el pañuelo’ [Manar; relato biográfico].

Balquís, nacida en España, también vivió experiencias similares en la ESO. Aunque es marroquí musulmana, sus compañeros nunca la atacaban ni se referían a ella como tal mientras que sí lo hacían con las chicas recién llegadas o que se ponían el velo.

Yo creo que por el hecho de haber nacido aquí siempre he tenido más relación con españoles que con marroquíes, entonces yo no he tenido problemas en mi vida. Yo he tenido en plan problemas por defender a chicas marroquíes que acababan de llegar y se burlaban de ellas porque llevaban el velo, y se lo quitaban. A mí directamente no me decían nada pero a mis compañeras marroquíes sí [Balquís; relato biográfico].

Como explica Balquís en la cita anterior, el haberse escolarizado y socializado desde el principio con los estudiantes de origen español la llevó a ser considerada como una más del grupo y poder evadir situaciones de discriminación. Esto mismo ocurre con Manar, quien es española pero de padres marroquíes. En los relatos de estas jóvenes se pone de relieve como los conflictos se presentaban cuando se hacían visibles rasgos de ‘marroquineidad’ o ‘musulmaneidad’, los cuales eran interpretados por sus compañeros a partir de los estereotipos sociales vigentes, mayoritariamente negativos.

Veían [sus compañeros de clase] a gente con velo en la calle y me decían ‘A mí toda esa gente me da asco pero tú eres la única que me cae bien’. Entonces era en plan ‘¿Entonces mi familia también te da asco? Y yo te caigo bien pero ¿Por qué? Porque has estado

conmigo toda la vida, me has conocido y si llegas a conocer a los otros también te caerían bien' [Amira; relato biográfico].

Sin embargo, esta situación de invisibilidad del origen étnico y la identidad religiosa terminó cuando algunas de las chicas decidieron ponerse el *hiyab*. De las nueve estudiantes que actualmente usan velo, seis decidieron hacerlo durante la ESO. Estas chicas tienen una historia de migración distinta ya que una nació en España, cuatro se escolarizaron desde el preescolar, y una se incorporó a mitad de la educación primaria. Todas ellas explican que la decisión de ponerse el velo fue completamente personal, y que sus padres en ningún momento las presionaron para hacerlo.

Yo a los diez años ingresé en una escuela los fines de semana para aprender árabe y religión islámica. Y un día tuvimos unas clases que hablaban de la mujer en el Islam y del velo. A mí esas clases de me hicieron plantear muchas cosas, sobre todo a los doce, trece años. Y además a mí me llegó a la regla a los doce y se hablaba de eso, que cuando una ya es mujer pues empieza a cambiar su cuerpo y esas cosas. Y bueno, yo tenía muchas dudas, es decir, llevar el velo pues a lo mejor condiciona libertades. Entonces lo que hice fue hablar con la profesora [de religión islámica]. Le comenté que a mí me había llegado la regla y qué me aconsejaba ella como profesora; nunca me obligó a nada obviamente pero sí que me dio consejos y decidí por mí misma ponérmelo un día, con trece años [Marna; relato biográfico].

Yo el velo realmente cuando me lo puse no tenía la suficiente base de fe. Era como 'Pues mi hermana se lo puso en tercero de la ESO, yo también me lo pongo en tercero de la ESO'. Era como a seguir algo que ya había en mi familia. Me lo puse con gusto porque yo tenía ya muchas ganas de hacerlo pero no estaba suficientemente motivada por la fe. Pero conforme va pasando el tiempo te vas informado, vas entendiendo los verdaderos motivos, y ahora no me lo quitaría porque mi motivo es la fe. He pasado de ponérmelo por costumbre a algo a lo que no puedo renunciar [Lina; relato biográfico].

Estos dos relatos ejemplifican las razones que las jóvenes tuvieron para ponerse el velo por primera vez durante la ESO. Muchas de ellas mencionan el inicio de la menstruación como un momento clave para tomar esta decisión debido a que dentro del Corán se estipula que las mujeres creyentes deben cubrirse con un velo como muestra de recato, y la menstruación es culturalmente interpretada como una transición de niña a mujer; otra razón comúnmente expresada es por costumbre familiar, siguiendo el ejemplo de primas o

hermanas mayores. Algunas de las jóvenes explican que dentro de lo que ellas denominan ‘cultura marroquí’, ponerse el velo es un símbolo de estatus social, de dejar de ser una niña para ser una mujer ‘más madura’ y devota; sin embargo, dentro de un contexto no musulmán la interpretación del velo es más bien negativa, como todas ellas experimentaron. Sin importar su historia de integración todas estas jóvenes consideran que la ESO fue un periodo particularmente difícil por el tema del velo⁸¹, ya que llegaron a experimentar situaciones de rechazo y discriminación por parte de algunos compañeros e incluso de profesores.

Todo mundo diciendo ‘¿Qué te ha pasado? Qué rara estás ¿por qué te lo has puesto? ¿Te han obligado tus padres?’, lo típico. Siempre están las típicas bromas ‘¿No tienes orejas? ¿No tienes pelo?’ Al principio me molestaba bastante, había veces que me iba a casa un poco mosqueada, enfadada pero ya al final pues te lo tomabas a broma porque es que no podías ir cada día a casa pensando ‘Jolín ¿por qué me dicen esto delate de todo mundo?’[Marna; relato biográfico]

Al decidir usar el velo ellas hicieron visible su identidad religiosa frente a sus compañeros y maestros. Para aquellas chicas que se escolarizaron desde preescolar o nacidas en España, ponerse el velo supuso una especie de ruptura de la imagen que sus compañeros y profesores tenían de ellas como ‘una más del grupo’.

Compañeros que no son amigos sí que se lo han tomado en plan ‘¿Por qué?’ No lo entendían. Decían ‘Pero tú estás como muy bien integrada ¿por qué te has decidido ponerte el velo?’ Pero es que ponerme el velo no significa que no esté integrada; no lo entienden, tienen otro concepto de integración. Y yo les decía ‘Pero estar integrado no significa que no me pueda poner el velo, yo puedo estar perfectamente integrada y vosotros mismos lo decís; es que una cosa no lleva a la otra’. Y eran comentarios de ‘Quítatelo, no te lo pongas’ pero yo siempre marcaba un límite, nunca he tenido un problema grave [Sara; relato biográfico].

⁸¹ Ramírez (2011) afirma que el velo se ha convertido en un símbolo que articula buena parte de las relaciones entre los musulmanes y los no musulmanes; presente en distintos ámbitos y discursos de la vida social, entre ellos, la presencia de las chicas musulmanas en el espacio escolar.

En el caso de las estudiantes llegadas entre los 8 y 10 años esto también conllevó un retroceso en su proceso de integración; como en los casos de Fer y Sara.

Yo no me llevé muy bien [con sus compañeros] hasta sexto. Y en primero de la ESO me dejaron de hablar de nuevo; yo creo que hasta bastante meses después [no volvieron a acercarse a ella y hablarle]. Entonces primero [le costó integrarse] porque no entendía el idioma, y luego porque me puse el pañuelo [Fer; relato biográfico].

El caso de Sara ejemplifica como el uso velo transformó la percepción de sus compañeros a pesar de conocerla desde primaria. Para estos el velo representaba un símbolo de diferencia, que la alejaba de la sociedad española y la hacía ver cómo alguien que estando integrada, buscaba aislarse. La reacción de los profesores al velo parece no haber sido tan invasiva como la de los compañeros aunque las jóvenes reconocen que estos se mostraban contrariados e incluso preocupados por ellas.

Veía que en clase la profesora estaba explicando y no parada de mirarme a mí, como en estado de *shock*. Hasta que al final de la clase me dijo ‘¿Pero, por qué? Claro, como a esa persona le tengo mucha confianza pues después le dije ‘No te preocupes que es por un trabajo’ [Amira; relato biográfico].

Amira explica que ella en tercero de la ESO no se sentía lista para ponerse el velo pero sí tenía mucho interés por conocer la opinión de aquellas personas con las que había convivido desde P3 por lo que decidió hacer un trabajo de investigación sobre las reacciones de sus compañeros y profesores, ya que en su instituto ella era la única marroquí musulmana. Estas jóvenes opinan que los profesores no las trataron mal o las discriminaron por usar el velo sino toleraban su decisión, aunque ellas podían darse cuenta que las opiniones que estos tenían respecto al velo eran sobre todo negativas debido a la de la falta de conocimiento que estos tenían acerca del Islam, sustentada en prejuicios y estereotipos como pensar que usarlo significaba que se casarían o que lo hacían obligadas por sus padres. Por otro lado, hay experiencias como la de Maha, quién decidió aplazar la decisión de ponerse el *hiyab* debido a las críticas que recibió de sus amigos cuando les planteo por primera vez su intención de usarlo, durante el bachillerato.

Una vez a mis compañeros de bachillerato les envié una foto con el *hiyab*, la primera vez que me lo puse, y me dijeron cosas que yo sentí como negativas. Me dijeron 'Pues te estás quitando libertad, ya no serás la misma', y eso me dio miedo [Maha; relato biográfico].

Así como Maha, el resto de las jóvenes que no usan el velo mencionan que esta decisión se debe sobre todo al miedo a ser rechazadas o sufrir situaciones de violencia y discriminación por parte de la sociedad española no musulmana. Sin embargo, también existen excepciones a esta regla como el caso de Ihssane quien menciona que sus amigas más cercanas, todas de origen español, la han apoyado en su decisión de ponerse el velo y que de hecho, han sido ellas las que en ocasiones la han alentado a hacerlo.

Cuando estaba en primaria mis amigas, me decían ‘¿Pues tú por qué no te pones el velo? ¿Cuándo te lo vas a poner?’ Y yo decía ‘¿Por qué me preguntas eso?’ Y ellas ‘Ay, pónitelo, me gustaría verte así’. Y me extrañaba porque éramos niñas [Ihssane; relato biográfico].

Resalta también la transformación que Sara logró en sus profesores, quienes al principio se sintieron contrariados de que una estudiante tan exitosa usara el velo pero que al ver que su rendimiento no decaía y que ella seguía comprometida con sus estudios con altas expectativas, comenzaron a ponerla como ejemplo al resto de sus compañeros.

Antes, cuando no llevaba el velo, pues pasaba como una chica más de la clase, no me diferenciaba nada porque estaba bien integrada. Pero cuando me puse el velo resaltaba más, entonces incluso los profesores decían [al resto de los compañeros autóctonos] ‘Mira a Sara, es de otra nacionalidad y...’ [Refiriéndose a que sus profesores la ponían como ejemplo por ser buena estudiante] [Sara; relato biográfico].

Sin embargo, el reconocimiento y alta valoración que los profesores de Sara hacían de su desempeño académico era a partir de usar el velo como un símbolo de diferencia y discriminación positiva, evidenciando por primera vez que ella era de ‘otra nacionalidad’ e insinuando que si una chica como ella (inmigrante y musulmana) podía tener éxito, sus compañeros también. Una afirmación que conlleva una ‘perspectiva del déficit’ (Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011) sobre los estudiantes provenientes de grupos minoritarios. Aunque Ihssane y Sara creen que su experiencia con el velo durante la ESO no fue particularmente difícil, el resto de las jóvenes consideran que la percepción y las respuestas que han recibido por parte de compañeros y profesores ha sido sobre todo negativas aunque también reconocen que dentro de la escuela no padecieron tantas situaciones de discriminación como en el ámbito público, como expondré en el próximo capítulo.

5.3 Experiencias en la educación postobligatoria. Construyendo el camino hacia la universidad

En el apartado anterior observamos las experiencias y retos que vivieron las jóvenes durante la etapa obligatoria. En general, podemos destacar tres situaciones que marcaron sus trayectorias académicas durante este nivel: la incorporación al nuevo contexto escolar (en el caso de las jóvenes que llegaron entre los 8 y 10 años a España); la decisión de usar por primera vez el velo; y la adaptación a las nuevas dinámicas y exigencias escolares. Mientras que la etapa de la ESO planteó para estas jóvenes diversas encrucijadas a nivel académico pero sobre todo personal; la etapa postobligatoria conllevó experiencias diferentes que consolidaron su decisión de ir a la universidad. Sin embargo, las trayectorias de estas jóvenes no son necesariamente lineales, como veremos a continuación, sino producto de discontinuidades que son el resultado de obstáculos pero también de estrategias que ellas han desarrollado en la búsqueda de su éxito académico. El primer reto que enfrentaron fue elegir qué camino tomar una vez terminada la ESO: bachillerato o un Ciclo Formativo de Grado Medio, decisión que estuvo influida por diversos factores. A continuación presentaremos cómo estas jóvenes fueron orientadas hacia el bachillerato, y el impacto que sus experiencias durante esta etapa tuvieron en su trayectoria hacia la universidad.

5.3.1 El bachillerato como el ‘inicio de una mejor vida’. Ambiente escolar y referentes positivos como clave para la continuidad

Para estas jóvenes, la orientación que recibieron durante la ESO fue clave en su decisión de ingresar al bachillerato. Entre las figuras que más las motivaron durante esa época para continuar estudiando destacan sobre todo profesores pero también amistades y miembros de su familia.

Yo empecé a seguir sus pasos [de una de sus amigas] en plan ‘Yo también quiero hacer bachillerato’ e hice el bachillerato. De hecho en esa época dejé de ser tan amiga de su hermana y empecé a ser amiga de ella. Y yo la tenía como mi ejemplo a seguir. Hizo bachillerato, yo iba detrás de ella [Balquís; relato biográfico].

En el caso de Balquís, el refuerzo positivo que recibió para tomar la decisión de ir al bachillerato fue doble, ya que por un lado fue motivada por una de sus profesoras pero

también tuvo una amiga que fue para ella un modelo a seguir en esta etapa; se trataba de otra chica marroquí un año mayor que ella que también iba en su instituto. Por otra parte, para Lina sus referentes fueron sus primas, quienes cursaron el bachillerato en Marruecos.

Cuando hice la ESO sí que tenía claro que quería ir al bachillerato porque era algo que en Marruecos ya me sonaba mucho y como mis primas me hablaban mucho de ellos pues era algo que yo quería hacer [Lina; relato biográfico].

En ambos casos, los referentes que tuvieron estas jóvenes fueron otras chicas de origen marroquí. Esto pone en relieve la importancia que los modelos a seguir relacionados con las redes de parentesco y el prestigio de la educación postobligatoria dentro del intragrupo tienen para las trayectorias académicas de estas jóvenes. La orientación institucional que recibieron junto con el resto de sus compañeros durante la ESO es también valorada por algunas jóvenes como una influencia positiva en sus trayectorias.

Cuando empecé la ESO y empezaron a darnos conferencias de cómo seguir nuestros estudios pues sí que decía ‘Yo quiero llegar a la universidad’ [Sara; relato biográfico].

En otros casos fue la figura de un(a) profesor(a) la que influyó en la decisión de continuar estudiando; reforzando aquellos intereses que observaban en sus alumnas y orientándolas hacia opciones académicas.

En la ESO mi hobby era mirar videos y crear mis propios videos. Y fue sin darme cuenta, si no es que una profesora me dijo ‘Se te da muy bien esto, míratelo’ [Maha; relato biográfico].

En este sentido, la mayoría de las jóvenes considera que sus profesores las orientaron igual que al resto de sus compañeros para continuar sus trayectorias y que en ningún momento trataron de disuadirlas para elegir mejor un ciclo formativo o abandonar los estudios sino por el contrario, esperaban que ellas siguieran hacia el bachillerato. Esto fue así con excepción de los casos de Sabrine e Ikram, que explicaremos en el siguiente apartado. Otro tipo de apoyo que recibieron por parte de sus profesores fue orientarlas sobre qué tipo de

bachillerato cursar⁸²; esta decisión era crucial para ellas porque consideraban definiría su vocación académica y profesional.

Yo en cuarto de la ESO hacía biología y también latín; o sea, tenía una mezcla, podía hacer de todo. Pero decidí hacer el bachillerato científico porque me parecía algo muy interesante y porque también era un reto [que las personas se sorprendieran] ‘¡Oh, haces el científico!’ [Fátima; relato biográfico].

En el caso de Fátima, la decisión de estudiar el bachillerato científico estuvo motivada por su deseo de superarse a sí misma en un área considerada difícil, y ganar prestigio social en espacios donde no es común ver a una joven de origen marroquí teniendo éxito (más adelante en su narración ella expresa que su formación académica en matemáticas le ha valido la admiración y reconocimiento de sus conocidos marroquíes, tema que desarrollaré en el próximo capítulo); pero también estuvo influida por un profesor de matemáticas con quien ella tuvo una buena relación, y que tuvo un impacto positivo en su orientación hacia el área de ciencias. Según informes de la OCDE (2014), en la mayoría de países y economías existe una brecha de género en la que los chicos reciben más motivación y refuerzos positivos que las chicas para estudiar asignaturas y grados relacionados con ciencia y tecnología, dando como resultado que estas pierdan la confianza en sus capacidades y el interés por estas áreas. En este sentido, el caso de Fátima es una excepción, ya que ella tuvo un profesor que la motivó y fue su referente.

Además de la orientación recibida por parte de los profesores, sus preferencias e intereses personales fueron claves para estas jóvenes en el momento de elegir qué tipo de bachillerato cursar; teniendo en cuenta una futura carrera profesional.

En bachillerato decidí encaminarme hacia lo humanístico. Bueno, fue un *mix* entre humanístico y social porque no quería dedicarme a las economías. Entonces esas asignaturas las descarté. Y en el humanístico no quería hacer ni latín ni griego porque no me iba a servir para la carrera que quería hacer. Y decidí literatura castellana, universal y expresión oral que es lo que me gustaba [Maha; relato biográfico].

⁸² La Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada el año 2006, estipula tres modalidades de bachillerato acordes con las perspectivas e intereses de formación de los estudiantes: Artes, Ciencias, y Humanidades y Ciencias Sociales (cf. Boletín Oficial de Estado ‘BOE-A-2006-7899’).

La modalidad más popular entre las jóvenes es la de Humanidades y Ciencias Sociales (12 estudiantes), seguida por Ciencias (5 estudiantes). Para todas las jóvenes el bachillerato fue una experiencia más retadora académicamente que la ESO pero en la mayoría de los casos la buena relación con los compañeros y profesores las ayudó a mantener un buen desempeño.

Yo hice el bachillerato científico entonces sí que me costaba un poquito porque era otro nivel y además el profe que teníamos era un *crack*; él quería que todo el mundo que fuese a la selectividad y sacase un diez [Sara; relato biográfico].

Sara relata que ella tenía miedo de bajar sus notas al entrar al bachillerato por el nivel de dificultad debido a la experiencia que había tenido en la transición de primaria a ESO. Sin embargo, ella considera que al final no fue tan complicado porque tuvo muy buenos maestros, y uno en especial que motivaba al grupo y estaba muy comprometido con que todos los estudiantes sacaran una buena nota en el examen de selectividad. Esta narración concuerda con la investigación de Abajo y Carrasco (2004) sobre el alumnado gitano, donde describen la importancia del profesorado en cuanto a su influencia positiva en las trayectorias de éxito académico de los estudiantes.

Yo creo que lo que me ayudó también es que nuestra clase era muy competente entre ella; siempre estábamos en competencia a ver quién sacaba la mejor nota y pues todos éramos como muy dedicados y eso te ayuda porque estás ahí haciendo tu mejor esfuerzo. Pero incluso los profes lo decían, que éramos la generación de los empollones. Era la generación que más matrículas de honor sacó [Sara; relato biográfico].

Además del papel del profesorado, la figura de los compañeros también fue relevante en el éxito académico de estas jóvenes. Sara explica que la competencia que existía entre todos era de hecho positiva porque los hacía esforzarse y querer sacar la mejor nota. Pàmies et al. (2010) también describen una experiencia semejante con los jóvenes de su investigación, quienes formaron un grupo de estudio en el que se producían competencias y ‘piques’ amistosos para demostrar su valor como estudiantes, situación que demuestra la presión hacia el éxito académico que puede ejercer el grupo intraétnico.

A diferencia de la secundaria, donde los relatos de conflictos y falta de identificación con los compañeros de clase están más presentes, en el bachillerato las relaciones con estos

parecen mucho más positivas aunque cómo podemos observar en las siguientes citas, estas relaciones se dan básicamente en el ámbito académico y son de compañerismo más no de amistad.

El bachillerato me gustó mucho porque ya había más mezcla de gente con diversidad de culturas; gente con una edad ya. Había gente que venía de la ESO y ya nos conocíamos entonces era más fácil estudiar. Vas con más ganas y tienes otra predisposición de hacer las cosas [Ikram; relato biográfico].

En bachillerato no había ningún marroquí; fue una etapa diferente porque la gente tiene la cabeza como más asentada; van por sus estudios y entonces el grupo en general se une porque tiene el mismo objetivo: sacarse el bachillerato. Entonces ahí me fue más fácil y estuve bastante integrada, tuve muy buena relación con todos [Lina; relato biográfico].

Las jóvenes describen a sus compañeros de bachillerato como ‘gente con una edad’ y con ‘la cabeza más asentada’ para explicar su percepción respecto a las relaciones y el ambiente que se vivía en el instituto, más enfocado a los estudios y el éxito académico por ser la antesala a la universidad y la formación profesional. Mientras que en la ESO estas jóvenes tuvieron algunos conflictos para acoplarse a las dinámicas del salón de clases y entablar relaciones con sus compañeros por cuestiones de discriminación étnica, de clase y religiosa; en el bachillerato estas diferencias parecían no importar tanto ya que todos se mostraban más interesados por los estudios. Autores como Franzé (2002) y Pàmies (2006) exponen que en contextos de diversidad las relaciones entre el alumnado pueden definirse por la posición que estos ocupaban académicamente, i.e. las relaciones interétnicas estaban condicionadas por las competencias académicas valoradas dentro de los institutos y no por la adscripción étniconacional. Esto puede explicar el hecho de que para estas jóvenes con buenas notas y desempeño académico, las relaciones escolares hayan sido más positivas.

Yo creo que fue el inicio de una mejor vida (...) Fue una época bastante chula con mis compañeros; todos nos llevábamos bien. En primero de bachillerato escogí una optativa que se llamaba expresión oral, que iba de hablar en catalán y hacer proyectos, e incluso llegamos a hacer una obra de teatro y a mí me fascinaba eso porque me lo pasaba bien y aprendía [Maha; relato biográfico].

El ambiente escolar, que involucraba tanto a profesores como a compañeros, fue clave en la motivación de estas jóvenes para continuar estudiando. Sin embargo, no todas ellas tuvieron experiencias positivas o apoyo por parte del profesorado como veremos en el siguiente apartado.

5.3.2 Venciendo expectativas a la baja: ‘Mira, a quién decías que no era capaz ya está preparando su inscripción a la universidad’

Todas las jóvenes de la investigación tuvieron la intención de seguir estudiando después de la ESO, sin embargo, no todas siguieron trayectorias lineales hacia el bachillerato, como es el caso de Ihssane quien decidió cursar un Ciclo de Formación de Grado Medio (CFGM).

Dije ‘Yo no quiero hacer bachillerato, me voy a hacer un Ciclo Formativo’. Me apunté a un ciclo de informática y fue interesante pero realmente no me llenaba. Dije ‘¿Realmente es esto lo que quiero? ¿Hacer un ciclo de grado medio y ya está?’ Y bueno, me fue muy bien pero no quise terminarlo; terminé el primer año [Ihssane; relato biográfico].

Aunque Ihssane asegura que sus profesores siempre la apoyaron para que continuara estudiando, ella decidió hacer un ciclo formativo porque consideraba que era la opción más fácil. Otras jóvenes también expresan haber tenido estas dudas durante su educación postobligatoria, ya que para ellas la idea de llegar hasta la universidad parecía algo muy difícil de lograr por diversos factores, entre los que destacan la cuestión económica y la falta de confianza en sus propias capacidades académicas (sobre los cambios de expectativas respecto a la educación superior profundizaré en el siguiente apartado) y un ciclo formativo parecía una opción más realista que además les ayudaría a entrar más rápido al mundo laboral. Esta situación también es señalada por Ponferrada (2007) respecto a las bajas expectativas académicas de las chicas provenientes de familias inmigrantes, resultado de una baja confianza en sus capacidades. En el caso de Ihssane, aunque se había caracterizado por ser una estudiante con un buen desempeño académico su escasa confianza en sí misma parecía provenir de la falta de otros referentes femeninos de origen marroquí que la motivara a continuar. Sin embargo, después de un año de ciclo formativo sintió que este no satisfacía sus aspiraciones y decidió entrar al bachillerato.

A diferencia de las experiencias anteriores, donde las jóvenes expresan haber recibido el apoyo de los profesores para continuar sus estudios postobligatorios, resaltan los casos de

Ikram y Sabrine, quienes afirman haber experimentado expectativas a la baja por parte de sus profesores, quienes las desalentaban para continuar hacia la universidad.

Hubo un comentario de una profesora que recordaré toda la vida; estábamos en cuarto de la ESO y ella dijo ‘Bueno chicos, vamos a orientaros sobre vuestras opciones para cuando termine el curso’, y todo el mundo empezó a decir lo que quería hacer. Y yo dije que yo quería hacer Enfermería, o sea ir a la universidad, y me dijo ‘Ay, no sé, yo te recomiendo que hagas un grado. No te veo capaz de hacer universidad’. Yo tenía el mismo nivel que los demás pero a los demás los animaba, a mí me dijo ‘No lo hagas; tú has un grado’ [Ikram; relato biográfico].

Esta situación molestó mucho a Ikram porque ella consideraba que sus notas y su desempeño no eran diferentes a los de otros compañeros del grupo a quienes los profesores sí motivaban. A pesar de esta situación, ella decidió continuar con su objetivo de hacer Enfermería y entrar al Bachillerato, aunque posteriormente volvió a enfrentarse a experiencias similares.

Había una profesora que no se llevaba muy bien con la gente de fuera y cuando le dije que quería hacer Enfermería me dijo ‘Uy ¿a la universidad? es que no te veo’; todos [los profesores] me decían lo mismo, ‘Universidad no, mejor un grado’. Y a mis otros compañeros sí que los animaban y a mí eso me molestaba mucho [Ikram; relato biográfico].

Ikram considera que la razón por la que los profesores tenían bajas expectativas de ella y buscaban desalentarla de su objetivo de ir a la universidad era por su origen étnico. Podemos observar así una orientación académica diferenciada y desvalorizada por parte de estos profesores hacia aquellas estudiantes de origen extranjero, algo que también ha sido observado en otras investigaciones como la de Ponferrada (2007) sobre identidades académicas y de género en jóvenes de grupos minoritarios. En este sentido, ella no fue la única en experimentar estas expectativas a la baja, destaca también el caso de Sabrine que mencionaremos a continuación.

En segundo [de bachillerato] tuve un profesor que tenía una dinámica de hacer clase que a mí no me gustaba y yo se lo decía; entonces no existía buena relación. Y además yo creo que le molestaba el hecho de tener a una chica de origen marroquí que pudiese estudiar bachillerato (...) Una vez tuve una mala nota en el examen y me dijo ‘Yo que tú me

plantearía partirme el curso porque no te veo aprobando. Creo que tú sitio quizá no está aquí sino en algún grado medio y en algún tipo de profesión que puedas escoger como peluquería, comercio o cualquier cosa. Pero realmente no te veo a ti con capacidad de llegar a la universidad. Creo que tú no eres capaz de obtener ni siquiera un título de bachillerato' [Sabrine; relato biográfico].

De todas las participantes en la investigación, Sabrine es la única que tuvo problemas académicos al llegar al Bachillerato, llegando incluso a repetir el primer curso y cambiando de instituto. Ella acepta que su bajo desempeño académico se debía en parte a la dificultad que encontraba en los contenidos pero también a una falta de interés y motivación por los estudios. Como lo mencionamos antes, ella consideraba que estudiar era una pérdida de tiempo porque estaba segura que su futuro seguiría el camino tradicional planteado para la mayoría de las mujeres de su comunidad: casarse y tener hijos (cf. Apartado 5.1.3). En esta situación podemos observar, como también pone en relieve Ogbu dentro de su trabajo (1992), el papel crucial que juegan el significado y valor que los estudiantes le dan a su educación formal, y como estos varían y son reproducidos dentro de los propios grupos étnicos⁸³.

En esta cita destaca también la postura del profesor respecto al origen étnico de Sabrine; en otra parte de la narración ella explica que en su clase había otra estudiante marroquí, sin embargo, Sabrine considera que esta joven no mostraba rasgos o actitudes que la identificaran como marroquí por lo que profesor la consideraba como catalana y se mostraba mucho más dispuesto a ayudarla y motivarla que a ella. Esta experiencia coincide con la de Ikram; ambas jóvenes consideran que estas bajas expectativas por parte de sus profesores se debían a los prejuicios que estos tenían respecto al alumnado inmigrante, particularmente el marroquí. Trabajos como el de Serra y Palaudàrias (2010) también ponen en relieve las disparidades en las expectativas que el profesorado tiene del alumnado del origen marroquí y el español. Según la información que presentan los autores, el

⁸³ Ogbu (1992) pone en manifiesto que si bien las competencias específicas de los estudiantes, el ambiente de clase, las actitudes de los profesores y la enseñanza del currículo son factores importantes para el éxito académico; se deja de lado un factor crucial que son los propios valores y significados que el estudiante le otorga a su educación.

porcentaje de alumnos de nacionalidad marroquí que creen que sus profesores piensan que no acabarán el bachillerato ni irán a la universidad es mucho más elevado que en el caso de los españoles; en este estudio también se muestra como los profesores aconsejan mucho más a los estudiantes españoles a continuar su educación hacia los niveles postobligatorios que conducen de forma directa a la universidad, mientras que a los marroquíes se les aconseja acceder a itinerarios considerados más profesionalizadores. Sin embargo, algo que es importante destacar es que ambas jóvenes reconocen haber tenido un desempeño académico con notas entre Insuficiente y Notable, lo que puede ser la razón de que sus historias contrasten tanto con la del resto de las participantes, quienes tuvieron un desempeño académico entre Notable y Sobresaliente, y expresan haber tenido mucho apoyo por parte de sus profesores y una buena relación.

A pesar de estos obstáculos, ambas jóvenes decidieron persistir y demostrar a sus profesores que además de terminar el Bachillerato podían hacer un grado⁸⁴ universitario, y que estaban equivocados al pensar que tenían que renunciar a su identidad como marroquíes para conseguir el éxito académico. En este sentido, Valenzuela (2005) pone en relieve como un proceso de ‘sustracción’ de la cultura de los estudiantes de origen extranjero puede resultar contraproducente para sus trayectorias académicas ya que erosiona su capital social haciendo más difícil que establezcan vínculos con sus compañeros pero también en cuanto al desarrollo de recursos como habilidades y conocimientos académicos, trayendo como consecuencia que estos estudiantes carezcan de una orientación hacia el éxito (Valenzuela, 2005).

Yo le dije a este profesor ‘Mi objetivo es hacer el bachillerato en mayo y la selectividad en junio. Y volveré y te lo diré’. (...) Y al final conseguí sacármelo bien [el bachillerato]; volví y le dije ‘Mira, a quién decías que no era capaz ya está preparando su inscripción a la universidad, así que aquí lo tienes’ [Sabrine; relato biográfico].

Por otra parte, para Ikram, la falta de confianza por parte de sus profesores acerca de sus deseos de ir a la universidad la motivaron aún más a conseguirlo para demostrarles que estaban equivocados sobre ella.

⁸⁴ Utilizaremos indistintamente los términos grado y carrera para referirnos a los estudios que las jóvenes realizan dentro de la universidad.

Y a mí eso en vez de bajarme, me motivó. Dije ‘Voy a hacer bachillerato, voy a hacer una carrera y cuando lo tenga volveré con esta profesora para que vea que lo he conseguido’ [Ikram; relato biográfico].

Ambas jóvenes muestran una actitud de ‘resiliencia’ (Borman y Rachuba, 2001) frente a las expectativas a la baja de sus profesores que ellas atañen a su origen étnico⁸⁵. Adelantaré que esta actitud es muy característica en las narraciones de todas las jóvenes, no sólo en sus trayectorias académicas sino también personales.

5.3.3 La decisión de ir a la universidad. Incertidumbres, apoyos y discontinuidades

Tanto en la etapa de transición de ESO a bachillerato como de bachillerato a universidad, las jóvenes han vivido un proceso de incertidumbre y toma de decisiones respecto a qué camino elegir en sus trayectorias académicas: ¿Abandonar o continuar?, ¿un ciclo de grado medio o bachillerato?, ¿un ciclo de grado superior o la universidad?, ¿qué tipo de bachillerato o grado profesional? Todas estas dudas y decisiones han dado forma a las trayectorias académicas de estas estudiantes, las cuales no han siempre sido lineales, como hemos mencionado anteriormente, sino discontinuas. Las jóvenes de esta investigación tienen distintas experiencias sobre el momento y las razones por las que decidieron ir a la universidad. Por un lado, son muy pocas las estudiantes que dicen haber tenido la expectativa de hacerlo desde niñas, incluso antes de llegar a la ESO.

Siempre he tenido la idea [de ir a la universidad], lo que pasa es que la veía tan lejos que no sabía lo que iba a pasar. Pero en mi mente sí que estaba, y en la de mi padre también [Manar; relato biográfico].

Yo desde pequeña quería ir a la universidad, eso lo tenía bastante claro. La carrera no la empecé a decidir hasta la ESO pero siempre tuve el plan de ir a la universidad [Maha; relato biográfico].

⁸⁵ Abajo y Carrasco (2004) señalan que el concepto de resiliencia es también utilizado para referirse a situaciones y experiencias de desigualdad y exclusión, así como a la influencia que estos tienen en las personas que los padecen.

En estos casos, ellas imaginaban la universidad como una meta en sí, sin plantearse aún sus intereses académicos y profesionales ya que para ellas era un proyecto muy lejano. Pero en el caso de Ikram, la decisión de ir a la universidad surge de su propio deseo infantil de ser enfermera.

Quería ser enfermera pues desde que fui con mi enfermera de pediatría; debía tener yo unos seis años. Yo le decía 'Yo de grande quiero ser como tú' y ella me decía 'A ver si es verdad y te vienes a hacer prácticas conmigo'. Y esa era nuestra frase. Siempre he querido ser enfermera, desde que tengo noción [Ikram; relato biográfico].

Ikram menciona que no fue hasta la ESO donde tuvo consciencia de que para cumplir su sueño tenía que seguir estudiando. En el caso de Mersealut, son también sus intereses personales y académicos los que la llevan durante la ESO a plantearse por primera vez ir a la universidad.

Siempre me ha gustado el mundo académico (...) a mí desde siempre me ha gustado la lectura, he leído muchos libros y yo sabía que quería ir a la universidad, que no quería coger un ciclo formativo. Entonces cuando acabé cuarto de ESO yo ya sabía que quería hacer bachillerato social para poder hacer una carrera de derecho, periodismo, política o sociología. Tenía bastante claro cuál era el itinerario que quería seguir [Mersealut; relato biográfico].

La decisión de ir a la universidad mientras cursaban la ESO no es muy común entre las jóvenes, de hecho, en la mayoría de los casos esta decisión es tomada hacia el final del bachillerato, particularmente después de hacer el examen de selectividad, el cual es un factor clave en su decisión de continuar o no hacia este nivel.

Yo decidí ir a la universidad después de hacer la selectividad. Yo no tenía pensado entrar a la universidad porque lo veía algo fuera de mi alcance, de mis posibilidades y de mis capacidades porque lo veía como algo muy grande [Amira; relato biográfico].

La cita anterior pone de relieve una opinión compartida por muchas de las jóvenes de esta investigación y es la de tener bajas expectativas acerca de sus capacidades y sus posibilidades de ir a la universidad; algo que también confirma Ponferrada (2007). Algunas chicas explican que en bachillerato sus opciones se perfilaron por estudiar un ciclo

formativo o casarse y abandonar los estudios, como en los casos de Balquís y Sabine, antes mencionados.

La gente se cuestionaba el por qué yo no iba a hacer la universidad, porque que yo era una chica de universidad [por sus buenas notas]. Yo no pensaba que iba a trabajar, yo pensaba que iba a tener una vida como la de mi madre: que me iba a casar, que mi marido iba a trabajar, yo iba a estar en casa. Entonces ¿Por qué iba a seguir estudiando? [Balquís; relato biográfico].

A pesar de que Balquís había mejorado notablemente su desempeño académico durante el bachillerato y de tener el apoyo de sus profesores quienes la consideraban como ‘una chica de universidad’, sus expectativas de educación superior eran bajas porque ella creía que su futuro sería reproducir los roles de género que ellas consideran tradicionales de la cultura marroquí, como casarse, tener hijos y dedicarse al hogar. Para ella esta decisión estaba basada más bien en una especie de inercia, ya que la mayoría de las jóvenes y mujeres marroquíes que ella conocía optaban por este camino, como fue el caso de su mejor amiga durante la secundaria. Sin embargo, en bachillerato comenzó una amistad con otra chica marroquí un año mayor que ella que hizo el examen de selectividad y entró a la universidad, lo cual influyó mucho en Balquís quien decidió seguir sus pasos. En este sentido, Bhopal (2011) también pone de relieve la importancia de la existencia de los modelos a seguir y las redes de apoyo entre las jóvenes mujeres como clave para el éxito académico.

Ella y yo teníamos una relación muy buena de admiración mutua, y cómo que era nuestra lucha llegar a la universidad ¡Nunca nos hubiésemos imaginado eso! Era muy *guay*. Y el hecho de que ella llegase a la universidad era como ‘Lo ha conseguido ella pero era como si lo hubiésemos conseguido las dos’ [Balquís; relato biográfico].

Dentro de los relatos de las jóvenes hemos detectado que en este momento crucial de decidir si continuar hacia la universidad, hacer un ciclo formativo o abandonar los estudios; aparece nuevamente la figura de un ‘agente institucional’, en el sentido de Stanton-Salazar (2011), que es o un profesor o alguna amistad no marroquí de la familia, que las presiona de forma positiva para intentarlo.

Tuve un profesor, tutor de segundo de bachillerato, que me apuntó a la selectividad sin mi permiso; cogió mis datos y me apuntó. Hasta que me llegó la carta de confirmación de la pre inscripción me enteré y le dije ‘¿Esto qué es?’ y él me dijo ‘Pues ya que tú no decides por ti, yo sé lo que es mejor para ti y he hecho la preinscripción a tu nombre’. Y claro, me puse a estudiar a lo loco porque yo no tenía ni idea de ir a la selectividad. Él fue quién me apuntó sin mi permiso en febrero, no me enteré hasta abril; fue una cosa muy rara, la verdad. Se lo sigo recordando y me dice ‘Mira, pues ahora me lo tendrás que agradecer’ (Fer; relato biográfico).

Para Fer esta iniciativa por parte de su profesor fue clave para su trayectoria académica porque ella considera que de no haberla presionado es probable que hubiera elegido un camino diferente a la universidad. Investigaciones como la de Abajo y Carrasco (2004) ponen en relieve como las altas expectativas de estos profesores se ven reflejadas en el apoyo y la exigencia a sus estudiantes, factores que coadyuvan al éxito académico. En otros casos resalta también la figura de un amigo o familiar que para las jóvenes es clave en su decisión de ir a la universidad.

En bachillerato pensé en hacer un Grado Superior de Integración Social que me gustaba mucho; no pensaba en ningún momento ir a la universidad. Entonces cuando llegué a segundo, se acercaba la selectividad y una amiga de mi madre, que es española, me dijo ‘Tú vas a hacer la universidad, esto no se habla más’. Entonces fue la que me animó. Dije ‘Va, voy a hacer la selectividad y luego me pensaré si ir a la universidad o no’. La hice, la aprobé y dije ‘Pues va, ya que estamos, a la universidad’ [Lina; relato biográfico].

Antes habíamos mencionado la acogida por parte las personas autóctonas a las familias inmigrantes, creando una especie de ‘parentesco ficticio’ (Pàmies et al. 2010). En el caso de Lina, la persona que la presiona para hacer el examen de selectividad e ir a la universidad es una mujer española a la que su madre conoció al llegar a España; esta mujer ha sido amiga de la familia durante muchos años por lo que sus opiniones son bien valoradas por los padres de Lina y por ella. Por último, destaca una figura no muy común en las narraciones que es la de la hermana mayor. Dos de las jóvenes tienen hermanas un par de años mayores que se encontraban estudiando la universidad o recién tituladas en el momento de la entrevista. Para estas jóvenes, sus hermanas fueron un modelo a seguir y un apoyo en sus trayectorias universitarias.

Mi hermana mayor también estudió Enfermería en la Universidad de Barcelona. Entonces el hecho de que le haya gustado la carrera, de tenerla como referencia y que me haya explicado tantas cosas, pues como que a mí también me gustó y dije ‘Bueno pues me parece *guay*, vamos a ver qué tal’. Y yo creo que el que mi hermana también sea enfermera me ha dado como más confianza; tener alguien cerca como referente [Sara; relato biográfico].

Sara menciona lo importante que fue para ella tener a su hermana mayor como referente. Ella decidió durante la ESO que quería ir a la universidad pero su grado lo eligió tiempo después, al ver a su hermana estudiando. Su hermana no sólo fue un modelo a seguir en cuanto a su continuidad académica sino que también fue una guía para que ella pudiera decir que grado estudiar; el tener a alguien tan cercano que estudió Enfermería la hizo sentir más segura. En el caso de Sabrine, su hermana también fue un referente positivo para decidir estudiar un grado.

Yo tengo tres hermanas mayores. La primera estudió la ESO y luego se casó, con 20 años ya tuvo el primer hijo. Luego la segunda estudió bachillerato y luego se dedicó a trabajar. Y mi otra hermana hizo el bachillerato y también la universidad; entonces yo ya estaba como obligada para tirar también a ese camino. Eso fue lo que a mí me motivó y me hizo cambiar de idea [Sabrine; relato biográfico].

En citas anteriores Sabrine expresa su falta de motivación e interés por estudiar ya que consideraba que su vida sería parecida a la de su madre y sus hermanas mayores: casada, con hijos y tal vez con un trabajo que no requiriera de una formación superior. Sin embargo, la tercera de sus hermanas sí continuó su trayectoria hasta la universidad por lo que ella tuvo por primera vez un referente cercano que le hizo cambiar sus expectativas. En esta cita también podemos observar una especie de ‘escalera académica’ en las distintas generaciones de jóvenes procedentes de familias marroquíes; esta ‘escalera’ tiende a aparecer en las narraciones de las otras estudiantes que también tienen hermanas mayores.

Mis hermanas no han llegado [a la universidad]. Mi hermana mayor hizo un grado medio de auxiliar de enfermería pero cuando terminó no encontró trabajo, entonces se quedó sin hacer nada; luego se casó, tuvo un hijo y ahora hace nada [de estudios o trabajo fuera de casa]. Mi hermana [la mediana] se casó y siguió estudiando, hizo un CFGS y está trabajando en una agencia de comunicación [Lina; relato biográfico].

Podemos ver que conforme avanzan las generaciones, el nivel de escolarización también aumenta en el caso de las jóvenes de origen marroquí. Las hermanas mayores, que llegaron durante la etapa de la ESO tienden a tener una menor continuidad académica, dejando los estudios al terminar la secundaria y dedicándose a un trabajo no profesional o al ámbito doméstico. Las hermanas medianas, por otra parte, tienen una trayectoria más larga llegando al bachillerato y haciendo algún ciclo superior para después buscar trabajo, actividad que compaginan también con la vida doméstica, i.e. en todas las narraciones donde hay hermanas mayores estas se han casado antes de los 25 años y la mayoría tiene hijos. Mientras que las hermanas menores han continuado su formación hasta la universidad, teniendo metas de posgrado. En estos casos, ninguna de las jóvenes tiene hijos y la mayoría son solteras, con excepción de tres casos de los que hablaremos más adelante.

Por último, tenemos la experiencia de aquellas estudiantes que tuvieron una trayectoria discontinua y eligieron hacer un ciclo formativo antes de decidirse por la educación superior. Estos casos de trayectorias discontinuas son la minoría (sólo tres), sin embargo, representan las incertidumbres de aquellas jóvenes que a pesar de sus buenas notas y desempeño académico no estaban seguras si continuar a la universidad era una opción para ellas.

Yo con 16 años me decidí por hacer el bachillerato científico; tenía la intención de ser farmacéutica. Pero a los tres meses de renuncié porque realmente no era lo mío. Yo tenía claro que quería volver a estudiar pero no tenía claro qué (...) luego entré a trabajar en una empresa textil haciendo inventario y ahí fue donde me di cuenta que la oficina a lo mejor era para mí (...) Un día una de las secretarias me dijo me dijo ‘¿Pero tú quieres estar de aquí a 20 o 30 años haciendo este trabajo? Tú aún estás a tiempo de estudiar y continuar en algo que realmente te guste’, así que decidí volver al bachillerato. Tenía claro que ni el científico ni el humanístico era lo mío, la opción que me quedaba era el social. Lo empecé y con las asignaturas que hice de la parte administrativa y económica me di cuenta que para ahí quería tirar [Esperanza; relato biográfico].

El caso de Esperanza representa una duda muy común en las narraciones de las jóvenes que es la de qué tipo de estudios y qué orientación elegir; para ellas esta decisión generó mucho estrés e incertidumbre porque creen que de esto va a depender todo su futuro profesional además de que tendrá gran impacto en su vida personal. Esperanza prefirió

dejar el bachillerato científico al darse cuenta que la orientación que tenía no le agradaba. Para ella, el tiempo que estuvo trabajando no fue en vano porque la ayudó a reflexionar sobre sus intereses y su futuro académico-profesional; finalmente decidió que no quería perderse la oportunidad de estudiar y aspirar a mejores opciones así que volvió al bachillerato. Sin embargo, menciona que después de esta experiencia tuvo mucho miedo a equivocarse nuevamente por lo que terminando el bachillerato hizo un ciclo de formación profesional.

No fui a la selectividad y no hice la universidad directamente, hice Formación Profesional. Porque claro, tenía miedo de volver a equivocarme. Era el momento que terminaba el bachillerato y dije ‘Voy a empezar una carrera de 4 años y ¿si realmente no es lo que me gusta?’. Tenía ya ese miedo de haberme equivocado ya una vez. Sí que tenía claro que la parte administrativa era lo mío pero no estaba del todo segura. Entonces hice Formación Profesional, el Grado de Administración y Finanzas. Y ahí terminé de comprobar que era lo mío [Esperanza; relato biográfico].

Factores como la falta de un referente cercano o modelo a seguir pueden ser obstáculos en las trayectorias académicas de estas jóvenes. En el caso de Esperanza, ella era la primera de sus hermanas y sus amistades en continuar su formación académica por lo que las decisiones que tomó fueron sin la guía de alguna persona de confianza. Torrabadella y Tejero (2005) ponen también en relieve la experiencia de jóvenes inmigrantes que reconocen han sentido mucha soledad en el momento de tomar decisiones y que han echado en falta tener algún modelo o referente cercano a ellas que las oriente sobre qué camino seguir, relacionado a sus trayectorias académicas y laborales. El temor a hacer elecciones de las que luego pudiera arrepentirse la llevo a hacer pausas en su trayectoria académica y alargarla más; esta situación representó otro factor de estrés y agotamiento para Esperanza.

Lo más difícil es quizá el estar mucho más tiempo estudiando que trabajando. Son cuatro años de tu vida pero yo ya había pasado por tres; y también el aspecto económico. Cuando dejé de trabajar mis padres me estaban ayudando pero justo fue la crisis; y sufría yo más que ellos porque ya tienes una edad que piensas ‘Pues es que ya soy mayor, ya me quiero pagar todo esto yo y si me sobra algo ayudarlos a ellos’. Me sentía mal por ellos, con todo lo que estaba pasando y que me tuvieran todavía que ayudar. Y luego saber que aún te quedaban años por acabar, pues te agotabas [Esperanza; relato biográfico].

Esta cita pone en relieve lo económico como un factor que presentó un obstáculo para muchas de las jóvenes; siendo el principal motivo de que estas consideraran desistir de la opción de hacer grado universitario.

De pequeña sí quería estudiar pero llegó un momento que pensé que la economía no me lo iba a permitir; por lo tanto acabé el bachiller, estudié un ciclo y empecé a trabajar pero me di cuenta que realmente lo que quería era seguir estudiando [Amal; relato biográfico].

Todas las jóvenes mencionan que aunque sus padres siempre las animaron a continuar estudiando a pesar de las dificultades económicas de la familia, para ellas esta era una carga emocional muy pesada ya que consideraban que al haber cumplido los 18 años era su deber trabajar y aportar apoyo económico a su familia. Este sentimiento de deuda es común entre los jóvenes de origen inmigrante, como también lo señalan Pàmies et al. (2010) quienes aseguran que es más elevado en los jóvenes inmigrantes que en los nativos porque estos son más conscientes del sacrificio que sus padres han tenido que hacer. Hay que tener en cuenta que las jóvenes de esta investigación provienen de familias de clase trabajadora y que en la mayoría de casos solo uno de los padres trabaja de forma remunerada por lo que las dificultades económicas siempre han estado presentes en el contexto familiar. Además de esta situación, ellas consideran que el elevado costo de las matrículas en las universidades ha sido uno de los obstáculos más importantes que han tenido que enfrentar, como en el caso de Ikram cuya única opción para estudiar Enfermería era una universidad privada debido a que la nota que obtuvo en el examen de selectividad era inferior a la nota de corte establecida para este grado.

He llorado muchísimo porque económicamente he tenido muchas barreras (...) La universidad en la que estoy ahora es privada y son 6 mil euros al año. Y si me estaba costando pagarme unos libros de 300 euros que te voy a contar de una universidad; es un compromiso realmente. Si tú accedes a ir allí es un compromiso de que cada año vas a tener 6 mil euros preparados para pagar [Ikram; relato biográfico].

A partir de estos obstáculos y discontinuidades en sus trayectorias preuniversitarias, las jóvenes han desarrollado sus propias estrategias que les han permitido seguir este camino, como veremos en el último apartado de este capítulo.

5.4 El proceso de ingreso a la universidad. La selectividad como punto de partida

Este apartado está enfocado en el proceso de ingreso a la universidad de las jóvenes de esta investigación más no en su experiencia universitaria en sí, ya que este tema será abordado en el siguiente capítulo. A partir del análisis del trabajo etnográfico y los relatos biográficos hemos identificado distintas trayectorias y estrategias utilizadas por las estudiantes, que las ayudaron a lograr su objetivo de ir a la universidad.

En todos los casos el examen de selectividad es el elemento clave que determinará las decisiones y estrategias de las jóvenes. Sin embargo, no todas ellas se han preparado de la misma manera para presentarlo, y los resultados obtenidos han sido diversos. En el caso de aquellas jóvenes que antes de terminar el bachillerato ya habían decidido ir a la universidad su estrategia fue comenzar a subir sus notas y prepararse para el examen con tiempo de anticipación.

Como yo tenía bastante claro que quería ir a la universidad, en cuarto [de ESO] me puse las pilas y empecé a sacar buenas notas y en el bachillerato también. Y cuando acabé el bachillerato hice la selectividad y me salió muy bien [Mersealut; relato biográfico].

Cómo la nota de periodismo era muy alta me esforzaba mucho por llegar y no tenía vida social. Yo me pasaba seis horas en mis clases de bachillerato, salía, tenía que ir andando hasta mi casa, comer y ponerme directamente a estudiar; toda la tarde hasta las nueve (...) Pero cuando me dieron la nota fui súper feliz, fue un 8,7 [Balquís; relato biográfico].

Estos relatos muestran los esfuerzos académicos que las jóvenes hacían a partir de sus planes y expectativas. Estas chicas expresan que la etapa del bachillerato fue particularmente demandante, sobre todo durante el último año, ya que tenían la presión constante de las notas y del examen de selectividad del cual dependía su futuro universitario.

Yo tenía claro que quería Enfermería pero aun así decía 'No me puedo limitar'. Porque yo ya conocía la nota para acceder, entonces pensaba 'Tengo que sacar más para poder elegir, que no me quede yo limitada por la nota porque a lo mejor cambio de idea y ahora quiero medicina, y si la nota es más alta que yo tenga esa posibilidad, y no quedarme sin poder acceder por la nota'. Entonces siempre iba con esa idea, sacar más nota, y ser libre de poder elegir y no tener límites [Sara; relato biográfico].

En estos casos particulares las chicas muestran interés no sólo por sacar la nota que les permita acceder al grado de su interés sino tener diferentes opciones en caso de que cambien de opinión sobre su área de estudios. Para Sara, su motivación a la hora de preparar el examen de selectividad era sacar una nota más alta de lo que ella necesitaba y así poder elegir con mayor libertad y no estar restringida por la calificación. Por otra parte, en aquellos casos donde las jóvenes aun no tenían claro si irían a la universidad, el examen de selectividad no fue preparado con tanta anticipación. Estas chicas aceptan que su opinión respecto al examen era más bien indiferente ya que al no tener claro sus expectativas académicas no se sentían muy presionadas por aprobarlo o no.

En el momento que vi que la gente se estaba preparando la selectividad dije ‘Bueno, pues voy a probar, si apruebo bien y si no, pues nada’ (...) Para la selectividad estudié tres días antes; supongo que cuando no tienes pensado algo o no tienes miedo de suspender o aprobar como que vas más tranquilo, y por lo tanto no estuve en tensión en esos días de estudio [Shaima; relato biográfico].

Yo la hice [la selectividad] pero porque no perdías nada en hacerla; si la apruebas pues bien y si no, pues nada [Amira; relato biográfico].

La presión que el grupo de iguales ejerce en esta etapa sobre la decisión de las jóvenes por hacer el examen de selectividad es importante para sus trayectorias. Ellas explican que observar a sus compañeros hacer planes sobre su futuro académico y prepararse para el examen las motivó a hacer el intento, situación que se vio reforzada al compararse con estos.

Antes de la universidad es que era la única marroquí, la única extranjera (...) Entonces eso también fue algo que me hizo reflexionar a la hora de decidir si iba a ir a la universidad o no; pensar ‘¿Por qué no voy a poder? Si todos mis compañeros pueden e incluso yo saco mejores notas que algunos de ellos; soy mejor estudiante que algunos de ellos. Ellos ya tenían pensado desde hace tiempo ir y ¿por qué yo no lo iba a hacer?’ [Amira; relato biográfico].

Hasta ese momento creían que llegar a la universidad era un reto muy difícil para ellas pero después reflexionaron sobre su propio desempeño académico y como este era igual o incluso mejor que el de muchos de sus compañeros españoles, lo cual las animó aún más a intentarlo. La mayoría de las jóvenes en algún momento de su trayectoria acepta haber

tenido dudas y bajas expectativas sobre su continuidad académica porque habían interiorizado que era algo fuera de su alcance; trabajos como el de Ponferrada (2007) señalan también la falta de confianza que muchas jóvenes sobre sus capacidades para llegar a la universidad. Hemos observado que esta autopercepción está influida tanto por factores relacionados a las condiciones sociales como del propio intragrupo. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) utilizan el concepto de *social mirroring* (la imagen social reflejada) para ilustrar como las actitudes de la sociedad mayoritaria hacia los hijos de inmigrantes pueden afectar la construcción identitaria de estos, y por consiguiente su desempeño académico. Rodríguez-Izquierdo (2010) también confirma que las representaciones negativas y estereotipadas que los estudiantes inmigrantes reciben por parte de la sociedad mayoritaria originan costes psicológicos como baja autoestima, dudas sobre sus conocimientos y habilidades, y bajas aspiraciones; naturalizando todas estas situaciones que influyen en el abandono de las trayectorias académicas. Recordemos que aunque las jóvenes han valorado positivamente su relación con compañeros y profesores durante sus trayectorias preuniversitarias también han experimentado situaciones y comentarios discriminatorios hacia ellas o hacia miembros de la comunidad marroquí-musulmana. Sin embargo, en el caso de la mayoría de las jóvenes, su resistencia a continuar sus estudios no era consecuencia de un ambiente escolar negativo o de la falta de la apoyo de sus profesores de bachillerato quienes por el contrario les insistían en que continuaran, las orientaban y les daban confianza.

En la primera tutoría que tuve me preguntaron [sus profesores] qué quería hacer y yo dije que todavía no lo sabía. Y me preguntaron si ya tenía alguna carrera en mente, porque ya daban por hecho que iba a entrar a la universidad, entonces fue cuando yo dije que no iba a ir. Y claro, se sorprendieron mucho porque no encajaba, porque yo era un perfil de chica para seguir estudiando. Y pues después de varias tutorías me fueron convenciendo de que tenía que ir a la universidad [Amira; relato biográfico].

Nuevamente destaca la influencia positiva de los profesores en las trayectorias académicas de las estudiantes de grupos minoritarios, aunque debemos mencionar que este apoyo aparece siempre condicionado al desempeño académico de las estudiantes. Si las jóvenes mostraban un buen desempeño académico y las características de una ‘buena estudiante’ (Archer, 2005) entonces recibían motivación por parte de sus profesores para continuar estudiando, pero en el caso de aquellas estudiantes que no cumplían con estas

características los profesores no ofrecían apoyo, situación que se veía reforzada por los prejuicios que tenían acerca de los inmigrantes marroquíes o el Islam.

Aquellas jóvenes que hicieron el examen de selectividad sin estar completamente seguras de ir a la universidad han decidido el grado a cursar a partir de sus intereses académicos pero condicionadas por la nota que han obtenido. En todos estos casos el grado elegido no había sido su primera opción por lo que tuvieron que cambiar sus expectativas y probar en algún otro grado que estuviera relacionado con sus intereses y que se ajustara a la nota del examen.

Hice la selectividad pero todavía no sabía que quería hacer y pensé ‘Bueno, voy a buscar las opciones que hay y luego ya veré’. Yo quería hacer Medicina al principio pero dije ‘No me va a dar la nota’; es una nota muy alta la que piden y encima debías tener una media muy alta de bachillerato, y pues no podía volver atrás, ya estaba hecho. Y empecé a mirar Enfermería y pues tampoco me atraía tanto. Y luego vi Logopedia; empecé a leer más y se lo dije a mi padre, y me dijo ‘Bueno, pruébalo’. Entonces me inscribí a Logopedia [Manar; relato biográfico].

Las jóvenes que han tenido que modificar sus primeras opciones de grado a causa de la nota en selectividad expresan que al principio no estaban muy convencidas de la decisión que habían tomado pero que conforme iban estudiando y aprendiendo sobre su carrera profesional, esta opinión cambió.

Empecé a estudiar y al principio decía ‘¿Qué es esto? No sé si estoy en el sitio correcto’ pero poco a poco a medida que iba avanzando la carrera me gustaba y decía ‘Es que esto es mío, me veo haciendo de Logopeda’ [Manar; relato biográfico].

Yo quería estudiar Periodismo pero no me llegó la nota y entonces la alternativa que tenía era Ciencias Políticas porque está un poco en la misma línea. Mi plan era estudiar Ciencias Políticas y al segundo año cambiarme a Periodismo. Pero una vez ya entré me cambió esa idea (...) Ciencias Políticas me ha hecho abrir los ojos y conocer muchas cosas que me han hecho cambiar, no sólo en lo personal sino en lo profesional [Sabrine; relato biográfico].

Como veremos más adelante, sus intereses académicos y las experiencias que han vivido a lo largo de sus trayectorias, entre otros factores, han influido en la consolidación del perfil

académico de estas jóvenes y en sus expectativas profesionales, llegando incluso a repercutir en su construcción identitaria.

5.4.1 La construcción del perfil académico. Criterios de selección de grado universitario

Los intereses y motivaciones intrínsecas que definen los perfiles académicos de estas jóvenes son muy variados; estos pueden consolidarse a lo largo de sus trayectorias, incluso desde antes de la ESO, o durante la etapa en la que deben realizar el examen de selectividad.

Yo recuerdo que cuando mi padre me compró mi primer ordenador yo era muy jovencita. Y luego descubrí que estaba el programa de *Movie Maker*. Y pues aparte de que me encantaban las fotos, decidí que todas las fotos que tenía les iba a dar más ritmo, entonces les ponía música de fondo y las creaba en un video. Y bueno, recuerdo que siempre que veía una cámara me emocionaba, me encantaba hacer fotos [Maha; relato biográfico].

Hay perfiles que se desarrollan de una forma ‘natural’ ya que son el resultado de los intereses que las jóvenes han adquirido desde pequeñas y de experiencias personales, por lo que desde antes de Bachillerato tienen una idea más clara de que tipo de estudios hacer y a qué profesión les gustaría dedicarse. El resto de los perfiles, aquellos que se consolidaron entre la ESO y el Bachillerato, se han definido por la influencia de diversos elementos relacionados con las dimensiones personales, familiares-comunitarias y sociales-institucionales que hemos explicado anteriormente (cf. Apartado 1.3). En este sentido, las experiencias relacionadas con la identidad de estas jóvenes como marroquíes musulmanas, destacan como uno de los elementos que han influido en el desarrollo de sus perfiles profesionales, aunque de las diecisiete entrevistadas sólo cinco han elegido el grado a partir de este elemento.

Contrario a lo que exponen Pàmies et al. (2010), hemos descubierto que no sólo aquellas jóvenes que han nacido en Marruecos y que han vivido la experiencia migratoria tienen intereses y expectativas laborales etnificadas, también aquellas jóvenes nacidas en España. En el caso de Balquís, nacida en España, su decisión de estudiar Antropología proviene de un interés, surgido durante el bachillerato, por conocer más acerca de su cultura de origen y su religión.

En bachillerato tenía una asignatura que era periodismo y cada viernes teníamos que traer una noticia que nos interesase. Al final del curso me di cuenta de que la mayoría de las noticias tenían que ver con musulmanes. Y yo quería seguir haciendo periodismo y especializarme en deporte pero luego pensé ‘Hay cosas más importantes que el fútbol’, y pensé mejor especializarme en cultura que era como más mi ámbito [Balquís; relato biográfico].

El interés de Balquís por conocer más acerca de la cultura árabe y el Islam la llevó a realizar el *treball de recerca*⁸⁶ sobre el tema del velo y la figura de la mujer musulmana en los países islámicos. Ella relata que este trabajo la hizo sentirse aún más motivada durante el proceso de selección de grado.

Se hacía una salida a la Autónoma para informarnos de carreras y teníamos que elegir dos carreras a las que ir para que nos expliquen. Entonces yo elegí periodismo y estaba en duda entre Sociología y Antropología. Y fui a periodismo pero no dijeron nada, lo único que hicieron fue promocionar la Autónoma (...) Luego fui a Antropología (...) fui a ver que explicaban y salí de la charla diciendo ‘Quiero ser antropóloga; me encanta, es justo lo que quería’ [Balquís; relato biográfico].

Este tipo de intereses relacionados con la cultura árabe y el Islam están presentes en las trayectorias de algunas jóvenes, tanto de aquellas que llegaron a España durante la etapa de educación infantil como de algunas de las chicas que llegaron a mitad de la educación primaria.

Cuando comencé cuarto de la ESO me empecé a interesar en las ciencias sociales y la historia (...) a mí lo que más me ha impactado es el conflicto entre Israel y Palestina porque es tan antiguo. Mis padres me contaban ‘Yo cuando era niño esto ya pasaba’ (...) y cuando acabé cuarto de ESO yo ya sabía que quería hacer bachillerato social para poder

⁸⁶ El *treball de recerca* (trabajo de investigación) es un conjunto de actividades estructuradas y orientadas a la investigación que realizan los estudiantes de bachillerato con la orientación del profesorado, con la finalidad de consolidar su competencia en la investigación

(Cf. <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/batxillerat/treballrecerca/>)

hacer una carrera de derecho, periodismo, política o sociología [Mersealut; relato biográfico]

En otros casos, los intereses académicos etnificados y proyectados en sus expectativas laborales surgen a partir de alguna experiencia propia de su condición de inmigrantes/hijas de inmigrantes marroquíes, que no les ocurrirían en el país de origen.

Yo primero quería hacer Criminología, luego quería Periodismo, pero al final me decanté por Filología aquí en la UB porque una vez fui al médico con una vecina, que no sabía hablar catalán o castellano, y la doctora me dijo ‘Estos problemas siempre los tenemos [refiriéndose a que muchas veces llegaban personas que hablaban árabe y era difícil atenderlas porque no podían comunicarse] ¿Por qué no haces algo así? ¿Por qué no haces traducción? Porque lo necesitamos mucho’ (...) Y claro, a mí ya me gustaba la idea y que una persona que estaba trabajando me dijese que echaba en falta este puesto, me terminó de dar el empujón [Fer; relato biográfico].

La mayoría de las jóvenes no han elegido su grado a partir de intereses etnificados, sin embargo, veremos como conforme van avanzando en sus trayectorias universitarias van a comenzar a buscar acercarse y aprender más sobre su cultura de origen, lo que resultará en un fuerte vínculo entre su identidad como marroquíes musulmanas y su perfil profesional; algo que también señalan Torrabadella y Tejero (2005) en el caso de aquellos jóvenes marroquíes que han pasado mucho tiempo inmersos en la cultura española/catalana. Por otra parte podemos observar que algunas jóvenes justifican su elección de grado a partir de la ‘satisfacción emocional y personal’ que conlleva ayudar a otras personas, como es en el caso de los grados de Psicología, Enfermería, Educación y Logopedia. Todas estas estudiantes afirman que ellas desde el principio buscaban un grado que les permitiera cumplir con estos objetivos, siendo el factor salarial algo importante pero no necesariamente lo que más les atraía de una futura profesión.

Yo siempre he querido hacer algo que a la vez que yo aprenda también pueda ayudar a la gente y pueda tener un buen ingreso económico. Y psicología es que lo recoge todo. Porque aparte que la carrera no sólo te sirve a nivel profesional, también te sirve a nivel personal porque tú lo que haces es estudio de la conducta. Si te aplicas este estudio a ti mismo puedes mejorar. Y aparte de ti, ayudas a los demás [Amira; relato biográfico].

A partir de la diversidad de intereses, criterios de selección y opciones profesionales, sabemos que muy pocas estudiantes han tenido expectativas académicas y laborales etnificadas a la hora de elegir qué grado estudiar; sin embargo, hemos observado que la mayoría se encuentran estudiando en grados que se consideran tradicionalmente ‘femeninos’ como es el caso de Enfermería y Educación; o en área como Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas, y Humanidades donde también resalta la presencia de las mujeres. Esta situación sería coincidente con los datos que ofrece, y la situación que expone, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; las carreras relacionadas con Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas son las que menos presencia femenina tienen mientras que disciplinas sanitarias, de Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas están sobre representadas por las mujeres. Para Sanmartín (2015), esta situación es el resultado de una enraizada combinación de estereotipos, expectativas parentales, falta de referentes femeninos y desconfianza en su desempeño dentro de áreas relacionadas con las matemáticas. Ya anteriormente habíamos puesto en relieve la existencia de una brecha de género en el ámbito académico en cuanto a la diferencia en los refuerzos que reciben chicos y chicas en las carreras relacionadas con Ciencia y Tecnología, lo que lleva a que estas pierdan confianza e interés en estas áreas (OCDE, 2014). De tal manera que el género parece ser un factor más determinante a la hora de elegir un grado, en el caso de nuestras informantes, que el estatus migratorio o la cultura de origen.

Ahora bien, en nuestro estudio podemos observar también dos casos contrastantes: uno donde el perfil académico no sólo es etnificado sino que también corresponde a un área tradicionalmente femenina, como es la de Educación; y otro donde no existe una relación directa con la cultura de origen ni el estatus migratorio, además de encontrarse en la rama de enseñanza con menos representación femenina, como es la de Matemáticas. El primero es el caso de Amal, quien a partir de la experiencia de acogida que tuvo en la primaria decidió que quería ser profesora de educación básica y especializarse en el área de Atención a la Diversidad.

‘Les faltó mucho [a los profesores] que me incluyan, que empujen (...) yo soy maestra ahora mismo y supongo que es el trauma que me quedó. Me especialicé en Atención a la Diversidad’.

El otro caso es el de Fátima, quién eligió Matemáticas no sólo por su afinidad con esta área sino por el capital simbólico que conlleva estudiar un grado que, según ella, es evitado por muchos estudiantes o abandonada por su nivel de dificultad.

‘Entonces yo dije ‘¿Por qué no?’ y me dijo mi profesor ‘No vas a poder, mucha gente entra y los primeros días ya no puede más y se sale de la carrera’. Y yo dije ‘No pasa nada, yo entro. Yo quiero ver lo que hay’ [Fátima; relato biográfico].

En otros casos, la elección de grado también puede estar influida por el temor a fracasar, particularmente si se considera una carrera muy difícil.

Yo hice la selectividad, saqué mi nota y dije ‘Pues ahora tengo que elegir’ porque estaba entre Medicina y Enfermería. Y escribí en una hoja ‘Lo que me gusta’ y ‘Lo que quiero’; todos los inconvenientes y ventajas de cada cosa y me decanté por Enfermería porque pensé ‘En medicina son muchos años y a lo mejor me cansó a la mitad; entonces empezaré por Enfermería, y si me gusta y me quedo con ganas de ir a más pues sigo con Medicina. Además me puedo cambiar, me puedo traspasar’ [Sara; relato biográfico].

A pesar de que durante toda su trayectoria Sara tuvo un desempeño académico excepcional y obtuvo una nota suficientemente alta para acceder a Medicina, su temor por hacer frente a una carrera tan demandante, tanto en cuestión de tiempo como de esfuerzo, la llevó a optar por la opción de Enfermería que para ella era mucho más atractiva por sus intereses personales y por el hecho de tener a su hermana como un referente que la podía guiar. Por otra parte, sólo se ha observado un caso en el que la decisión sobre qué grado estudiar ha sido influida por las expectativas de los padres quienes consideran que hay profesiones que darán más o menos prestigio a sus hijas, como es en el caso de Maha.

Mi hobby era mirar videos y crear mis propios videos (...) Y fue en cuarto de la ESO que le dije a mi madre ‘Mamá, quiero ser fotógrafa’ y ella me dijo ‘¿Tú estás loca? No, tú no vas a dedicarte a esto’. Era como en parte mi sueño pero mis padres no me dejaron. Y fue un golpe duro porque era un momento muy decisivo [Maha; relato biográfico].

En este sentido, estudios como el de Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016) ponen en relieve un proceso de transformación en el interior de las familias en el que el capital simbólico vinculado a las mujeres del grupo es sustituido por un capital educativo, por lo que los padres apoyan a sus hijas para que vayan a la universidad ya que esto les brinda estatus y

prestigio social dentro de un contexto donde el éxito académico es visto como algo positivo. Sin embargo, Maha explica que sus padres se negaron a su deseo de estudiar Fotografía porque consideraban que no era una carrera que pudiera ofrecerle mejores salidas económicas y posibilidades de movilidad social, por lo que ella tuvo que ‘reacomodar’ sus propias expectativas.

Llegó el momento de la verdad, antes de la selectividad, y les dije a mis padres ‘Yo voy a hacer Comunicación Audiovisual sea como sea porque es la carrera a la que quiero dedicarme’ [Maha; relato biográfico].

Maha tuvo que hacer un balance entre sus propias expectativas académicas y profesionales, y las expectativas de sus padres sobre su futuro, por lo que eligió un grado que se adaptaba a sus intereses y con la que sus padres estuvieran de acuerdo. Este tipo de negociaciones son frecuentes en las narraciones de las jóvenes, como se detallará con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

5.4.2 Trayectoria discontinua como estrategia para el éxito académico

Son sólo tres los casos donde las jóvenes optaron por hacer una pausa en sus estudios o cambiaron de expectativas académicas como estrategias para ingresar al grado que deseaban. En el primer caso que describiremos, si bien la nota de selectividad fue de aprobado no era suficiente para ingresar al grado deseado por lo que la opción fue presentarse al examen un año después.

La primera vez que hice la selectividad no entré por una décima [a la carrera de Psicología] (...) y podía haber hecho la selectividad de nuevo en septiembre pero no la hice porque después de dos cursos tan intensos de bachillerato pues yo ya estaba cansada y ya no pensaba en entrar o no entrar o que viene después de este año. Entonces me fui a Marruecos y me quedé allí tres meses. Y cuando volví ya estaba todo cerrado, ya no podía hacer nada para entrar en un curso; entonces ahí fue cuando empecé a mirar mejor las carreras para ver si realmente quería hacer Psicología, a hablar con compañeros míos que habían entrado. Y todos me hablaban muy bien de la carrera, entonces lo tuve muy claro (...) Y entonces [el siguiente año] me inscribí a la selectividad y empecé a estudiar por mi cuenta en casa para prepararme para el examen, y cuando quedaba un mes me inscribí en un curso intensivo; hice el examen y aprobé, o sea, ya lo tenía aprobado la primera vez pero ahora pude subir la nota y entraba de sobra a Psicología [Amira; relato biográfico].

Como podemos observar, la estrategia de Amira fue hacer una pausa y prepararse mejor para obtener el puntaje necesario para el grado que quería. Ella invirtió este tiempo en investigar sobre las carreras que le interesaban lo cual reforzó su decisión de hacer Psicología; durante este periodo también consiguió un trabajo de media jornada con el que podía solventar algunos de sus gastos y quitarles algo de carga económica a sus padres. En su relato ella explica que la experiencia de trabajar durante ese año como teleoperadora en vez de alejarla de su objetivo de ir a la universidad la motivó aún más porque se dio cuenta que si estudiaba una carrera profesional podría aspirar a mejores condiciones laborales.

Era un trabajo muy feo porque se cobraba muy mal, condiciones de trabajo mínimas, trataban muy mal al personal. Y el hecho de pensar que podría dedicarme toda mi vida a un trabajo de este tipo me hacía pensar que quería estudiar para dedicarme a algo mejor. Entonces cada vez me iba convenciendo más a mí misma que tenía que entrar a la universidad [Amira; relato biográfico].

Esta experiencia también es compartida por aquellas jóvenes que han trabajado en algún momento durante sus estudios preuniversitarios, aunque cabe mencionar que son muy pocos casos ya que la mayoría de ellas se han dedicado exclusivamente a la academia. Las chicas que han trabajado mientras estudiaban o durante alguna pausa académica explican que el bajo salario y las malas condiciones laborales, que ellas asocian a los trabajos no profesionales, las han llevado a motivarse aún más por conseguir una carrera profesional. Todas las jóvenes concuerdan con la idea de que un título universitario les brindará mejores oportunidades laborales y de movilidad social por lo que incluso las pausas en la trayectoria académica son pensadas como estrategias para poder entrar en el grado de su elección, aunque en algunos casos pueden no ser efectivas.

Tenía que hacer la selectividad en septiembre porque me quedó una [asignatura] por recuperar, y en septiembre yo sabía que no iba a tener la nota ni iba a haber plazas; entonces decidí no hacerla en septiembre ni ir corriendo rápido y mejor tomarme el año para hacerla en junio. Ese año estuve trabajando en una tienda de chinos. Entonces cuando hice la selectividad en junio, que me la preparé yo sola, saqué un siete, y para la Autónoma [Universidad Autónoma de Barcelona] no me daba la nota. Para la Autónoma tenía que sacar un 9.4 o 10. Y total que hice el relleno de opciones y puse la Autónoma con psicología y derecho, que son cosas que me gustan, y enfermería en la universidad que estoy ahora, que es privada [Ikram; relato biográfico].

Nuevamente posponer el examen de selectividad durante un curso académico es una estrategia pensada para poder subir la nota y acceder al grado deseado. Sin embargo, en este caso no fue efectiva ya que la nota que Ikram necesitaba era muy alta y ella era una estudiante que desde la ESO se había caracterizado por tener un desempeño académico que variaba entre calificaciones notables y materias suspendidas, lo cual influyó en su falta de preparación en el momento de hacer el examen para el cuál estudió por su cuenta. En esta situación destaca también una limitante económica ya que mientras otras jóvenes tuvieron la oportunidad de pagar un curso preparatorio para la selectividad, ella no pudo. Ikram es la única joven que desde la ESO ha tenido que trabajar, ya sea en labores de limpieza o como dependienta, para poder cubrir parte de sus gastos escolares por lo cual existía una distancia socioeconómica con el resto de sus compañeros autóctonos que provenían de familias de clase media. Como menciona Pámies (2006), la situación económica de las familias es uno de los factores que influyen, en mayor o menor medida, en las trayectorias de los estudiantes inmigrantes de origen marroquí aunque no es un factor determinante para explicar por qué en muchos casos estos estudiantes fracasan, como lo podemos comprobar en las trayectorias de estas jóvenes quienes a pesar de provenir de familias de clase trabajadora han podido construir trayectorias de éxito académico. Como la nota que Ikram obtuvo en el examen de selectividad no fue suficiente para entrar en la UAB su siguiente opción era matricularse en una universidad privada donde la nota para entrar a Enfermería era mucho menor; sin embargo, esto supuso nuevamente un obstáculo económico ya que la educación privada tiene un coste más elevado que la pública.

En verano me dijeron que había sido aceptada en la Universidad de Manresa para hacer Enfermería; en las demás opciones no había entrado. Me puse a llorar y mis padres lloraban conmigo; me decían 'Es que lo sentimos mucho porque no podemos hacer frente a lo que tú nos estás pidiendo' [Ikram; relato biográfico].

Frente a este obstáculo, fue necesario buscar diferentes estrategias que le permitieran llevar a cabo sus expectativas, recibiendo opiniones y consejos por parte de familiares, amigos o ex compañeros de bachillerato, las cuales fueron consideradas de acuerdo a las expectativas personales.

Mucha gente me decía 'Pues haz un año y pides el traslado'. Pero el traslado no es algo seguro sino lo hubiera hecho así, era algo que tú tenías que barajar, es una posibilidad no

un cien por cien. Entonces me dolía mucho más empezar algo que tantas ganas tenía y quedarme a medias. Y renuncié a hacer enfermería y dije 'Bueno, pues voy a hacer un grado superior, subiré la nota y así podré entrar a la Autónoma'. (...) Pero ¿y si hago un grado superior pero no entro? [A la universidad] ¿Qué? ¿Cuál es la salida para yo poder hacer enfermería?' Es que no encontraba forma, y dije 'Bueno pues me pondré a trabajar otro año y ahorro dinero' [Ikram; relato biográfico].

Al percibir pocas oportunidades para lograr su objetivo de matricularse durante ese ciclo escolar, la siguiente opción era trabajar durante un año para ahorrar para la matrícula; sin embargo, una de sus hermanas mayores le propuso la opción de ir directamente a la universidad y preguntar por planes de financiamiento antes de que desistiera de su objetivo.

Empezaron las clases el 17 de septiembre, y el 19 iba con mi hermana por la calle y me dice '¿Y si vamos a preguntar a la universidad? A lo mejor hay alguna forma de financiar'. Entonces había dos opciones: una, lo pagabas por fracciones que es la matrícula de dos mil quinientos euros y luego el resto; y la otra opción era financiarlo por banco. Y yo ni una opción ni la otra podía [Ikram; relato biográfico].

En este caso surge un nuevo obstáculo y es el que la opción de un financiamiento a través del banco no era una opción para Ikram por motivos religiosos.

En nuestra religión tenemos prohibido pedir préstamos al banco porque la comisión que te añaden es *haram*, es pecado. Entonces nosotros no podíamos. Y todo mundo me decía 'Si haces una cosa financiada, es pecado'. Y claro, yo soy creyente entonces era como si estuviera forzando algo que realmente no es para mí, y dije 'Esto lo descarto'.

En las finanzas islámicas, o finanzas *halal*, no se está permitido invertir en industrias que la *sharia* considere prohibidos o contrarios a los principios del Islam (*haram*) ni el cobro de intereses (Orozco, 2013). Al identificarse ella misma como musulmana, además de la presión recibida por el resto de su familia y miembros de la comunidad quienes consideraban que pedir un préstamo en un banco no islámico era *haram*, Ikram tuvo que explorar otras opciones que le permitieran pagarse una universidad privada. La última opción que tenía era matricularse solamente por la mitad de créditos, con lo cual el costo de la matrícula disminuiría y sería más accesible para ella.

La mujer con la que nos entrevistamos nos explicó [a ella y a su hermana] que si me matriculaba de menos créditos el importe sería menor. Y ahí se nos abrieron un poco las luces (...) Entonces la tarde siguiente me matriculé y empecé ese mismo día con mis compañeros. Ellos se habían matriculado en el verano y tenían claro que iban a hacer Enfermería pero yo lo supe tres días después de que empezaron el curso [Balquís; relato biográfico].

En el caso de Ikram, estas diferencias significan empezar en desventaja con respecto al resto de los compañeros autóctonos quienes se habían preparado con anticipación para comenzar el curso académico; brecha que se ve acrecentada cuando intervienen otros factores como la situación económica de la familia.

Y fuimos a mi casa, hablamos con mis padres. Mi hermana dijo 'Yo me comprometo a ayudarla en lo que pueda'. Y mis padres 'Bueno, medio curso eran 3 mil euros, ya es la mitad, ya había más espacio.

Resalta el apoyo de la familia y la disposición que estos tienen para que las jóvenes continúen sus trayectorias hasta la universidad, lo que contradice creencias acerca de que las estudiantes de origen marroquí tienen una menor continuidad académica por motivos religiosos y culturales (Pàmies, 2006; Carrasco et al. 2011), tema sobre el que profundizaremos en el siguiente capítulo. Ahora bien, aunque Ikram había logrado su objetivo de matricularse en Enfermería, el haber tenido que hacerlo en la universidad privada y con la mitad de créditos le suponía dos nuevos obstáculos: primero, conseguir el dinero para pagar su matrícula y los materiales que necesitaría; segundo, el tiempo que le llevaría terminar la carrera si sólo se matriculaba por la mitad de créditos cada curso: 'Pero claro, era medio curso, quería decir que yo tenía que hacer la carrera en ocho años' [Ikram; relato biográfico]. Para sortear esta dificultad, buscó un trabajo de media jornada que le permitiera pagarse los estudios. Para ella, los siguientes tres años fueron la etapa más dura de su vida ya que tuvo que compaginar trabajo con una carrera demandante, lo que suponía un gran esfuerzo y un desgaste físico, intelectual y emocional, tema sobre el que profundizaremos en el siguiente capítulo.

El último caso sucede una vez iniciado el grado universitario y conlleva tanto un cambio en los intereses académicos como una pausa que no fue voluntaria sino fruto de factores económicos y familiares.

Tenía mucho miedo de la selectividad pero me fue bien y accedí a la universidad, a la carrera de Relaciones Laborales. Hice mi primer año en la Universidad de Barcelona y...no me gustó. Entonces dije ‘No me gusta esta carrera ¿ahora qué hago?’, y pensé ‘bueno, creo que vale la pena cambiarse de carrera que estar haciendo algo que no te gusta’. Entonces decidí cambiarme el año siguiente [Ihssane; relato biográfico].

Este cambio de trayectoria no estuvo definido por la nota obtenida en la selectividad, como en los casos anteriores, sino por los propios intereses académicos de la estudiante. Decidir cambiar una carrera ya iniciada, a pesar el esfuerzo y presión que supuso hacer el examen de selectividad, no representa realmente un riesgo sino una inversión a largo plazo, ya que todas las jóvenes concuerdan que es preferible estudiar algo que se adecúe a sus intereses y aptitudes antes que hacerlo sin una verdadera motivación personal. Estas decisiones son también respaldadas por las familias, quienes en ningún momento presionan a sus hijas para que abandonen los estudios y busquen un trabajo. En este sentido podemos observar la distancia entre las trayectorias académicas y expectativas laborales entre padres/madres e hijas; mientras que los primeros no han tenido la opción de elegir un trabajo de acuerdo a sus intereses y conocimientos sino más bien por necesidad económica, sí motivan y apoyan las trayectorias académicas de sus hijas e incluso este tipo de pausas; lo que nos lleva a observar un cambio entre la importancia del capital económico a un capital simbólico obtenido a través de los estudios; como también señalan Bertran, Ponferrada y Pàmies(2016) en su investigación. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, la situación económica de la familia puede ser un factor que ponga en riesgo las trayectorias de las chicas a pesar de los deseos de los padres de que estudien.

Pasó algo inesperado que fue que mis padres decidieron ir a vivir a Bélgica, otra vez por el tema de la crisis, de que mi padre tuvo que cerrar la empresa y tenía que empezar desde cero; y querían llevarnos con ellos. Yo me negué obviamente, les dije que iba a tener que dejar mis estudios; entonces hablaron conmigo y al final yo accedí. Y pues tuve que ir a visitar la Universidad Libre de Bruselas (...) Vi que no tenía ni idea del francés; me hablaban y los entendía pero no sabía contestarles. Me explicaron que mis estudios ahí no eran válidos y por lo tanto tendría que empezar desde cero y eso fue un *shock* para mí, fue deprimente. Cuando regresé aquí no volví a clase porque dije ‘¿Para qué voy a volver a clase si el año que viene voy a volver a empezar en Bruselas y no me van a convalidar nada?’ [Ihssane; relato biográfico].

Rodríguez-Izquierdo (2010) menciona como la experiencia de inmigración supone cambios y retos que generan tensiones y pueden desestabilizar la estructura familiar, acarreando conflictos para sus miembros; siendo el factor económico uno de los más relevantes. En este sentido, la búsqueda de mejores condiciones económicas y laborales ha llevado a los padres de Ihssane a migrar en tres ocasiones; la primera vez fue de Tánger (Marruecos) a Barcelona (España), pero esta migración no supuso un problema para ella ya que era muy pequeña y su proceso de incorporación a la nueva sociedad se dio de una forma natural; la siguiente migración fue de Barcelona a Málaga (España) durante la época de la ESO, y esta sí le presentó dificultades no sólo a nivel personal sino académico ya que tuvo que adaptarse a un nuevo contexto y no dejar que esto afectara su desempeño en la escuela, aunque al final su familia pudo volver a Barcelona y ella a su antiguo instituto. Sin embargo, la última vez que la familia decidió migrar de Barcelona a Bruselas (Bélgica), el reto fue mayor para ella porque suponía tener que ir a un país que no conocía y estudiar en un idioma que no dominaba lo suficientemente bien como para poder hacer una carrera universitaria. Esta situación contradecía sus expectativas académicas y suponía un retroceso ya que sus estudios no serían convalidados. Por primera vez ella pudo tener una idea de lo que era tener que llegar a un contexto completamente desconocido y adaptarse, a la vez que disminuir sus expectativas académicas y profesionales. Sin embargo, su motivación por estudiar en la universidad y el sentimiento de arraigo a Barcelona, lugar que ella considera su hogar, la llevaron a ejercer su agencia por encima de los planes de sus padres.

Entonces lo que pasó es que ese año se me fue en vano totalmente, sólo estuve haciendo papeleos para enviar mi archivo a la Universidad Libre de Bruselas. Pero abrieron las matrículas para las universidades [en Barcelona] y dije ‘Me voy a matricular por si acaso’. Tenía mis ahorros, me matriculé, me cogieron en Administración de Empresas en la UB y dije ‘ya está, es que es la carrera que yo siempre he querido y me han cogido, esto es una señal de que tengo que negarme a ir Bruselas’ (...) Le dije a mi padre ‘Lo siento mucho papá pero yo no pienso irme, y si queréis llevarme arrastrando porque yo no pienso ir’ [Ihssane; relato biográfico].

Contrario a los estereotipos sobre la pasividad y sumisión de las mujeres de origen árabe y musulmanas, la resolución e iniciativa de Ihssane por quedarse en Barcelona para estudiar en la universidad, aún en contra de los planes y deseos de sus padres, demuestran procesos

de negociación y transformaciones en los roles intrafamiliares, como veremos en el siguiente capítulo.

Entonces estuve hablando con él [el padre], que no podía ser, que iba a perder mi vida, que yo no podía renunciar a mis estudios para ir a un país que no sabía ni hablar el idioma, que tenía que empezar de cero y que seguramente no iba a conseguir acabar mis estudios (...) Y finalmente mi madre decidió no irse; que mi padre estaría trabajando allí y ella se quedaría con nosotros [Ihssane; relato biográfico].

Nuevamente, el caso de Ihssane demuestra los sacrificios y adaptaciones que los padres están dispuestos a hacer con tal de que sus hijas(os) tengan mejores oportunidades académicas y laborales. El hecho de que los padres hayan cedido a sus deseos, y decidido separar a la familia para que ella y sus hermanos no interrumpieran sus trayectorias académicas, nos lleva a corroborar la importancia que el capital educativo tiene para algunas familias inmigrantes marroquíes; sin embargo, no podemos asegurar que este tipo de negociaciones sean posibles en todos los casos. Como lo exponen Veredas (2011) y Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016), son aquellas jóvenes que provienen de ‘familias flexibles’, es decir, que están dispuestas a renunciar a cierto control sobre sus hijas, quienes tienen mejores posibilidades de desarrollar trayectorias académicas exitosas. En el siguiente capítulo profundizaremos en las dinámicas familiares de las jóvenes y en el impacto que estas han tenido en sus trayectorias académicas, particularmente con vistas a la universidad. Este capítulo también estará enfocado en las experiencias y el desarrollo de las trayectorias de las jóvenes a partir de su ingreso a la universidad.

CAPÍTULO VI

LA NUEVA GENERACIÓN DE JÓVENES MUSULMANAS EN LAS UNIVERSIDADES DE CATALUÑA

6.1 Experiencias de las estudiantes en la etapa universitaria

En este apartado se analizan las experiencias y perspectivas que las jóvenes durante la etapa universitaria. En sus narraciones ellas reflexionan sobre los cambios que han experimentado a partir de esta transición, así como sus proyecciones hacia el futuro a partir de la formación que están recibiendo. Sus trayectorias durante esta etapa están llenas de contradicciones ya que para ellas se trata de una de las experiencias más importantes y gratificantes de sus vidas aunque también ha conllevado momentos de decepción, incertidumbre y tristeza. A pesar de estos reveses, ellas comparten el objetivo de lograr el éxito académico, algo que podemos adelantar, todas han conseguido hasta este momento.

6.1.1 Cambios y nuevas dinámicas que conlleva la etapa universitaria

Hasta ahora hemos observado cómo las transiciones entre los niveles de primaria-ESO-bachillerato han significado una serie de cambios y retos particulares para las estudiantes de esta investigación. Esta situación no es diferente al llegar a la universidad ya que las jóvenes deben adaptarse a las nuevas dinámicas que conlleva esta nueva etapa y que impactan en diversos ámbitos de sus vidas, incluyendo el día a día.

En Terrasa cuando estaba estudiando el bachiller pues cogía a la mucho el bus para moverme de una zona a otra; pero después [en la universidad] tenía que coger el bus, el metro y el tren sola, y eso ha sido un cambio; ‘Ahora ya eres más grande, eres más responsable, te tienes que mover por tu cuenta, ya no están tus papis’ [Sara; relato biográfico].

El cambio más inmediato que observaron al entrar a la universidad fue el de tener que realizar diariamente trayectos largos para asistir a clases, ya que en la mayoría de los casos las universidades y facultades donde estudiaban se encontraban en ciudades aledañas a las que sólo podían llegar a través del tren o automóvil. Para estas jóvenes, que estaban acostumbradas a asistir a colegios e institutos dentro de sus mismos barrios, este cambio al principio las atemorizó porque significaba que por primera vez estarían lejos de casa y por su cuenta en un contexto desconocido, aunque al mismo tiempo esta situación les proporcionaba un sentimiento de libertad y de autosuficiencia al saberse lejos del control parental y con la responsabilidad de regular sus propios horarios, decisiones y rutinas.

Claro eso para nosotras [ella y otra compañera marroquí] era increíble coger el tren; era hacerte más independiente, más autónoma; estar lejos de tus padres aunque sea un poco más [Manar; relato biográfico].

Al igual que las estudiantes iraníes de la investigación de Shavarini (2005), para estas jóvenes la universidad representa un lugar donde pueden sentirse lejos del control de sus familias y experimentar ciertas libertades ya que al ser universitarias sus conductas y actividades no están reguladas de forma estricta por los adultos, como en los colegios e institutos.

A mí la universidad me gusta mucho porque es un ámbito totalmente diferente a lo que estaba acostumbrada; no es como el instituto, es un lugar abierto que tú haces lo que te da la gana [Balquís; relato biográfico].

Estas narraciones son muy similares a otras encontradas en estudios sobre jóvenes musulmanas universitarias, como en el caso de una joven iraní entrevistada por Shavarini quién describe su experiencia en la universidad como ‘un nuevo sentimiento, estoy por mi cuenta, puedo tomar mis propias decisiones, puedo descubrir cosas nuevas’ (2006, p. 47). Sin embargo, nuestra intención no es afirmar con estos casos que esta experiencia sea exclusiva de las jóvenes musulmanas sino poner en relieve la percepción que estas tienen respecto a la vida universitaria, siendo la adquisición de una mayor autonomía uno de los cambios más relevantes en sus narraciones. En relación con este tema, la distancia geográfica de las universidades respecto a sus casas las obligó a hacer cambios en sus rutinas cotidianas para ajustarse a los nuevos horarios de clases y de estudio ya que todas tenían que hacer un trayecto diario de entre 30 y 40 minutos (en tren y/o metro) para llegar a la universidad.

Yo antes [bachillerato] tenía unos horarios marcados. Por ejemplo, entraba a clase a las ocho, salía a las dos, iba a casa a esa hora, comía, y luego si tenía que ir a estudiar a la biblioteca iba o si tenía que salir con una amiga salía pero a las ocho y media ya estaba en casa. Pero ahora no porque claro, vienes a la universidad y te levantas más pronto, sales más pronto de casa, vuelves más tarde [Amira; relato biográfico].

Para ellas pasar la mayor parte del día en la universidad era más práctico y económico por diversas razones como no perder más tiempo en trayectos, ahorrar en transporte y porque

muchas veces dentro de las universidades contaban con espacios y materiales más adecuados para trabajar que en casa.

Yo estudiaba en Mataró, afuera de Badalona, y claro pues yo me pasaba todo el día en la universidad (...) incluso me quedaba a comer ahí y a estudiar por la tarde porque yo trabajo con unos programas bastante potentes de diseño y de edición de video que yo en mi casa no podía tener por tema económico.

La mayoría de las jóvenes seguían viviendo con sus familias ya que si bien para ir a la universidad tenían que salir de la ciudad donde vivían, el recorrido no era muy largo y gracias al transporte público podían hacerlo diariamente sin problema. Sólo hay una excepción que es la de Amal, quien vive en Santa Coloma de Gramenet pero fue aceptada en la Universidad de Lleida por lo que tuvo que irse a vivir a esta ciudad para poder estudiar ya que el trayecto era demasiado largo para hacerlo diario (dos horas por trayecto aproximadamente). Para ella este cambio conllevó muchos aprendizajes pero también sentimientos de soledad y tristeza.

Yo hice los tres primeros años en Lleida. Estos años fueron duros porque me había ido de casa. A parte de trabajar y estudiar me tocaba hacer tareas de casa. Estás lejos de la familia y hay momentos en la vida que necesitas llegar a casa y que alguien te escuche. Están tus compañeros pero no es lo mismo que tu familia [Amal; relato biográfico].

Además de estos cambios en las rutinas y horarios también tuvieron que adaptarse a un ambiente académico diferente, mucho más amplio, diverso y demandante que los anteriores, donde ya no existía esa cercanía entre ellas y los profesores debido al volumen de estudiantes.

Ya no es la misma atención que tienes con el profesor. Él viene, da la clase y se va. Si quieres algo tú lo tienes que ir a buscar y antes era él quien te buscaba [Amira; relato biográfico].

Y la uni ha sido un cambio (...) El profesor ya no te conoce, ya no se sabe ni tu nombre [Sara; relato biográfico].

Estas nuevas dinámicas y la diferencia en la relación con el profesorado las han llevado a tener una mayor consciencia y responsabilidad acerca de su desempeño académico.

Cuando pasas de estudios obligatorios a estudios opcionales ya es algo que has elegido tú, que en teoría te gusta; es a lo que te vas a dedicar por el resto de tus días. Entonces tú estudias porque quieres, no porque tus padres te obliguen [Amira; relato biográfico].

Pero sobre todo, consideran que el tener éxito en la universidad, i.e. terminar la carrera en el tiempo planeado y con buenas notas, depende exclusivamente de ellas y de su empeño en continuar a pesar de las contrariedades.

Estoy viendo a chicas y chicos ahora en primero que entran a una carrera y como no es lo que se esperaban se han desilusionado muchísimo. A mí no me pasó eso en absoluto. Yo entré y dije ‘Esto es lo que hay. Tú has decidido entrar aquí porque tú quieres, entonces hazlo’ [Fer; relato biográfico].

Al igual que sucedió en la ESO y el bachillerato, algunas de las jóvenes explican que al llegar a la universidad tuvieron un periodo de adaptación en el que su desempeño y expectativas académicas se vieron afectados debido al desconocimiento del nuevo sistema, por la falta de métodos de estudio y la carga de contenidos.

Yo era una alumna que en la vida había suspendido un examen, y el primer examen que tuve aquí [en la universidad] saqué un cuatro. Y hay mis expectativas bajaron en picada porque veía que no aprendía. Venía, estaba aquí las horas, estudiaba, pero no aprendía nada porque venía el examen y mira...Y luego me di cuenta que era porque aún me estaba adaptando [Amira; relato biográfico].

Me tuve que adaptar porque entras el primer año y a lo mejor ves gente que no toma apuntes y pues tú tampoco tomas apuntes porque lo que explica el profesor ya lo has hecho [en bachillerato]; y dices ‘Me podría acordar el día del examen’ pero cuando llegan las notas dices ‘¿Qué he hecho?’ [Fátima; relato biográfico].

Hay otros casos, la minoría, donde las estudiantes aseguran haber estado conscientes de los retos académicos que supondría la universidad por lo que siempre trataron de cumplir con todo y esforzarse estudiando. Para ellas esto no ha sido fácil pero las ha ayudado a mantener buenas notas y un buen desempeño académico.

Iba confiada porque al tener matrícula de honor en bachiller decía ‘No me supondrá una dificultad la universidad porque he sacado buenas notas’. Pero aun así sabía que era diferente, que no era lo mismo. Yo siempre tengo algo que me dice ‘No hay motivos por

los cuáles suspender ¿por qué vas a suspender si estudias y te lo preparas?’ Y empecé la uni; el primer examen estudié como una loca y me fue súper bien [Sara; relato biográfico].

Sara tenía la idea de que la universidad sería mucho más difícil en comparación a su experiencia en bachillerato pero se dio cuenta de que si mantenía buenos hábitos de estudio y buscaba ayuda cuando la necesitaba, podía superar las asignaturas de forma satisfactoria.

Yo pensé que sería muy difícil pero no (...) también he encontrado dificultades porque hay materias que me costaban y necesitaba estudiar más o recurrir al refuerzo pero la verdad es que lo he pasado todo bien [Sara; relato biográfico].

Así como en el caso de Sara que dedicaba mucho tiempo al estudio e iba a clases de refuerzo si lo consideraba necesario, podemos observar que todas las jóvenes han recurrido a distintas estrategias para lograr el éxito académico, entre las que resaltan: llevar las actividades y apuntes al día; asistir a clases y poner atención a los profesores, pidiéndoles apoyo si es necesario; dedicarle la mayor parte del tiempo a los estudios, dándoles prioridad por sobre otras actividades sociales, familiares o laborales.

Primero ir a clase, porque cuando escuchas al profesor hablar luego cuando estudias te van sonando las cosas y las vas recuperando en tu memoria, y entonces te cuesta menos estudiar. Luego llevar todo al día, quiere decir que si hacemos hoy algo tengo que entenderlo; esa es la clave porque luego lo puedes aplicar [Amira; relato biográfico].

En algunos casos, la estrategia ha sido exigirse de más en cuanto a la carga académica para sobresalir del resto de los compañeros y acabar la carrera antes.

El año pasado cogí diez asignaturas. Tuve seis el primer semestre y cuatro el segundo. Cuando en mi carrera normalmente tienes tres y dos o tres y cuatro [Fátima; relato biográfico].

Para algunas de estas estudiantes sacar buenas notas no sólo es un objetivo académico sino que de esto depende que puedan continuar estudiando o no, ya que se encuentran becas.

Lo de las notas también es muy importante, porque si eres becario, como yo, tienes que superar unos requisitos mínimos para que te den la beca. Entonces también tienes que procurar no bajar la guardia para que te la den porque si no corre peligro tu estancia en la universidad [Amira; relato biográfico].

En casos como el de Fátima, ella obtuvo un descuento en las matrículas de la universidad debido a que proviene de una familia numerosa, pero este apoyo está condicionado a que ella saque buenas notas, algo que ha cumplido hasta el momento.

Yo estoy estudiando gracias a que somos familia numerosa y no pago 3 mil euros en matrícula sino que me sale gratuita, sólo pago las tasas. Y mucha gente me viene a preguntar por ese tema ‘¿Cuánto pagas, Fátima? ¿Hay becas, hay ayudas?’; ‘Sí, todas las ayudas que tú quieras, sólo debes estudiar y sacar buenas notas. Si sacas matrícula de honor tienes la matrícula gratuita. Hay un montón de ayudas, sólo falta estudiar’ [Fátima; relato biográfico].

Este caso, al igual que el de Ikram en el capítulo anterior (cf. apartado 6.4.3) pone de relieve los altos costos de la educación superior en España, incluso la de carácter público; sin embargo, no todas las estudiantes cuentan con estos apoyos económicos, en la mayoría de los casos han sido los padres quienes han cubierto los gastos de sus estudios. En aquellas situaciones donde no hay becas o la familia no puede cubrir todo el costo de la matrícula, las jóvenes han tenido que compaginar estudio y trabajo para solventar sus gastos.

El primer año [de universidad] estuve trabajando en Barcelona. Y bueno, la verdad es que compaginar estudios y trabajo estuvo bien pero era muy agotador [Esperanza; relato biográfico].

Estas jóvenes aseguran que estudiar y trabajar a la vez ha sido un reto muy duro que en muchas ocasiones ha repercutido negativamente en sus trayectorias ya que el trabajo les ha quitado tiempo y energía. La mayoría de las estudiantes han trabajado al menos durante un curso académico, aunque no todas lo han hecho para pagar la matrícula de la universidad sino para cubrir sus gastos personales y quitarles esa carga económica a sus padres.

Pues llevo desde que empecé la carrera trabajando pero primero en plan de trabajo de verano (...) luego dije ‘Bueno voy a probar estudiando; voy a probar de trabajar’ (...) Por esto de ‘Quiero tomar responsabilidades; quiero trabajar para tener mi propio dinero, para cubrir mis propios gastos; también quiero reducir el gasto a mis padres y poder depender un poquito de mi misma’. Las inquietudes que tienes de adolescente de asumir responsabilidades, aunque luego dices ‘¿Para qué? No lo hubiera hecho’ [Shaima; relato biográfico].

Otras han tenido la posibilidad de trabajar sólo durante una temporada para después dedicarse exclusivamente a los estudios, como en el caso de Sabine cuya estrategia fue trabajar un año y después ayudarse con la compensación por paro laboral para pagar su matrícula. Sabine explica que esta decisión fue tomada porque el segundo año de universidad le retiraron la beca debido a una reducción en los apoyos económicos otorgados por parte de la Generalitat de Catalunya.

Me tuve que poner a trabajar para poder estudiar (...) al final lo he dejado [el trabajo] pero como voy a acceder al paro pues digamos que sigo manteniéndome a mí misma; mis estudios me los pago yo [Sabine; relato biográfico].

Entre las jóvenes que han tenido que trabajar para pagar sus estudios universitarios resalta el caso de Ikram cuya única opción para estudiar Enfermería fue matricularse en una universidad privada por la mitad de créditos para poder pagarla, lo que significaba que acabaría la carrera en el doble de tiempo (cf. Apartado 5.3.3). Su estrategia entonces fue recurrir a su familia para que la ayudaran a encontrar un trabajo que le permitiera pagar sus estudios.

Entonces le dije a mi prima que era camarera 'Por favor, consígueme trabajo que es la única manera de tener dinero' y le expliqué lo de mis estudios. Y me dijo 'Pásame tu currículum y se lo doy a mi jefe'. Un día que me llama mi prima y me dice 'Ikram, te ha llamado mi jefa, que empiezas hoy'. Me temblaban las manos de felicidad porque quería decir que si trabajaba podía pagarme la universidad y que no tenía que hacer medio curso [Ikram; relato biográfico].

Las estudiantes de origen inmigrante dependen del apoyo que les brindan las redes familiares para poder acceder a diversas formas de capital social tanto dentro como fuera de su propio grupo étnico, como también lo pone de relieve Bhopal (2011) en su investigación. Ellas utilizan estas redes durante la etapa universitaria para conseguir sus metas académicas, como en el caso de Ikram. Ella considera que los primeros tres años de la carrera fueron los más duros de su vida porque tuvo que compaginar los estudios y el trabajo (cf. Apartado 5.4.2), situación que se agravaba debido a la lejanía entre su casa y el trabajo ya que ella vivía en Manresa pero trabajaba en un restaurante en Barcelona.

El trabajar con los estudios y un curso entero ya era más complicado porque yo no tenía días libres. Yo trabajaba viernes noche, sábado todo el día y domingo por la mañana. Y era complicado porque como mínimo de Plaza Cataluña salíamos a las 2 de la mañana (...) Yo estudiaba en el metro a las 3 de la mañana y me iba a dormir entre 4 o 5. Pero al día siguiente me levantaba a las 8 para a las 9 estar en Plaza Cataluña en algún bar estudiando hasta que llegara la hora de entrar. Llevaba unas ojeras pero pensaba 'Es que si suspendo, estoy perdiendo todo este dinero que me está costando tantísimo conseguir' [Ikram; relato biográfico].

Durante su narración, Ikram enfatiza constantemente los esfuerzos que ella hacía para mantenerse dentro de la universidad, considerando que todos sus sacrificios serían recompensados al concluir la carrera y obtener el título de Enfermería, que era su deseo. Esto nos remite al trabajo de Rodríguez-Izquierdo (2010) donde enfatiza que una de las razones por las que algunos estudiantes inmigrantes obtienen buenos resultados académicos se debe a que se benefician del 'optimismo inmigrante' (p.111) de sus padres, creyendo que si trabajan duro sus esfuerzos serán recompensados⁸⁷. En este sentido, Ikram relata que durante casi tres años tuvo que hacer un doble esfuerzo para trabajar y pagarse su carrera pero considera que valió la pena porque para ella era un sueño y una meta personal, aunque en muchas ocasiones sus actividades laborales supusieron un riesgo para su desempeño académico debido a que le quitaban tiempo para el estudio y los deberes.

En la universidad los trabajos en grupo son obligatorios ¿De dónde sacaba yo el tiempo? Suerte que he tenido unas compañeras muy buenas que se adaptaban un poquito a mi situación y me decían 'Esto hazlo tú cuando puedas y nos lo envías' [Ikram; relato biográfico].

En esta etapa también resalta el papel de los compañeros de clase como una fuente de apoyo e influencia positiva en las dinámicas escolares y para el desempeño académico de los estudiantes de origen marroquí. Las redes sociales que las jóvenes construyen durante

⁸⁷ Ogbu también menciona dentro de su modelo explicativo ecológico-cultural como aquellos inmigrantes pertenecientes a las minorías voluntarias pueden tener un 'doble marco de referencia' a través del cual las dificultades son percibidas como un precio a pagar para lograr sus objetivos, y la educación es un espacio donde pueden adquirir las competencias necesarias para lograrlos (Abajo y Carrasco, 2011).

la universidad son fundamentales en el desarrollo de sus trayectorias y en su éxito académico. Bhopal (2011) explica que estas redes facilitan la cooperación para el beneficio mutuo en la que los individuos muestran altos niveles de participación, aunque la autora se refiere particularmente a redes de cooperación intraétnicas y en el caso de Ikram este apoyo era ofrecido por parte de sus compañeras catalanas. Podemos asumir entonces que en un contexto con poca presencia de marroquíes, las relaciones entre el alumnado se definen más bien por la posición que estos ocupan académicamente, así como por intereses y afinidades, más que por la identificación étniconacional (Franzé, 2002) aunque estas redes no implican necesariamente una amistad o identificación; situación que es diferente cuando sí hay compañeros del mismo origen dentro de la universidad, como veremos más adelante. En general, todas las estudiantes expresan que la etapa de la universidad ha sido una de las más felices de sus vidas ya que por primera vez se sintieron más independientes de sus familias y con una mayor libertad para tomar sus propias decisiones.

Yo creo que [la universidad] fue una de las épocas más felices de mi vida (...) fue como 'Vale, estoy haciendo lo que yo quiero y puedo salir a donde quiera'; fue un cambio. Y me gustó bastante porque empecé a pensar por mí misma [Maha; relato biográfico].

En varias ocasiones ellas expresan que fue durante la universidad donde desarrollaron un pensamiento más individual y crítico. La frase 'pensar por mí misma' se refiere a que ya no dependían únicamente de la influencia de sus padres o de otros adultos, como cuando eran niñas, sino que ellas mismas buscaban informarse sobre temas que les interesaban y así formaban su propio criterio. Otro de los componentes más relevantes de su experiencia universitaria fue su contacto con la diversidad, completamente opuesta a lo que ellas recuerdan de las etapas anteriores; tal como confirma Shavarini (2006) al explicar que la universidad es una institución que reúne a personas de diversos orígenes, grupos culturales, clases sociales e ideologías. Para las jóvenes, esta diversidad fue apreciada de forma positiva ya que se sintieron más identificadas que en otros momentos de su formación académica donde ellas eran las únicas de origen extranjero o donde no había muchos compañeros de su mismo origen étnico.

Es un lugar abierto que tú haces lo que te da la gana [la universidad]. Da igual como vayas vestida, da igual de dónde vengas, a nadie le importa [Balquís; relato biográfico].

En la universidad era un empezar de nuevo (...) es como otro mundo, como que los prejuicios y los estereotipos que podemos encontrar en la ESO o de niños pues ya no existen aquí, o igualmente si lo piensan no te lo van a decir [Lina; relato biográfico].

Sobre todo, la diversidad y amplitud del espacio universitario les dio la sensación de poder mostrar su identidad étnica y religiosa sin sentirse observadas o ser señaladas por los demás estudiantes, como sí sucedió en otros contextos como en la ESO (cf. Apartado 5.2.1) que fue cuando ellas se sintieron más vulnerables a situaciones de discriminación y prejuicios.

6.1.2 Opiniones y expectativas sobre la formación recibida en la universidad

La alta valoración que estas jóvenes tienen sobre el contexto universitario, en cuanto al espacio de libertad y diversidad que ofrece, contrasta con la percepción de algunas respecto a la formación académica que han recibido. Estas estudiantes aseguran haber comenzado la universidad con mucha ilusión pero que con el paso de los cursos se han ido sintiendo decepcionadas al juzgar que no se les estaba preparando adecuadamente para el mundo laboral.

Realmente aquí [en la universidad] no forman profesionales, aquí forman expedientes (...) eso de la práctica está muy limitado porque se basan [los profesores] en manuales, en teorías, en exámenes, en conferencias...pero yo ahora cuando esté en cuarto no me voy a ver preparada para ser una buena psicóloga porque no tengo los suficientes recursos [Amira; relato biográfico].

¿Me desilusioné? Sí, bastante. Me desilusionó no la carrera, no la Antropología, sino lo mal organizado que estaba en sistema [Balquís; relato biográfico]

Las estudiantes critican la falta de una formación práctica así como el uso de pruebas de evaluación que consideran no toman en cuenta situaciones reales que vivirían en el ámbito laboral y que se limitan a un plano teórico; para ellas estas carencias no tienen que ver con el perfil de la carrera sino con planeaciones y diseños curriculares que no se adaptan a las demandas del mercado laboral actual; una apreciación que consideramos harían muchos estudiantes en general y no sólo aquellos de origen marroquí.

Siempre suele pasar que no es lo que esperabas al cien por ciento en la carrera porque bueno, siempre digo que hace falta más casos prácticos y menos teoría [Shaima; relato biográfico].

Por otra parte, también hay jóvenes que consideran que los grados que estudian sí les han dado las herramientas y formación necesarias para el futuro laboral, aunque estos casos son la minoría y dependen en gran medida de cómo ellas vean reflejadas las aplicaciones prácticas de sus estudios en el día a día.

Estoy muy satisfecha porque he aprendido cosas que yo al día voy viendo. Por ejemplo, voy a la Seguridad Social, pido un informe de vida laboral y es algo que yo estoy estudiando. Entonces yo veo ahí mis estudios; voy a una entrevista de trabajo y también. Es algo tan presente en el día a día que yo veo mis estudios bastante positivos [Lina; relato biográfico].

Sin embargo, a pesar de las desilusiones respecto al sistema educativo y la formación recibida en la universidad, todas las estudiantes se encuentran satisfechas con las carreras que han elegido, expresando sentirse fuertemente identificadas con su perfil profesional, como en el caso de Balquís, estudiante de Antropología.

¿Por qué? Porque ha dado sentido a toda mi vida, ha marcado mis metas a conseguir, me ha dado las herramientas para entender este mundo y mejorarlo sin hacer daño. Me ha enseñado otra perspectiva con la que observar el mundo, una perspectiva más humanitaria: justa e igualitaria sin distinción de culturas, pero reconociendo la diferencia y rechazando las desigualdades. En definitiva, la más humanitaria de las ciencias y la más científica de las humanidades [Balquís; publicación en Facebook; 6 de abril de 2014].

La gratificación emocional que resulta de su formación profesional es uno de los elementos más utilizados por las jóvenes para explicar qué las ha motivado a continuar con su carrera. Ellas aseguran que estudiar algo que les permita en el futuro ayudar a otras personas es incluso más importante que estudiar sólo por la perspectiva de un buen salario.

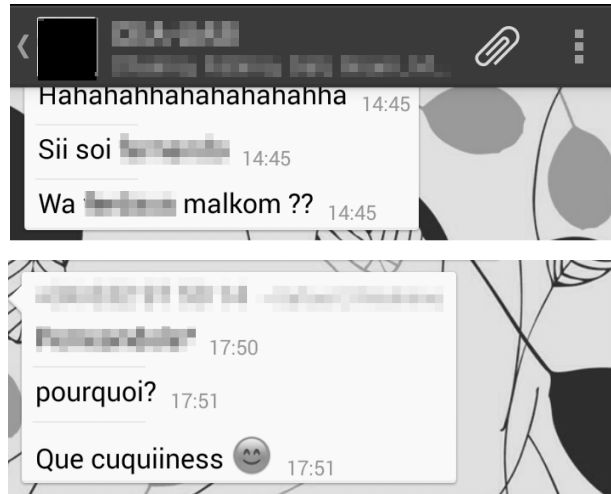
Eso de alguna manera me motivó mucho, la parte emocional (...) Y me hace reflexionar ¿Quiero estudiar para hacerme una casa? No ¿Para tener un coche? No. Yo quiero estudiar para ayudar a la gente [Manar; relato biográfico].

Muchas de las estudiantes justifican su elección de grado en la búsqueda de satisfacción emocional y personal por ayudar a otras personas; interés que se ve reforzado conforme van avanzando en los cursos académicos y con su participación en asociaciones sociales, como veremos más adelante. Otro elemento altamente valorado de su experiencia universitaria ha sido la posibilidad de realizar viajes internacionales de carácter académico.

La universidad en la que estudio tiene muchos Erasmus y pactos con universidades de Europa. Y ese año fue la segunda vez que entre nuestra universidad y la universidad de Izmir en Turquía hacían un programa de dos semanas de reunir a varios estudiantes, llevarlos a esa universidad y hacer un programa sobre la cultura de Turquía, arte, audiovisual...y bueno, a mí eso me encantaba y dije que sí [Maha; relato biográfico].

Al menos la mitad de las jóvenes han tenido la oportunidad de hacer algún viaje de intercambio, ya sea de semanas o meses, con universidades de otros países, aunque es importante mencionar que la mayoría de estos viajes han estado organizados por el gobierno de Marruecos para establecer un vínculo con los estudiantes de origen marroquí que viven en otros países y fortalecer la identidad nacional-cultural. Las jóvenes valoran estos viajes positivamente ya que consideran las ayuda a ampliar sus conocimientos sobre el mundo y su capital social (sobre el que nos enfocaremos más adelante); por ejemplo, algunas de ellas han hecho amistades internacionales con las que mantienen contacto, como es el caso de una joven que recibió la visita de un amigo brasileño de origen marroquí, al cual pudimos conocer durante una parrillada organizada por el CEA. Solamente ha habido dos excepciones como es el caso de Maha y Marna quienes han hecho estancias en Turquía y Londres respectivamente. En el caso de aquellos viajes a Marruecos era importante que las jóvenes tuvieran conocimiento de los idiomas *dariya* o *amazigh*; esto no fue problema para ellas ya que como mencionamos anteriormente, todas hablan la lengua materna además del español y el catalán (y en algunos casos inglés y francés). Dependiendo del contexto y las personas con las que se encuentren pueden variar entre catalán, español, árabe e incluso inglés y francés, como pude observar dentro del trabajo de campo y en sus conversaciones por WhastApp.

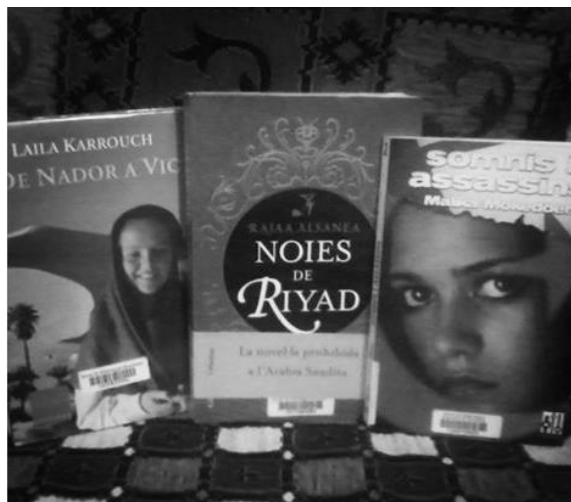
Imagen 1. Captura de pantalla de una conversación entre estudiantes



Fuente: grupo de WhastApp

El aprendizaje de dos nuevos idiomas, español y catalán, ha supuesto un doble reto para estas estudiantes que finalmente han superado. Todas las participantes de esta investigación hablan tres idiomas: árabe marroquí (*dariya*), español, y catalán; aunque hay algunas que también tienen conocimientos de francés y *amazigh* la mayoría maneja también el idioma inglés que han aprendido a lo largo de su escolarización. Ellas explican que con sus padres hablan en árabe pero con sus hermanos combinan el árabe y el español. En el contexto académico han utilizado sobre todo catalán aunque algunas mencionan sentirse más cómodas leyendo y hablando en español.

Imagen 2. Fotografía publicada por una de las participantes en su muro de Facebook. 2015.



Fuente: Facebook

Con los compañeros de origen marroquí alternan de forma indistinta el español y el árabe, utilizando en ocasiones el catalán aunque en menor medida. Sin embargo, dentro del aula y en eventos oficiales de la universidad todas ellas hablan catalán, ya que la mayor parte de sus profesores y compañeros son autóctonos.

En cuanto a su desempeño académico dentro de la universidad, algunas reportan que al inicio tuvieron problemas para adaptarse a las exigencias académicas, lo cual se vio reflejado en sus notas, pero que con el tiempo su desempeño mejoró. En general sus notas han variado entre notable (7-8.9) y sobresaliente (9-10), habiendo muy pocos suspensos, que además se dieron únicamente en el primer curso.

La universidad no es lo mismo que el bachillerato que a lo mejor hacías un examen de dos temas y ya está. Pero es que ahora son diez temas y tienes que hacer el examen de todos, te lo sepas o no. Y me ha costado mucho otra vez adaptarme al ritmo; al principio lo llevaba muy mal [Amira; relato biográfico].

En general, los profesores han sido un apoyo dentro de las trayectorias universitarias de estas estudiantes pero especialmente de aquellas que trabajan, haciendo algunas concesiones durante los periodos de exámenes o prácticas para que estas cumplieran con sus trabajos sin tener que poner en riesgo el curso académico.

Fui a hablar con la profesora de prácticas porque en tercero a partir de enero todo son prácticas, le expliqué mi situación y me dijo 'Bueno, te voy a dar la posibilidad de que las hagas septiembre y octubre' [Ikram; relato biográfico].

En otros casos el apoyo del profesorado ha sido más prospectivo, asesorando a las estudiantes en cuanto a las opciones que pueden tomar una vez terminen sus carreras y las posibles salidas laborales.

Yo aún estoy decidiendo. Hablé con mi tutor, me aconsejó unas cuantas cosas y me ayudó a redactar mi currículum. Me dijo que vaya buscando desde ahora que es lo que quiero hacer. Me dijo es que busque algo para encontrar trabajo tipo becaria, que tengas un periodo donde te puedan enseñar cosas. De momento es una de las tareas diarias que hago, dedico una o dos horas para buscar trabajo [Fátima; relato biográfico].

Sin embargo, este tipo de ayuda y asesoramiento no es común y parece sólo estar vinculado a aquellas jóvenes que han tenido un desempeño académico sobresaliente dentro de la universidad o que poseen alguna característica altamente valorada por los docentes. En la etapa de la universidad el papel de los profesores parece no ser tan relevante para las trayectorias académicas de estas jóvenes como lo fue durante de la ESO y bachillerato (cf. Apartado 5.1.2), ya que en sus narraciones pocas veces sobresale la figura de algún docente que las haya apoyado o inspirado durante esta etapa.

He tenido una profesora que realmente me hizo engancharme a esta profesión. A ella en concreto le motivó mucho el hecho de que llevaba muchos años ejerciendo [como formadora de futuros profesores] y no había tenido ninguna futura maestra marroquí. Además era una persona que trabajaba mucho con la diversidad. Ella cree totalmente que la diversidad es riqueza y quiere en sus aulas gente diversa. Y como que siempre estaba encima mío, si algún día me veía triste venía a decirme '¿Qué te pasa? Venga, ánimo que ya sé que es duro pero puedes', y siempre intentaba motivarme [Amal; relato biográfico].

Este tipo de experiencias más personales y trascendentes con los profesores en la universidad son escasas, sin embargo, todas las estudiantes reconocen haber tenido buenos profesores con un amplio conocimiento y manejo de los contenidos aunque ellas resaltan sobre todo el papel de sus familias y sus amistades como la mayor fuente de apoyo durante sus trayectorias universitarias, como veremos más adelante. Por otra parte, hemos podido observar también el apoyo de terceras personas que están indirectamente relacionadas con el ámbito académico, sobre todo en el contexto de las prácticas profesionales.

También tuve suerte con la enfermera que hice prácticas porque me preguntó '¿En qué curso estás?' y le dije 'Estoy a mitad', y le expliqué cómo estaba. Y entonces ella cuando tenía un examen me dejaba irme un poquito antes; se portó muy bien conmigo [Ikram; relato biográfico].

Las prácticas las hice en una escuela de monjas. El primer día que llegué le expliqué a la madre que yo era musulmana y que obviamente no iba a poder rezar cada mañana, y tuve una acogida impresionante. Me dijo 'No hay ningún problema, nosotros rezaremos y tú sólo estás ahí, no pasa nada'. Cuando había clases de religión, explicaba cosas de la religión cristiana y lo comparaba con la musulmana, y me preguntaba '¿Es así?' Porque quería que los niños supiesen también de otras religiones [Amal; relato biográfico].

Así, a pesar de los sentimientos de desilusión respecto al sistema académico superior y de los obstáculos encontrados durante la trayectoria universitaria todas las jóvenes expresan sentirse muy agradecidas con las personas que las han apoyado y satisfechas con las carreras que han elegido porque consideran que gracias a su formación profesional podrán lograr sus expectativas personales. En sus narraciones ellas destacan particularmente cuatro objetivos principales para su futuro: hacer un posgrado, conseguir un buen trabajo que esté relacionado con su ámbito de estudios, ser independientes económicamente y viajar, todos estos objetivos son compartidos por las diecisiete jóvenes entrevistadas. Hasta el momento sólo una de las jóvenes ha logrado su objetivo de continuar con sus estudios de posgrado, que es el caso de Manar quien se encontraba realizando su segundo año de máster durante la entrevista. Para ella, el principal obstáculo que tuvo para lograr esta meta fue el económico.

Yo en cuarto decía que quería hacer un máster, lo que me echaba para atrás era lo económico pero las ganas de estudiar las tenía. Tenía que continuar, especializarme, poder investigar también [Manar; relato biográfico].

El resto de las jóvenes comparten esta preocupación sobre la posibilidad de hacer estudios de máster y doctorado.

A mí me interesa mucho seguir la línea esta de hacer el posgrado; el doctorado. Me gustaría mucho dedicarme a la investigación pero es muy difícil porque todo esto evidentemente es muy caro y yo no sé si voy a poder [Mersealut; relato biográfico].

En cuanto al objetivo de conseguir un trabajo que esté relacionado con su área de estudios y con un buen salario (que les permita ayudar a sus familias a la vez que vivir independientemente de estas) son sobre todo las estudiantes que se encuentran en el tercero y último curso del grado quienes dedican más tiempo y energía a la búsqueda de trabajo. De las diecisiete jóvenes entrevistadas, seis consiguieron trabajo un tiempo después de las entrevistas; cinco de ellas se encontraban en el último curso y una estaba haciendo un máster al momento de su contratación. Sin embargo, todas consideran que en la búsqueda laboral se enfrentan a dos grandes obstáculos; por un lado está el tema de la crisis económica y la falta de empleos que se vive en España la cual hace que tengan que competir con numerosos profesionales igualmente cualificados; y por otro lado, la

situación de discriminación laboral que las mujeres musulmanas reciben a causa del uso de velo, siendo este último el obstáculo que ellas consideran más relevante en sus trayectorias.

Me han puesto muchísimas barreras en este aspecto [trabajar usando el velo]. Estoy buscando trabajo, estoy con currículos en la carpeta de la universidad cada que paso por una tienda. ‘Se necesita dependienta’; entro y lo dejo. En mi foto de currículum hay una chica con pañuelo porque ya está diciendo que no quiero quitármelo. Eso es ‘O me aceptas y me llamas teniendo en cuenta que llevo pañuelo o no me llames para decirme que me das trabajo si me lo quito’ [Fer; relato biográfico].

De las seis jóvenes que actualmente se encuentran laborando tres usan velo y el resto aún no han tomado la decisión de ponérselo. Aquellas jóvenes con velo han conseguido trabajos gracias a su formación profesional pero también a la visibilidad de su ‘diversidad cultural’; ellas explican que en sus entrevistas laborales lo que más atrajo a sus empleadores fue tener mujeres profesionales que aportaran un perfil diverso.

Ahora estoy trabajando en una empresa multinacional de recursos humanos y también trabajo con velo. De hecho lo que me dijeron en la entrevista fue ‘Es que nos alegramos un montón cuando vimos que era una chica marroquí y con velo’ porque llevaban muchos años y todavía no se les había presentado ninguna chica así [Lina; relato biográfico].

Sobre las estrategias que estas jóvenes han utilizado para encontrar trabajo y sus condiciones laborales hablaremos en el siguiente apartado, sin embargo, podemos adelantar que la mayoría tienen un cargo que se encuentra relacionado con su identificación marroquí y musulmana. En cuanto a las expectativas de poder viajar y tener independencia económica (la cual implica vivir solas y decidir sobre sus propios ingresos), ambas dependen de que el trabajo que estas jóvenes consigan conlleve un ingreso que les permita cumplir estos objetivos; sin embargo, también pueden verse limitadas por expectativas parentales.

Mi meta principal sobre todo es depender sólo de mí. Es decir, yo de aquí a poco me quiero ver trabajando de aquello que me guste realmente y vivir de manera independiente. De momento no tengo planes cómo piensan mis padres de casarme, lo veo muy lejos. Lo que quiero es trabajar, tener mi propio sueldo, viajar si quiero. Ser independiente, no depender de nadie [Marna; relato biográfico].

Por ejemplo, yo le digo a mis padres 'Yo quiero estudiar e irme de viaje', y el concepto ese de viajar sorprende muchísimo; es '¿Qué dices? ¿Pero tú cuando te piensas casar?' [Ikram; relato biográfico].

Estas situaciones ponen de relieve el impacto de las expectativas parentales y las relaciones familiares y comunitarias en las trayectorias de las jóvenes, temas que abarcaremos más adelante y que sin embargo vale la pena mencionar ahora para explicar los principales obstáculos que estas jóvenes observan para la realización de sus metas personales. Hasta aquí hemos discutido las perspectivas y expectativas que las jóvenes tienen respecto a la formación académica recibida durante la universidad, sin embargo, para ellas la educación superior no sólo se refiere a la adquisición de conocimientos sino a la creación de redes de apoyo y capital social.

6.1.3 Relaciones y construcción del capital social en el contexto universitario

Para las jóvenes, la universidad ha sido el espacio donde han podido ampliar su capital social de forma consistente pero sobre todo donde han construido relaciones que han definido su identidad como personas adultas. Para ellas, la universidad presenta un espacio de gran diversidad cultural e ideológica; situación que ellas valoran positivamente ya que consideran que esta diversidad puede ayudar a enriquecer sus aprendizajes además de ayudarlas a desarrollar actitudes de empatía hacia las demás personas.

También conocer gente de muchos otros sitios, no sólo marroquíes sino que hay un entorno más internacional. Conoces gente de otros sitios, de otras nacionalidades, de otras mentalidades. Eso la verdad es lo que más me llevo. No sólo la formación que he ido acumulando sino la parte con el entorno que he conocido, es lo mejor que me llevo [Esperanza; relato biográfico].

La mayoría considera de gran relevancia los vínculos que puedan construir durante esta etapa, sobre todo a un nivel afectivo y emocional ya que como hemos mencionado anteriormente las amistades que han hecho durante la universidad han sido altamente significativas para el desarrollo de su trayectoria académica, aunque la participación dentro de asociaciones estudiantiles también tiene gran relevancia.

Venir a la universidad no es sólo ir a clase y me regreso a casa porque si no ¿qué aprovechas? Tienes que conocer, vivir experiencias, hacer cosas, salir, unirte a asociaciones [Amira; relato biográfico].

Sin embargo, el cambio más relevante que estas jóvenes tuvieron respecto a sus relaciones personales y el desarrollo de su capital social a partir de la llegada a la universidad fue tener contacto por primera vez con otros estudiantes de origen marroquí que compartían trayectorias vitales y académicas parecidas a las de ellas, i.e. hijos de inmigrantes marroquíes que habían llegado durante la escolarización primaria o nacidos en España. Ellas consideran que esta generación se destaca por ser la primera en ir a la universidad, ya que dentro de sus familias ellas han sido pioneras en continuar sus trayectorias académicas hasta la educación superior.

Yo soy la única que ha ido a la universidad por eso creo que de Marruecos la generación que ha ido a la universidad justo está apareciendo ahora [Ikram; relato biográfico].

La mayoría de estas jóvenes tuvo poco contacto con otros estudiantes de origen marroquí durante su escolarización preuniversitaria como resultado de la poca presencia de inmigrantes durante sus primeros años de formación, y posteriormente debido a que muchos de sus compañeros marroquíes abandonaron la escuela después de la ESO.

Entonces amigas de mis orígenes y que continúen estudiando hasta la universidad no he visto. Y de chicos, ninguno. Hasta que empecé la universidad que conocí chicos marroquíes universitarios pero es que antes no. La mayoría no ha continuado [Esperanza; relato biográfico].

La presencia de otros estudiantes universitarios con los mismos orígenes que ellas ha sido una de las experiencias más relevantes de su vida universitaria.

Hasta que no empecé la universidad no conocí a gente marroquí. Y es ahí, cuando he hecho amigos de verdad. Que me entendían, que les entendía. Que venían a mi casa, que iba a su casa [Amira; relato biográfico].

El hecho de conocer otros estudiantes que también han pasado por lo mismo que yo, que tienen mis mismos orígenes, ahí es donde por fin digo 'Vale, hay más gente como yo' (...). Entonces lo que me ha apoyado es eso, ver personas que están en la misma situación que

yo y que es posible. No me sentí tan sola de lo que he estado hasta ahora [Esperanza; relato biográfico].

La sensación de soledad con la que habían vivido hasta ese momento sus trayectorias académicas, la cual también es reportada en el estudio de Pàmies et al. (2010) desapareció cuando comenzaron a conocer estudiantes universitarios marroquíes, chicos y chicas, y se dieron cuenta de que había otros jóvenes que habían tenido experiencias y sentimientos similares a los de ellas. En apartados anteriores explicamos la falta de identificación que estas jóvenes sentían respecto a sus compañeros españoles-catalanes, sobre todo a partir de la etapa de ESO (cf. Apartado 5.2.1), sin embargo, con las y los compañeros de origen marroquí se sintieron identificadas rápidamente. Putman (2000) define esto como *bonding ties*, i.e. ‘lazos de unión’, los cuales son desarrollados a partir de aspectos compartidos por las personas, como el origen étnico o el parentesco. En el caso de las jóvenes, el conocer a otras jóvenes marroquíes transformó sus redes sociales, tanto dentro como fuera de la universidad, ya que sus círculos de amistad más cercanos pasaron a ser sobre todo de estudiantes marroquíes; aunque como pude observar durante el trabajo de campo, la mayoría de las jóvenes mantenían relaciones de amistad con estudiantes autóctonos (chicos y chicas), tanto en el contexto de la universidad como en el espacio virtual (Facebook).

Y cuando vine aquí [a la universidad] conocí a otras chicas marroquíes y chicos. Y comencé a llevarme con más gente marroquí [Mersealut; relato biográfico].

También conocí a muchísimos marroquíes [en la universidad]. Digamos que dejé de juntarme con españoles y empecé a juntarme sólo con marroquíes [Balquís, relato biográfico].

Bhopal (2011) también pone en relieve las características de la construcción del capital social en el caso de las mujeres, particularmente aquellas provenientes de grupos minoritarios, quienes buscan sobre todo amistades con orígenes sociales y culturales similares a los de ellas.

Mis mejores amigos pues son marroquíes, son tres [Amira; relato biográfico].

Si tengo que hablar de mayoría de mis amigos, pues son más marroquíes pero son nativos de aquí. Es decir, no nos solemos comunicar en árabe sino en español [Marna; relato biográfico].

Mi mejor amiga ahora es marroquí. Está estudiando biotecnología. Es una persona que me entiende, siente lo que yo siento. Yo le cuento cosas y ella me dice ‘Sí, yo también haría lo mismo’. Porque somos personas que hemos vivido lo mismo [Fátima; relato biográfico].

Tengo muchas conocidas pero amigas cercanas somos cuatro [todas marroquíes]. Con ellas me entiendo porque han estudiado [Ikram; relato biográfico].

No solamente el origen étnico, la cultura y la experiencia migratoria han influido en los ‘lazos de unión’ que estas jóvenes han desarrollado, sino también su identificación como estudiantes universitarias, la cual las lleva a compartir determinadas expectativas e ideologías respecto a su rol como mujeres. En este sentido, ellas mencionan que no se sienten identificadas con aquellas jóvenes que no tienen expectativas académicas y profesionales, y cuyo objetivo principal es casarse y tener hijos. Aunque es importante recalcar que ellas no critican la decisión de formar una familia sino el hecho de hacerlo a temprana edad sin haber terminado los estudios y no tener metas profesionales.

Mis amigas [antes de la universidad] es que ni tenían ganas de estudiar. Yo creo que yo era la más seria en ese momento, ellas eran muy locas. En plan ‘¡Viva la vida, yo no quiero estudiar!’ [Risa]. Encima la mayoría ya querían tener novios y casarse, y yo decía ‘¡Uh! ¿Pero qué vas a hacer ahora con hijos?’. Yo no me veía. Entonces lo que me ha apoyado [en la universidad] es ver personas que están en la misma situación que yo [Esperanza; relato biográfico].

La cercanía y empatía con otras jóvenes universitarias de origen marroquí les permitió compartir una comprensión general de sus experiencias familiares así como de las expectativas de los padres respecto a su rol como ‘buenas hijas’. Tal como afirma Bhopal (2011), las jóvenes estudiantes buscan amistades que les ofrezcan un apoyo diferente al que reciben por parte de sus familias; estas amistades son una fuente de apoyo emocional e instrumental además de que pueden confiarles opiniones y experiencias personales que no podrían compartir abiertamente con los miembros de sus familias, situación en la que profundizaremos en el siguiente capítulo. Además del apoyo recibido por estas redes de amistad femeninas, las jóvenes reconocen haber recibido una influencia positiva por parte de sus amigas y compañeras de origen marroquí que también estaban estudiando una carrera universitaria.

Tengo amistades que me motivan mucho, que son buena influencia para mí. Son amistades que también han vivido lo mismo que yo, que están acabando su carrera o haciendo un máster. Son chicas luchadoras, y tener ese tipo de gente alrededor te motiva a llegar a lo que quieres; son chicas musulmanas, marroquíes-catalanas [Niema; relato biográfico].

Tengo una amiga que me gusta porque es muy activa; se implica en todo y esto es una de las cosas que más admiro de ella (...) yo creo que ella sería mi modelo a seguir [Lina; relato biográfico].

Yo no había visto antes ninguna chica [marroquí musulmana] estudiando en la universidad. Entonces esto me animaba mucho: chicas musulmanas que estuviesen en la universidad [Lina; relato biográfico].

Conozco una chica [marroquí] que consiguió muy buenas notas con matrículas de honor, y yo dije ‘Yo también quiero ser como esta chica y conseguir mi título’. Esta chica me motivó realmente; ella consiguió su carrera y después se sacó el máster [Ihssane; relato biográfico].

En todas las narraciones podemos observar un reconocimiento a otras jóvenes universitarias de origen marroquí como unas de las figuras más influyentes en sus trayectorias de educación superior. Recordemos que hasta este momento ninguna de las jóvenes de esta investigación había tenido el modelo de una mujer de origen marroquí universitaria que las motivara a continuar estudiando (cf. Apartado 5.3.2), y no fue hasta la universidad que pudieron hacerse con un referente con el que se sintieran identificadas. Tal como pone en relieve Bhopal (2011), los ‘lazos de unión’ y de comunidad que las estudiantes de origen inmigrante construyen en la universidad son una fuente de identificación primordial, como explicaremos más adelante. En este sentido, los ‘lazos de unión’ de las jóvenes de nuestra investigación se dan sobre todo entre mujeres, aunque hay algunos pocos casos donde las estudiantes afirman tener amistades masculinas que califican como cercanas a su círculo social y que forman parte de estos ‘lazos de unión’; sin embargo, de acuerdo con estas jóvenes la amistad entre hombres y mujeres no es bien vista por el resto de la comunidad marroquí ni por las familias por ir en contra del modelo social aceptado de ‘mujer del grupo’ (Espíritu, 2001), sobre el que profundizaremos en el siguiente apartado, por lo que ellas prefieren mantener estas amistades escondidas de sus familias.

Yo tengo amigos como amigas pero eso en nuestra cultura está mal visto, de que es imposible que un chico y una chica sean amigos [Balquís; relato biográfico].

En general, todas las jóvenes tienen diariamente contacto con jóvenes estudiantes de origen marroquí. Durante el trabajo de campo pude observar cómo se relacionaban en diferentes espacios, no sólo dentro de la universidad sino en eventos sociales fuera de esta, tales como barbacoas, fiestas de cumpleaños, cenas informales o celebraciones. En el contexto de la universidad se reunían en los bares de las facultades o en reuniones académicas y eventos organizados desde las asociaciones estudiantiles. Estos contactos propiciaron que las redes sociales de las jóvenes se expandieran más allá de sus universidades, ya que en todos los eventos, tanto informales como académicos, participaban estudiantes marroquíes (chicos y chicas) de otras universidades, con quienes podía haber también relaciones de amistad. Las redes que las estudiantes de origen inmigrante desarrollan durante la etapa universitaria constituyen lo que Bhopal (2011) denomina como *'bonding' social capital*, i.e. capital social de vinculación, el cual se deriva de relaciones de amistad cercanas o de un sentimiento de pertenencia a la comunidad. Aunque el contacto físico entre chicos y chicas es limitado (por ejemplo, no hay abrazos o besos al saludarse), comparten constantemente el mismo espacio físico y realizan actividades comunes de los jóvenes de su edad, siempre y cuando estas no transgredan normas culturales.



Foto 11. La investigadora en la cena de cumpleaños de una de las participantes (Barcelona)



Foto 12. Reunión semanal del CEA (UAB).



Foto 13. Juego de pelota entre estudiantes marroquíes durante una barbacoa (Sabadell).

Respecto a su relación con sus compañeros de origen marroquí, hay opiniones encontradas. Por un lado hay chicas que afirman que se está viviendo un cambio generacional en el que cada vez es más valorada la participación de las mujeres en el ámbito académico y público. Ellas consideran que esta participación está siendo promovida por aquellas mujeres de segunda generación y generación 1.5 que han tenido una educación superior y que están comenzando a insertarse en el mercado profesional, pero que también ha recibido el reconocimiento del sector masculino que comparte este perfil.

A lo mejor que antes sí destacaba más la figura del hombre pero ahora creo que destacamos por igual. La generación de jóvenes de hoy en día estamos como muy igualados. De hecho tengo amigos que me apoyan un montón, que dicen ‘Es que me siento orgulloso de que tú y todas mis amigas lleguéis a lejos, que tengáis estas metas por cumplir’. Nos apoyan [Sara; relato biográfico].

Las jóvenes aseguran que son sobre todo aquellos chicos que han podido formarse más académicamente y que son más participativos en cuestiones sociales quienes han desarrollado una mentalidad más equitativa respecto a las mujeres, y que buscan apoyarlas en sus trayectorias, sin embargo, consideran que este cambio apenas está comenzando por lo que la mayoría de chicos marroquíes no tienen esta actitud hacia sus compañeras.

Yo he visto chicos que son muy abiertos de mente, como ‘Tú eres igual que yo; tienes derechos y tienes la obligación de estudiar y formarte’, y he visto chicos que dicen ‘Sí, puedes estar estudiando pero después te casarás y tendrás niños, y no te servirá de nada lo que estás haciendo’. He visto de todo. Pero yo creo que está mejorando un poquito; quizá la generación anterior no pensaba así y ya estamos dando un pequeño paso hacia el cambio pero no es suficiente, aún no [Fer; relato biográfico].

Una gran parte de las jóvenes opina que por el contrario, sus compañeros aún muestran ciertas actitudes que ellas clasifican como ‘machistas’ porque fomentan la desigualdad entre hombres y mujeres, limitando sus posibilidades de movilidad social. Ellas consideran que en muchas ocasiones estas actitudes no son reflexionadas por los jóvenes quienes reproducen modelos tradicionales de género y masculinidad que asocian a la ‘cultura marroquí’, según sus palabras, y que delimitan el rol principal de las mujeres al ámbito doméstico.

Los universitarios pueden ser incluso peores porque son como ‘Yo he llegado a la universidad, yo estudio, yo no sólo soy un buen hombre sino que soy un señor. Soy mucho más que cualquier otra persona’. Por ejemplo, si este universitario quiere compartir su vida con una chica que está doctorada, se seguirá sintiendo mejor que ella y dirá ‘Da igual. Tú puedes tener tu doctorado pero tu trabajo es estar en casa, ese es tu papel’ [Sabrine; relato biográfico].

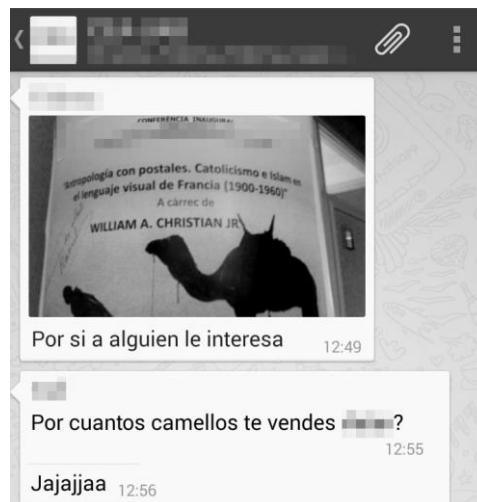
Son sobre todo las jóvenes que han tenido algún conflicto personal con compañeros varones quienes tienen una postura más radical respecto a las actitudes ‘machistas’ de estos. Estos conflictos se han originado en situaciones donde ellas han defendido movimientos feministas, o debatido sobre las libertades y derechos de las mujeres en el Islam. En este sentido, durante el trabajo de campo fui testigo de un altercado que sucedió durante una reunión en un área común de la universidad. Esta reunión había sido convocada por dos jóvenes estudiantes marroquíes (mujeres) que habían invitado a otros estudiantes (chicos y chicas marroquíes) para discutir sobre la posibilidad de formar una nueva asociación de jóvenes que trabajara con proyectos de participación social en la ciudad de Barcelona. Esta reunión era privada (en mi caso, yo estaba invitada a formar parte del grupo) y de carácter informal, sin embargo, al principio de la reunión apareció otro joven, el cual todos conocían pero que no había sido invitado a la reunión. Cuando una de las organizadoras le pidió de forma cortés que se retirara porque era una reunión privada, el chico tuvo una reacción agresiva hacia ella, increpándola sobre su atrevimiento como mujer de pedirle que se fuera.

Le pedí que se fuera porque era una reunión privada y él se sintió muy ofendido, se puso de los nervios perdido; me dijo de todo y me insultó. Por el simple hecho de que yo, una

mujer, le haya dicho ‘Fuera’ de un sitio, delante de otros chicos y que él haya obedecido esa orden [Amira; relato biográfico].

Aunque esta ha sido la situación más agresiva que he observado durante el trabajo de campo, ha habido algunos comentarios o bromas por parte de los jóvenes hacia sus compañeras que confirman la opinión que estas tienen sobre ideologías que fomentan la desigualdad de género dentro del contexto académico. Como es el caso de la siguiente imagen donde una de las estudiantes envió una invitación de un evento académico y recibió esta respuesta por parte de un joven del grupo.

Imagen 3. Captura de pantalla de una conversación entre un grupo de estudiantes



Fuente: grupo de WhatsApp

La mayoría de las estudiantes marroquíes afirman que sus compañeros varones aún tienen enraizadas prácticas e ideologías que limitan sus derechos y movilidad social como mujeres, aunque también coinciden que están siendo testigos de un cambio progresivo hacia una mayor equidad de género, y valoran altamente el esfuerzo de algunos de sus compañeros por buscar un cambio personal hacia una sociedad más justa y equitativa. Vale la pena mencionar también que he podido ser testigo de una convivencia respetuosa y de amistad entre chicos y chicas, tanto dentro como fuera del contexto de la universidad. Y que hay jóvenes que aprecian abiertamente el desempeño académico de sus compañeras y que comparten metas. En este sentido, otro de los ‘lazos de unión’ más relevantes para las jóvenes durante la etapa universitaria han sido los de pareja. Algunas de las jóvenes aseguran que en la universidad han podido entablar relaciones sentimentales con jóvenes marroquíes, con miras al matrimonio. Sin embargo, es importante aclarar que en ningún

momento ellas se refieren a estas relaciones como noviazgos, ya que esto no es permitido dentro de la cultura marroquí, de acuerdo con ellas.

El noviazgo es desde siempre ilícito y sigue siendo ilícito en mi familia, en mi cultura y en mi tradición, y siempre va a ser así. Tú no puedes venir y presentar un chico a tu familia si no es algo serio. Como ya de compromiso [Amira; relato biográfico].

Cinco de las jóvenes entrevistadas han confirmado tener una pareja actual. De estas cinco, dos se han casado recientemente y las otras tres se encuentran comprometidas. La mayoría de estas jóvenes han conocido a sus parejas en la universidad, aunque hay un par de casos donde las parejas se conocieron por medio de alguna asociación estudiantil. A pesar de que han criticado el hecho de que algunas jóvenes decidan abandonar sus estudios entre la ESO y el bachillerato para casarse, ellas consideran que en su caso el matrimonio no supondrá un obstáculo para su desarrollo académico y profesional ya que sus maridos o prometidos comparten metas en común con ellas y las apoyan para que continúen sus trayectorias.

Ambos [ella y su prometido] tenemos la meta de hacer el doctorado. Conozco muchas chicas que han hecho bodas y siguen estudiando. Es que...es muy importante también con la persona que te vas a casar (...) si el chico está estudiando como tú, normalmente las expectativas son las mismas y van los dos por el mismo objetivo 'Yo estoy estudiando, mi novia también; vamos a hacer esto juntos'. No es que yo haga y tú no [Lina; relato biográfico].

Yo creo que no cambiaré para nada mi vida porque mi prometido me anima muchísimo a estudiar. Es una persona que le importa mucho que yo termine mis estudios, y de hecho algunas veces él me ha llegado a dar clases particulares en las asignaturas de números. Porque yo no estaría con una persona que truncara mi futuro. Si me he rebelado hasta con mis padres no podría estar con una persona que me limitara mi libertad [Ihssane; relato biográfico].

Pámies et al. (2010) también reportan una situación parecida en su investigación, donde parece haber una flexibilización en los roles de género por parte de los hombres, en este caso los maridos, cuando estos apoyan las trayectorias académicas de sus esposas y las ayudan en todo lo que necesiten. De acuerdo con algunas participantes, las parejas de jóvenes de origen marroquí que se están conformando actualmente, incluyéndose a ellas mismas y a sus maridos o prometidos, parecen buscar las mismas metas académicas y

profesionales además de estar dispuestas a apoyarse mutuamente para lograrlo. Sin embargo, nuestras participantes también opinan que si bien comienza a percibirse una flexibilización de los roles de género, es probable que dentro de la pareja las tareas domésticas y de crianza sigan dependiendo mayoritariamente de ellas. Esta situación resulta preocupante para ellas, ya que consideran que a pesar de que sus maridos o prometidos las apoyan en sus metas académicas y profesionales, también fueron criados en una cultura con roles de género muy marcados que a menos que se modifiquen podrían obstaculizar las expectativas de ellas.

Yo creo que ellos [los jóvenes marroquíes] valoran que la mujer estudie pero a la hora de la verdad, cuando se trata de un hogar, yo creo que para ellos es 'La mujer en casita'. Porque por ejemplo, con mi novio el modelo de mujer que ha tenido en su familia es ella en casa. Él me dijo 'Sí que estudies pero a mí no me gustaría que estuvieses trabajando porque no me gustaría que te estuviese mandando alguien'. Él me lo pinta que no quiere que yo esté trabajando y sufriendo, y yo le dije 'No te preocupes por mí que ya me espabilo yo'. Pero claro, yo sé que detrás de ese comentario está lo que le han inculcado a él (...) Mi futuro marido sí que tiene inculcadas muchas cosas de su cultura que yo tengo que trabajar. Es educación pero yo puedo mejorar estas cosas (...) y sobre todo nosotras dar una educación a nuestros hijos que esté fomentada en la igualdad [Lina; relato biográfico].

Esta cita nos deja entrever los retos a los que se enfrentaran estas jóvenes de segunda generación y generación 1.5 en el contexto de las familias que ellas formen con sus parejas, y cuestionarnos los posibles cambios intergeneracionales entre las familias marroquíes de primera generación en España, y las nuevas familias que se están conformando, con padres que comparten una *identidad bicultural* (Carter, 2005) y han navegado entre procesos de *aculturación aditiva* (Gibson, 1988), al considerarse a sí mismos tanto marroquíes como españoles-catalanes, que cuentan con una educación superior, y que trabajan en ámbitos profesionales. En el siguiente apartado de este capítulo profundizaremos precisamente en los roles y la dinámicas familiares y comunitarias de estas jóvenes musulmanas de origen marroquí, para conocer como estas han influido en sus trayectorias académicas y a su vez, como su formación superior ha impactado en sus relaciones intrafamiliares y en su comunidad de origen.

6.2 El impacto de las dinámicas familiares y comunitarias en las trayectorias universitarias de las jóvenes musulmanas de origen marroquí

Previamente diversas investigaciones de carácter internacional han mostrado como los procesos migratorios originan cambios y resignificaciones en las estructuras ideológicas, políticas, sociales y económicas de las comunidades musulmanas, los cuales que pueden observarse particularmente en la transformación de los roles de las mujeres en el contexto comunitario y familiar (Syed, 2010; Hamzeh, 2011; Oso y Ribas, 2012; Bertran, Ponferrada y Pàmies, 2016). Según Ramírez (1998) existen diversos factores que durante las últimas décadas han aumentado la capacidad de negociación de las mujeres provenientes de grupos minoritarios dentro del ámbito social y doméstico, por ejemplo: el cambio en la valoración del trabajo femenino (las aportaciones económicas de las mujeres a la familia); la desaparición de la familia extensa (parejas que emigran con objetivos en común y familias que sólo se componen de padres e hijos); el establecimiento de nuevas redes personales fuera de los lazos de parentesco (al estar la mayor parte de la familia en el país de origen los ‘lazos de unión’ se crean a partir del origen étnico y la amistad); y la relajación del control social hacia las mujeres (como resultado de su participación en el mercado laboral y la flexibilización de las redes personales).

En este apartado presentaremos la naturaleza de las dinámicas familiares y comunitarias que viven las jóvenes universitarias, i.e. las expectativas que se tiene de ellas y los roles que tienen en su ámbito doméstico, y como es que estos han influido en sus trayectorias académicas hasta la universidad. También expondremos las estrategias que estas jóvenes han desarrollado para negociar el control que sus familias imponen sobre ellas y poder lograr sus objetivos personales. Por último, mostraremos como la participación de estas jóvenes en la educación superior ha impactado en los roles de género intrafamiliares y en las dinámicas comunitarias.

6.2.1 Paradojas de las expectativas parentales. Entre el apoyo hacia el éxito académico y el deseo de preservar del honor familiar

Estudios actuales han mostrado un cambio de actitud por parte de los padres provenientes de grupos minoritarios, particularmente inmigrantes musulmanes, respecto a la escolarización de sus hijas (Pessate, 2003; Malik y Courtney, 2011; Khosrojerdi. 2015;

Bertran, Ponferrada y Pàmies, 2016) a raíz del nuevo contexto donde se encuentran, motivándolas para que continúen estudiando y tengan un título profesional.

A mi madre le hubiese gustado estudiar pero como ella no encontró esa oportunidad quiso que nosotros hiciésemos lo que ella no pudo. Entonces ella siempre me ha apoyado y me ha inculcado la idea de que los estudios son lo más importante, que sin estudios tienes muchas puertas cerradas, no tienes acceso a muchas cosas y que todo lo que quieras hacer lo podrás si tienes una base sólida con la que puedas defenderte [Sara; relato biográfico].

Las familias valoran la educación superior de sus hijas no sólo por los conocimientos y el capital social que esta les puede aportar para su futuro laboral sino también por los beneficios más prácticos y cotidianos como la habilidad de interactuar en el día a día en el contexto de la sociedad de acogida, como también ponen en relieve dentro de su investigación Ijaz y Abbas (2010). Igualmente, coincidimos con Modood (2006) y Holdaway, Crul y Roberts (2009) quienes afirman que la educación superior es percibida por los padres como un indicador de prestigio social y económico que afecta positivamente a sus hijas y a la propia familia.

Decidí dejar el bachillerato y mis padres se enojaron un montón, fue la peor bronca que me llevé porque ellos pensaban que había dejado los estudios. Estaban esperanzados en mí, en que yo continuara, y en el momento que dejé el bachillerato se cabrearon Y yo simplemente pensaba en parar un momento, tomarme un año para saber dónde quería ir. Y estuve trabajando pero mis padres me tenían que firmar el contrato porque aún era menor de edad. Y mi padre no me los quería firmar porque era ‘¿Yo que te voy a firmar? ¿Para que vayas a hacer pizzas? ¿Has dejado los estudios para ir a hacer pizzas?’ [Esperanza; relato biográfico].

En el caso de Esperanza, su decisión de dejar el bachillerato y tomar una pausa fue motivo de conflicto con su padre quien esperaba que ella fuera a la universidad para que tuviera mejores oportunidades laborales. Aquellas jóvenes que tuvieron dudas respecto a qué decisión tomar para su futuro académico y laboral expresan que sus padres intentaron presionarlas positivamente y motivarlas hacia la vía de la educación superior.

Mi padre me traía a sus amigos universitarios que ya habían hecho la carrera; me los traía para decirme ‘No te quites esa oportunidad de hacer la selectividad. Que si luego no vas a

la universidad, no pasa nada pero ya tienes hecha esa selectividad' [Maha; relato biográfico].

Sin embargo, la mayor parte de las jóvenes concuerdan en que esta valoración tan alta por parte de los padres marroquíes respecto a la escolarización de las hijas es algo relativamente nuevo y que ha surgido más bien a partir de sus experiencias migratorias y de observar como en otros contextos, como el español, es común e incluso deseable que las hijas estudien y trabajen.

Cuando los padres ven que otra familia tiene hijos que están estudiando, que están trabajando en buenos puestos yo creo que también les motiva a decir '¿Y por qué mi hija no?' Y creo que es positivo porque van cambiando la mentalidad [Manar; relato biográfico].

Antiguamente los padres decían que los que tenían que estudiar eran los chicos. Y esto es algo que seguramente rodaba por la cabeza de mis padres. Yo creo que mi hermana [mayor] no tuvo el suficiente apoyo para seguir estudiando. Pero pasó lo contrario en mi caso quizás porque con el paso del tiempo han comenzado a ver a muchas chicas que están estudiando porque antes había muy pocas chicas marroquíes que estudiaran. Entonces quizás por eso se hayan animado y me hayan apoyado a mí y a mi hermana pequeña [Lina; relato biográfico].

En este sentido, aquellas jóvenes con hermanas mayores expresan sentirse privilegiadas ya que consideran que sus padres les han dado más libertad y apoyo para seguir sus estudios. Ellas describen a sus hermanas mayores como las que les 'abrieron el camino', como han constatado también Torradadella y Tejero (2005), para que los padres fueran más flexibles y les dieran más libertades.

Mi hermana mayor vino a España con quince años (...) Ella quería salir y no [los padres no la dejaban] 'No vas a salir, ¿Por qué te pintas los ojos así?, ¿Por qué vistes así?' Mi hermana siempre me dice 'Tú eres la que más suerte ha tenido de esta familia y yo la que peor suerte he tenido' [Amira; relato biográfico].

Las jóvenes consideran que la progresiva inmersión de sus padres en la sociedad de acogida, así como el hecho de que cada vez más familias marroquíes estén comenzando a enviar a sus hijas a la universidad, ha sido el motivo por el que sus padres se han vuelto

más flexibles y han relajado el control hacia ellas en comparación con las hermanas mayores, como en el caso de Amira y Lina. Según el estudio de Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016) esta flexibilización les facilita a las jóvenes el acceso a espacios públicos y les otorga una mayor autonomía en situaciones que antes eran consideradas prohibidas como por ejemplo: vivir solas, hacer trayectos largos para llegar a la universidad, pasar mucho tiempo fuera de casa (particularmente a altas horas de la noche) o relacionarse con otros jóvenes (sobre todo varones). Esta flexibilidad parece también incluir el tema del uso de velo al llegar a la pubertad, como en el caso de Mersealut que explica que sus padres nunca la presionaron para usar el velo mientras que con sus hermanas mayores sí lo hicieron.

Conmigo no ha habido grandes conflictos porque tenga que usar el velo o vestirme de una forma pero con mis hermanas mayores sí [Mersalut; relato biográfico].

De hecho, todas las jóvenes que usan velo afirman que han sido ellas las que han decidido ponérselo, y cuando lo han hecho fueron sus propios padres y madres quienes cuestionaron esta decisión.

Yo dije ‘Si realmente pertenezco a esta religión voy a hacer las cosas bien ¿no?’ Entonces decidí ponérmelo, y mi madre me dijo ‘¿Estás segura? ¿Sabes todo lo que va a llevar, las consecuencias? ¿Estás preparada para ello?’, y yo dije ‘Sí’ y me dijo ‘Pues allá tú’ [Sara; relato biográfico].

Ellas explican que aunque sus padres apoyan el uso del velo en un principio cuestionaron esta decisión, remarcando que podía traerles consecuencias negativas ya que temen sean víctimas de violencia o discriminación por parte de la sociedad española, situación que también ha reportado Ramírez (2011) en su estudio, pero ellas se mostraron seguras de su decisión. Sin embargo, a pesar de la flexibilidad de los padres, del reconocimiento que estos hacen sobre la importancia de la educación superior de las hijas, y de las altas expectativas académicas y profesionales que ponen sobre ellas, todas las jóvenes manifiestan sentirse constantemente divididas por los mensajes contradictorios de sus padres que por un lado las motivan a buscar el éxito académico y profesional, y por otro lado mantienen control sobre ellas limitando su movilidad en el espacio público, y exigiéndoles que cumplan con ciertos códigos de decencia y moral que según las jóvenes están asociados a roles tradicionales de género dentro de la cultura marroquí; situación que

también ha sido reportada ampliamente por estudios como el Syed (2010) y Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016). Para las jóvenes, cumplir con las expectativas parentales al mismo tiempo que desarrollar de forma exitosa sus objetivos académicos, personales y profesionales en un contexto diferente al de su comunidad de origen es como hacer un ‘acto de balance’ (McMurtrie, 2001).

Las segundas generaciones, los hijos de inmigrantes, tienen que enfrentarse a un problema que deben resolver y esto es ‘¿Con qué me identifico, con lo que veo en casa o lo que veo en el exterior? ¿Yo que sigo, el ejemplo de mis padres o el de tal?’ Y el problema es que estos hijos se encuentran con limitaciones y barreras, dentro de casa y fuera de casa. Porque fuera de casa la sociedad les marca con los prejuicios y estereotipos. Y en casa porque los padres también tienen miedo de que se les vaya el hijo de la mano. Porque los padres quieren que los hijos sigan las tradiciones, la cultura, la religión. Y cómo que tienen este miedo que al socializar tanto con el exterior se olviden de lo interior, de su casa. Entonces estos dos problemas son muy grandes [Amira; relato biográfico].

En este sentido, autores como Phalet, Fleischmann y Stoj (2012) también señalan cómo desde la perspectiva de las familias inmigrantes la religión, las costumbres y las tradiciones culturales son altamente valoradas; y consideran que mantener un estricto control sobre sus hijas es una forma de asegurarse de su transmisión intergeneracional. Las jóvenes de esta investigación opinan que uno de los principales temores de sus padres es que al relacionarse con la población autóctona modifiquen sus comportamientos y pierdan los valores, la religión y la cultura familiares, adoptando valores de la cultura occidental-española.

Mi madre siempre me dice ‘Recuerda de dónde venimos, recuerda del pueblo de donde somos, recuerda nuestras costumbres’ [Manar; relato biográfico].

A nivel internacional trabajos como el de Ijaz y Abbas (2010) muestran como muchos padres y madres de primera generación temen que sus hijas se ‘occidentalicen’ y copien actitudes que ellos consideran prohibidas y poco modestas para las mujeres como una excesiva libertad, sexo extramarital o conductas que puedan perjudicar sus futuros matrimonios. Esto conlleva a que las expectativas de estas familias se focalicen sobre todo en el logro matrimonial, afectando a las mujeres más que a los hijos varones, quienes gozan de libertad ilimitada según sus hermanas.

Si [sus hermanos varones] piden de salir con sus amigos mis padres no han puesto pegas. Y no les han hecho esas preguntas que me hacen a mí ‘¿Con quién saldrás?’ Y sí que a veces yo me indignaba y les decía ‘Oye, a ellos no les pones tantas pegas pero a mí sí’, y me dicen ‘Pero es que tú eres chica’ [Maha; relato biográfico].

En este sentido, los padres parecen cargar sobre sus hijas la responsabilidad de preservar las tradiciones y el honor familiar. En palabras de Suárez-Orozco y Qin (2006), ellas tienen un rol de *keepers of the culture* (guardianas de la cultura). Para las participantes de esta investigación, esto supone una gran presión que sólo recae en las mujeres.

En casa, la cultura y la tradición es muy cerrada, sobre todo para las chicas. A los chicos les dicen: ‘Sí, salir, hacer lo que queráis; si no queréis estudiar no estudiéis, no pasa nada’. Y las chicas como que están más bajo presión: ‘Tú tienes que seguir este camino, tienes que hacer eso, tienes que ser así, tienes que hablar así, tienes que vestir así, tienes que...’ Todo muy controlado [Amira; relato biográfico].

Estas actitudes por parte de los padres han sido descritas también por trabajos como los de Ijaz y Abbas (2010), Hamzeh (2011) y Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016) quienes señalan que el ‘honor’ de las familias está estrechamente vinculado con el ‘honor’ de las hijas y con las conductas que estas tengan en los espacios públicos, y que está basado sobre todo en el control de la sexualidad de estas.

Mi padre me protege mucho. Yo soy la chica y no quiere que me pase nada; no quiere que ningún chico se me acerque y me haga daño [Maha; relato biográfico].

Es el miedo de ‘¿Y si le da por irse de fiesta y por beber? ¿Y por echarse un novio y que se la lleve aquí y se quede embarazada?’ [Ikram; relato biográfico].

Más aún, aquellas jóvenes con hermanos mayores señalan que muchas veces ellos también ejercen control y vigilancia sobre ellas, una situación que también es puesta en relieve por Amara (2006), particularmente cuando el padre pasa mucho tiempo fuera de casa por cuestiones de trabajo o cuando los propios hermanos consideran que el padre es muy flexible con las hijas. Estas situaciones provocan conflictos entre los hermanos mayores y las jóvenes, quienes aseguran que estas actitudes de control han ocasionado un distanciamiento emocional entre ellos.

Es verdad que con mi hermano el más grande, que me supera por 10 años, pues hemos tenido choques. Porque como que él es el típico marroquí con mente un poco cerrada, y claro, yo soy todo lo contrario [Amira; relato biográfico].

De hecho con él [su hermano mayor] tuve problemas porque era muy controlador. Me controlaba exageradamente en plan ‘¿Cómo vistes así? ¡Cámbiate! ¡No salgas! ¿Con quién sales?’ [Balquís; relato biográfico].

Las jóvenes señalan que estos ‘choques’, como los denomina Amira, comenzaron a ocurrir cuando ellas entraron a la pubertad, ya que durante su infancia los hermanos no eran tan restrictivos. De acuerdo con sus narraciones, los hermanos justifican el control diciendo que lo hacen para protegerlas de vivir malas experiencias o tener contacto con personas que les pudieran ocasionar daños. Sin embargo, si bien ellas están de acuerdo con que los hermanos mayores tengan el rol de proteger a la familia, consideran que muchas veces más que protegerlas sólo restringen su derecho tomar sus propias decisiones sobre sus amistades, el uso de su tiempo libre e incluso sobre sus formas de vestir.

En verdad que nos quiere proteger [hablando de las actitudes del hermano mayor hacia las hermanas] pero llega un punto donde ya no es tanta protección [Amira; relato biográfico].

En el caso de Balquís, este control se acrecienta cada vez que su familia va de vacaciones a Marruecos, donde ella considera está más expuesta al acoso sexual de los hombres.

Mi hermano me controlaba sobre todo en Marruecos porque allí los chicos te molestan mucho [refiriéndose a las mujeres], y cómo él se juntaba con chicos así pues no le gustaba. Porque dicen cosas guarras entre ellos, y luego me ve pasar y no quería que sus amigos me molestaran también. Él sí les decía ‘Parar, que es mi hermana’ pero también me decía a mí ‘No vistas así, no salgas’, y yo le contestaba ‘A ver, el problema no lo tengo yo, lo tienen ellos’ [Balquís; relato biográfico].

De acuerdo con las jóvenes, esta autoridad ejercida por los hermanos mayores sobre ellas es respaldada por las madres. Según las narraciones de nuestras participantes, sus madres consideran que además del padre son los hijos varones quienes deben encargarse del bienestar de la familia, lo que en el caso de las hermanas significa protegerlas pero también vigilar que cumplan con los valores de decencia que se espera de ellas.

Mi madre dice ‘Es tu hermano grande, le tienes que hacer caso; no lo discute; no te regaña pero tampoco está a favor tuyo, si lo dice él es porque tiene razón [Balquís; relato biográfico].

A partir del relato de Balquís observamos la existencia de confrontaciones entre madres e hijas que surgen de la resistencia de estas últimas a conformarse a roles de género tradicionales. En el caso de Sabine, estas confrontaciones se dan cuando ella expresa a su madre su rechazo a tener un matrimonio tradicional (como el de la propia madre y algunas de sus hermanas) donde sea ella quien se encargue de la casa y los hijos mientras que el marido es quien trabaja y toma las decisiones familiares. Sin embargo, estas expectativas de Sabine hacen que ella y su madre discutan constantemente.

Mi madre me dice ‘Sí, tú habla mucho que luego ya verás. Tú di todo lo que quieras que luego no va a ser así’ [Sabine; relato biográfico].

En su narración, Sabine asegura a su madre que cuando se case no tendrá un matrimonio tradicional como el de ella sino que será una mujer independiente económicamente y con autoridad dentro de su familia. Las protestas y enfrentamientos contra la imposición de roles de género tradicionales conllevan muchas veces acusaciones de las madres hacia las hijas de ser ‘traidoras culturales’, como han señalado Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016), porque atentan contra las tradiciones consideradas esenciales para la preservación de la identidad cultural; estas acusaciones ponen en evidencia la discontinuidad generacional entre madres e hijas. Todas las jóvenes de esta investigación afirman que esta presión constante por perpetuar las tradiciones ha afectado en menor o mayor medida sus expectativas, desalentándolas en ciertos momentos de continuar con sus estudios o de perseguir otros planes personales, como en los casos de Balquís y Sabine mencionados en el capítulo anterior, quienes creían que no tenía sentido esforzarse en los estudios si sus expectativas a futuro eran casarse y tener hijos (cf. Apartado 5.1.3). Algunos estudios revelan que estas ideas de resignación son transmitidas sobre todo por los padres y madres de primera generación, quienes aprecian los valores de conformidad y cumplimiento del orden social mucho más que los valores de independencia y autonomía, como afirman en su investigación Pels y Haan (2007). No obstante, a pesar del deseo de ambos padres de que sus hijas mantengan los roles tradicionales, todas las chicas de este estudio concuerdan

que sus familias han puesto como prioridad su educación superior antes que las expectativas matrimoniales.

Estudia, quiero que seas independiente, que no dependas de nadie. Que no tengas ese miedo de que si esta persona no está tú no puedas; que tú misma seas capaz de llevar tu vida [Manar; relato biográfico].

Hay chicas en mi familia que como no están estudiando lo que están esperando es casarse. Toda la familia está esperando a ver cuándo tal persona se va a casar. Pero a mí eso no me lo dicen porque estoy estudiando y cuando una persona está estudiando es obvio que eso de casarse ya queda como segundo plano [Amira; relato biográfico].

Esta situación ya había sido reportada anteriormente en otras investigaciones como la de Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016) sobre las negociaciones familiares que jóvenes mujeres marroquíes llevan a cabo para conseguir sus metas académicas; así como por Veredas (2011) quien menciona que aquellas jóvenes que provienen de ‘familias flexibles’, i.e. que están dispuestas a postergar el matrimonio de sus hijas con tal de que estas sigan estudiando, son más exitosas académicamente. En el caso de las jóvenes de esta investigación, la prioridad por su educación y su futuro laboral por encima del matrimonio parece ser mayor cuando se trata de una familia donde es la madre la encargada del sustento económico, independientemente de si el padre vive en casa o no. Aquellas jóvenes con madres jefas de familia explican que estas se han convertido en sus modelos a seguir. Ellas afirman que sus madres siempre las han motivado para que estudien y consigan un trabajo que les dé independencia personal y económica, particularmente respecto a la figura de un futuro marido.

Mi madre me dice ‘Te toca trabajar, antes que depender de nadie. Cuando termines tu carrera, trabajas; tienes tu piso, tu coche. Y el chico que quiera estar contigo, que esté contigo pero que sepa cuáles son los límites. Tú tienes lo tuyo, que él no sea más que tú porque es un hombre; tienes lo tuyo porque te lo has ganado tú misma y el día que discutáis que no te diga ‘Yo te he dado de comer’; que tú le digas ‘Mira, si te quieres ir la puerta está allí’. Y me gusta esa forma de pensar [Fer; relato biográfico].

Estudios como el de Terrón (2008) muestran como aquellas madres inmigrantes que han tenido que trabajar fuera de casa para mantener a sus familias consideran que el proceso de integración a la sociedad de acogida y la oportunidad de encontrar mejores ofertas

laborales hubiera sido más fácil para ellas si hubieran tenido estudios y una carrera universitaria. Por este motivo buscan apoyar y motivar a sus hijas para que terminen sus estudios y encuentren trabajos mejor remunerados, haciendo hincapié en la importancia de su independencia económica respecto a los futuros maridos.

Mi madre sí que me decía que sobre todo no pensase en chicos. Me decía ‘No pienses en chicos; piensa en que en el día de mañana te tienes que valer por ti misma’, siempre me lo decía, que me valga por mí misma [Marna; relato biográfico].

En este sentido, hemos podido observar que las madres son una figura bastante emotiva para muchas jóvenes, quienes se conmueven visiblemente cuando hablan de ellas y de los sacrificios que han realizado para que puedan tener una mejor vida. Investigaciones como Crull y Domernik, 2003; Pels y De Haan (2007) y Pàmies et al., (2010) confirman que las jóvenes marroquíes de segunda generación con mayor éxito y continuidad académica valoran el apoyo y motivación que han recibido por parte de sus madres por encima del que han recibido por parte de sus padres ya que consideran que estas se han implicado mucho más en sus trayectorias académicas a pesar de no contar con los conocimientos necesarios para apoyarlas en las tareas escolares. Sin embargo, a pesar de que las madres en general han apoyado más a sus hijas hay algunos casos donde son los padres quienes se han mostrado más entusiastas por la educación de las hijas, sobre todo conforme estas van avanzando en sus trayectorias académicas y profesionales.

Le dije ‘Papá, es que quiero hacer un máster pero ya veré más adelante’ y él me dijo ‘¿Por qué más adelante? Si lo puedes hacer ahora. No teníamos dinero pero a las dos semanas fue a pedir un préstamo al banco y dijo ‘Venga, ves a hacer el máster ya’ [Manar; relato biográfico].

Aquellas jóvenes cuyos padres han sido más entusiastas por sus estudios universitarios y sus expectativas de trabajar y realizar posgrados concuerdan en que estos siempre han sido, en sus palabras, ‘más liberales’ que sus madres. En estas familias en particular es el padre quién trabaja mientras la madre mantiene un rol tradicional dentro de casa.

Mi madre nunca se ha interesado [en su educación], ella dice ‘Bien hija, estudia y ya está’, pero el que se ha interesado más por mis estudios ha sido mi padre. Yo le decía a mi madre ‘Voy a hacer cuatro años de carrera, dos de máster y tres de doctorado’ y ella contestaba

‘¿Qué? ¡No, tú en casa a ayudarme!’ Y mi padre se molestaba y decía ‘Vaya mentalidad tenemos’. Mi padre siempre ha sido muy equitativo [Balquís; relato biográfico].

Aunque estas no están en contra de que sus hijas estudien y trabajen para tener independencia económica de sus maridos, consideran que además del trabajo deberían darle prioridad a aquellos roles que son ‘propios de las mujeres por tradición’; situación que también pone de relieve Terrón (2008). En este sentido hemos observado que tanto padres como madres tienen una percepción positiva sobre la educación superior de sus hijas y el beneficio que esta les traerá en el futuro, sin embargo, siempre hay una figura parental en particular que se muestra más entusiasta respecto a los estudios superiores y que sirve como ‘muro de contención’ (Pàmies et al. 2010) contra aquellas expectativas tradicionales de la familia que podrían truncar los proyectos académicos y profesionales de sus hijas.

Mi padre a veces dice ‘Es que me encuentro con cada padre que le digo que mi hija va a la universidad y me mira en plan “¿Cómo te atreves a enviarla? ¿Cómo la envías sola a la niña?” (...) Pero mi padre se siente muy orgulloso [de ella]. Por ejemplo, tiene un amigo que su hija apenas va a entrar a la universidad y le dice ‘Mi hija ya se ha titulado’ [Manar; relato biográfico].

A pesar de estas paradojas que podemos observar en las narraciones de las jóvenes sobre las expectativas que sus padres tienen de ellas, todas afirman sentirse muy agradecidas con ambos padres por el esfuerzo que han realizado para que pudieran tener mejores oportunidades y condiciones de vida. Ellas consideran que tener éxito en sus trayectorias académicas es una forma de retribuirles el esfuerzo que han realizado.

Me digo a mí misma ‘¿Cómo no voy a estudiar? Mira lo que ha sufrido él [su padre]. Y yo decía ‘Es que no sólo voy a estudiar por mí, sino también por él. No lo puedo decepcionar’, y de alguna manera esto me motivaba [Manar; relato biográfico].

Este sentimiento de ‘deuda’ hacia los padres también es observado en el trabajo de Pàmies et al. (2010); además, ellas consideran que una carrera universitaria las ayudará a obtener un trabajo que les permita apoyar económicamente a sus padres en el futuro. Así, hemos observado que a pesar de estas paradojas, el acceso a la educación superior ha originado cambios en las expectativas de las jóvenes provenientes de grupos minoritarios y la forma

en cómo se perciben a sí mismas, como han reportado ampliamente autores tales como Mernissi (1995), Pessate (2003) y Syed (2010). Por tal motivo, estas estudiantes han tenido que aprender a negociar, tanto frente a sus familias-comunidad de origen y la sociedad española, espacios de *agencia* y de representación identitaria, utilizando diferentes estrategias, como veremos en el siguiente apartado.

6.2.2 Roles y negociaciones intrafamiliares de las jóvenes en la etapa universitaria. La construcción del discurso del feminismo islámico

De acuerdo con Malik y Courteny (2011) la educación superior dota a las mujeres de mayor confianza y valoración en sí mismas, les permite tomar decisiones sobre sus propias vidas tanto dentro como fuera del ámbito privado, de tener recursos y acceder a ciertas oportunidades, y les da la habilidad de participar e influir en su entorno social. Estos autores señalan que estos son componentes básicos de un proceso de empoderamiento, y son también fundamentales para reflexionar sobre asuntos de justicia social y equidad de género. Sin embargo, queremos enfatizar la importancia de que estos procesos de empoderamiento no se tomen como lineales y homogéneos. Como Khurshid y Saba (2017) expresan en su investigación, hay que tomar en cuenta las diferentes realidades y múltiples formas de agencia, entendida desde la perspectiva de Ahearn (2013), de las mujeres para observar como la educación puede transformar sus vidas. En este sentido, la educación significa para las jóvenes mujeres musulmanas una herramienta de resistencia que les permite expandir su espacio social fuera de casa y examinar su propia identidad como mujeres (Pessate, 2003), lejos de los roles que les han sido impuestos tradicionalmente por sus familias. A través de su estatus de estudiantes *'they grow and cross borders, negotiate, and participate within their community'* (Pessate, 2003: 295).

Cómo hemos mencionado anteriormente, las jóvenes de la investigación describen su modelo familiar confirmando algunas contradicciones que investigaciones previas ya han expuesto. Por un lado, en todos los casos hay altas expectativas para que sigan estudiando, especialmente por parte de uno de los padres que actúa de 'muro de contención' (Pàmies et al. 2010) frente a las posibles críticas del resto de la familia, que incluye postergar los planes de matrimonio. Sin embargo, también describen mayores expectativas sobre ellas (que sobre sus hermanos varones) como 'guardianas de la cultura' (Suárez-Orozco y Qin, 2006), i.e. preservar roles de género tradicionales. Las jóvenes reconocen que

constantemente reciben mensajes contradictorios, o en términos de Abajo (1997) *mensajes doble-vinculares*, por parte de su familia en relación a la compatibilidad entre el modelo femenino de éxito académico y profesional, y el modelo tradicional de ‘mujer marroquí musulmana’ asociado a las expectativas familiares y comunitarias; como también lo han puesto de relieve Bertrán, Ponferrada y Pámies (2014).

Yo me pasaba todo el día en la universidad y mi padre no entendía por qué tenía que estar tanto tiempo fuera de casa; incluso llegué a tener una fuerte discusión con él y dije ‘Ya no quiero seguir más en esta carrera si tengo que estar discutiendo contigo así’ [Maha; relato biográfico].

Aunque Maha asegura que su padre siempre la ha alentado para que continúe estudiando y tenga una carrera profesional, sin embargo, tiene constantemente discusiones con él con respecto a las actividades que ella realiza relacionadas con la vida académica. Ir a la universidad y estudiar un grado comportan prácticas como ausentarse muchas horas de casa, que entran en contradicción con los valores familiares tradicionales sobre los roles de género y el honor. En esta situación, las jóvenes perciben un exceso de control por parte de los padres que limitan sus posibilidades de movilidad social y de éxito profesional, como en el caso de Maha. Ella explica que su padre no aprobaba estas prácticas pero tampoco deseaba que abandonara la carrera. Un factor que lo ayudó a sentirse más tranquilo después respecto a sus actividades y horarios de Maha fue cuando conoció a otros padres marroquíes cuyas hijas también estaban en la universidad con lo que si bien no dejó de ejercer control sobre ella, se volvió más flexible en cuando al tiempo que Maha podía estar fuera de casa. Investigaciones como la de Ijaz y Abbas (2010) demuestran como los padres inmigrantes suelen ser más permisivos con las actividades que realizan sus hijas mientras estén justificadas por los estudios o al trabajo.

Me llamaron para trabajar en Girona. Y fui con mi madre directamente porque mi padre me iba a decir que sí. Y le digo ‘Ma, voy a hablar contigo, siéntate y *open mind*’. He pensado que por qué voy a tener que viajar de Manresa a Girona cada dos por tres en autobús que sale muy caro. Me sale más a cuenta cogerme una habitación allá". Su respuesta fue ‘No, vente en autobús, no pasa nada’. Pero se lo estuvo pensando y luego habló con mi padre y dijo ‘Vale, va’ [Manar; relato biográfico].

La narración de Manar demuestra cómo generalmente dentro de las familias hay siempre una figura parental (ya sea padre o madre) que funciona como un ‘muro de contención’ frente al control del otro padre para interceder por las expectativas de las hijas. Sin embargo, a pesar de esta flexibilidad y apertura para que ellas se realicen académica y profesionalmente, en las narraciones de las jóvenes podemos observar como padres y madres esperan que sus hijas sigan cumpliendo con los estándares de decencia y moralidad acordes a los roles tradicionales de género, situación que también hace explícita Syed (2010).

El año pasado tuve una disputa con mi padre; me dijo ‘Ya basta, estas saliendo mucho; deberías estar más en casa con tu madre, ayudarla’ [Maha; relato biográfico].

Maha explica que si bien su padre aceptó que ella pasara tiempo fuera de casa esto sólo estaba justificado por motivos académicos, más cuando se trataba de motivos personales, su padre se mostraba más controlador. Esta situación es reportada por otras jóvenes quienes tienen que enfrentarse sobre todo a la autoridad del padre o de los hermanos.

No le gustaba [al padre] que pasase tanto tiempo fuera pero ahora ya realmente no le hago caso, es decir. Llego tarde, no muy tarde, no llego a las once a casa pero sí que a veces a las nueve. Y digamos que no lo contenta mucho pero que ya lo va asumiendo. Ahora está un poquito más permisivo [Manar; relato biográfico].

‘No vas a salir porque no, no vas a hacer esto porque no’, ‘¿Por qué te pintas los ojos así?’, ‘¿Por qué sales así?’ Sobre todo por parte de mi hermano el grande, más que por mi padre. Pero luego cuando he ido teniendo cada vez un poquito de sentido de la razón y defender mi punto de vista pues han habido choques y la relación como que ha cambiado, es un poco más distante (...) es cuestión de protección, que nos quiere proteger, todo lo hace por nuestro bien pero llega un punto en que no, no es tanta protección [Amira; relato biográfico].

Algunas de las jóvenes consideran que si bien sus padres o hermanos desean protegerlas, en muchas ocasiones utilizan la idea de protección como una excusa para controlarlas; situación que ellas critican constantemente. Con el fin de evadir esta vigilancia y control constantes, estas jóvenes han desarrollado estrategias que les permiten tener una mayor libertad y evitar confrontaciones con sus padres y madres, como por ejemplo, ocultar información a sus familias.

Yo por ejemplo soy muy activista; pero ellos [los padres] no tienen idea porque no lo comprenden. Ellos tampoco tienen ideología para saber que yo la tengo. Muchas cosas ya no las comento porque crearán conflicto, entonces es mejor no sacar esos temas [Mersealut; relato biográfico].

Tienes que saber llevar a los padres. Si les dices ‘Voy a salir hoy y luego pasado’ obviamente te van a decir ‘¿Qué haces? te estás pasando’. Entonces tienes tú que saber decir, por ejemplo ‘Hoy voy a salir; mañana me tengo que quedar a hacer una cosa; luego tengo que ir a la biblioteca’. Y vas como montándote un plan para que a ellos les parezca como más razonable (...) una mentirijilla para que cuele [Amira; relato biográfico].

El miedo a lastimar o molestar a sus padres impide que estas jóvenes se expresen abiertamente con ellos en estos casos, como también lo confirman Syed (2010) y Pàmies et al. (2010) en sus investigaciones, por lo que ocultar cierta información acaba siendo una práctica muy común para estas chicas quienes consideran que de esta forma evitarán conflictos que conlleven una mayor pérdida de libertad. Sin embargo, ellas aseguran que este tipo de estrategias no transgreden los valores que sus padres les han inculcado por lo que ellas no consideran estar cometiendo *haram* (pecado).

Yo me puedo considerar toda la mente abierta que quieras y lo liberal que quieras pero yo tengo unos límites y unas líneas rojas que me las marcaron mis padres hace tiempo, que yo me las he cuestionado cuando he tenido sentido de la razón y he visto que siempre va a ser así. Yo tengo unos principios y unas líneas rojas que yo no las puedo pasar. Es lo que me han inculcado mis padres pero también creo que ya son mías [Amira; relato biográfico].

En algunos casos las jóvenes afirman que si bien los padres respaldan su educación superior por las oportunidades laborales y la seguridad económica que esta les puede aportar, también consideran que les ayudará a conseguir un buen matrimonio.

Mi padre piensa ‘Cuando termines de estudiar, te casas’. Él piensa ‘Mi hija vale más porque ha estudiado’. Yo le he dicho ‘Papá, si estoy volviéndome loca por estudiar no es para que un marido venga y me diga ‘Ya me puedes hacer la cena’ [Fer; relato biográfico].

Para estas chicas estudiar es un medio para crecer personal y profesionalmente, además de que les ayudará a ser independientes económicamente. Sin embargo, ellas consideran que para sus padres los estudios superiores son más bien una especie de ‘red de seguridad’ (Ijaz

y Abbas, 2010) en caso de que ellos no puedan sostenerlas o que sus futuros maridos estén en problemas económicos. Autores como Shavarini (2005) sugieren que para los padres y madres, la educación superior es una forma de aumentar el capital social de sus hijas y su valor como esposas, lo que conlleva mejores posibilidades matrimoniales. En este sentido, podemos observar que si bien estas familias han adoptado ciertos valores considerados modernos en la sociedad actual también intentan mantener sus respectivas tradiciones y roles de género (Syed, 2010), donde el matrimonio y la familia se consideran como los proyectos principales en la vida de las mujeres. Así, observamos como las jóvenes expresan desacuerdos entre ellas y sus padres en cuanto a su autonomía y sus expectativas académicas, profesionales y personales. Ellas aseguran que muchas de estas restricciones y normas impuestas por sus padres están sustentadas en prácticas culturales que fomentan la desigualdad de género, y que muchas veces se justifican erróneamente con la religión. Gunnel (2014) afirma que frecuentemente las mujeres musulmanas crecen en una cultura colectivista que se caracteriza por tener una estructura jerárquica y patriarcal, reforzada por perspectivas fundamentalistas; situación que genera ideologías y prácticas que las colocan en posiciones de subordinación respecto a los hombres.

Yo he visto, vivido y escuchado cómo el hombre puede tratar a la mujer cuando realmente en la religión la mujer está en una posición bastante elevada. Entonces mucho hombres intentan manipular esa información; manipulan las *aleyas* como les parece y lo malinterpretan, y por eso actúan de una manera o de otra [Amal; relato biográfico].

Autores como Hamzeh (2011) y Bertran, Ponferrada y Pámies (2016) afirman que frecuentemente los roles tradicionales impuestos a las mujeres musulmanas están relacionados con la preservación de la cultural, la moral y el ‘honor’ familiar. En este sentido es posible observar diversas prácticas y normas que supuestamente están respaldadas por el Corán y que son discriminatorias para las mujeres. Sin embargo, las participantes de esta investigación insisten en que el Corán ofrece las bases para la equidad de género, y que en realidad estas normas discriminatorias provienen de las malas interpretaciones de los textos sagrados.

Veo injusto que se tenga que pensar así [que la mujer se quede en casa] mientras que en ningún momento lo pone [en el Corán] que la mujer no trabaje; que la mujer no tenga esta

independencia. Nunca lo he visto escrito y me consuela; será una mala interpretación o cultura [Fer; relato biográfico].

En sus narraciones estas jóvenes insisten en la importancia de no confundir las normas y prácticas de lo que ellas denominan ‘cultura marroquí tradicional’ con las reglas de la religión Islámica que están escritas en el Corán.

Es cultural [refiriéndose al rol de subordinación de las mujeres musulmanas]. Por ejemplo el velo es religioso, es un elemento de fe ¿pero qué hacen algunas familias? obligar a sus hijas a usarlo; pero lo hacen por cultura, mezclan religión con cultura. Ya no te dicen ‘Ponte el velo porque en el Islam dice que seas una buena musulmana’. Te dicen ‘Póntelo que tu prima se lo ha puesto’. Justifican el pegar a sus mujeres con la religión; justifican muchas cosas pero no es religión, es cultura. Se saltan las reglas de la religión pensando en que las tradiciones culturales son la religión [Lina; relato biográfico].

Autores como Mernissi (1995), Wadud, (1999) y Prado (2008) también han puesto en relieve las críticas que muchas mujeres musulmanas expresan acerca de la forma en cómo el Corán ha sido interpretado, particularmente por algunos líderes religiosos, y como estas interpretaciones han reforzado la desigualdad de género dentro de los contextos familiares y comunitarios.

Yo creo que en su momento había muy pocas personas que sabían leer; y las mujeres marroquíes no tienen muchos estudios. Entonces la mujer siempre ha estado subordinada a lo que le aporta el marido. Entonces claro, si el marido llega a tu casa y te dice ‘Mira, que yo he leído el Corán y dice que las mujeres tenéis que hacer esto y esto’, entonces tú realmente te lo crees porque te lo está diciendo tu marido y tú no tienes otra manera de entenderlo, entonces lo aceptas [Ikram; relato biográfico].

Mi padre me soltó esta *aleyah* del Corán diciéndome que los hombres son más fuertes que las mujeres. Pero le hice entender algo que él no sabía, porque claro, él va a la mezquita y el *imam* le dice algo, él se lo cree y no lo cuestiona [Lina; relato biográfico].

Todas las jóvenes de esta investigación concuerdan en que los roles de género tradicionales impuestos por sus familias y las desigualdades entre hombres y mujeres no tienen sustento en el Islam sino en lo que ellas definen como ‘la cultura marroquí tradicional’.

Cuantas veces habremos escuchado a nuestros hermanos declarando su superioridad sobre las mujeres. Desgraciadamente yo unas cuantas veces. Estoy harta de intentar demostrar que Dios me creó con la misma capacidad y misma condición, que ambos estamos para adorarle. Estoy harta de oír la típica frase de "El Islam fue la primera religión que otorgó derechos a la mujer" ¿Y? Como SI DE UN PRIVILEGIO SE TRATARA Y NO UNA JUSTICIA ESPERADA. Tomen ejemplo de esta gran persona, *rasulu alah (saws)*⁸⁸ quien nunca fue injusto con nadie y quien siempre insistió en el buen trato con las mujeres. Así que si van a mencionar a esta grandísima persona que sea para honrarlo y no para legitimar injusticias [Balquís; texto publicado en su perfil de Facebook; 11 de noviembre de 2014].

Estudios como el de Phalet, Fleischmann y Stoj (2012) sugieren el distanciamiento de los jóvenes de segunda generación del 'Islam de los padres' en un intento por acercarse a sus raíces religiosas a través de nuevas prácticas y desarrollar una identidad islámica más reflexiva y adecuada al contexto en el que viven, con la que puedan sentirse más identificados. Durante el trabajo de campo he podido observar que son sobre todo las jóvenes, quienes tienen más restricciones en cuanto a su autonomía e independencia, las que buscan esta flexibilización y cambio de perspectiva de la identidad musulmana. En este sentido, ellas afirman que el Islam es una religión justa para las mujeres pero que su mensaje de equidad ha sido ocultado por prácticas culturales desiguales e interpretaciones erróneas de los textos sagrados que sitúan a la mujer en un rol poco privilegiado.

En el Islam el papel de la mujer es muy importante, desde temas relacionados con la política hasta temas relacionados con tomar decisiones en su vida. Muchas veces se cree que no es así porque en muchos países la cultura influye mucho, y no, la mujer tiene derecho de decidir, de votar, de participar en todos los aspectos de la sociedad [Ihssane; relato biográfico].

Este discurso que utilizan las jóvenes está relacionado con el feminismo islámico, el cual afirma que los derechos y la libertad de las mujeres han sido legitimados por el Corán desde la creación del Islam, cuando estas formaban parte activa de las esferas políticas, sociales y académicas (Wadud, 1999; Badran, 2008). Anteriormente hemos explicado que

⁸⁸ En español 'el mensajero de Dios'.

el feminismo islámico establece la necesidad de redescubrir los elementos presentes dentro del Corán que reivindican la justicia e igualdad de género, ocultos a causa de interpretaciones ortodoxas, misóginas y discriminatorias (cf. Apartado 3.4). Esta corriente feminista se fundamenta en tres ejes: a) la visibilización y empoderamiento de las figuras femeninas musulmanas a través de la educación; b) la revitalización histórica de figuras femeninas en la conformación del Islam; c) el uso de la hermenéutica coránica con un enfoque de género (Wadud, 1998). Es dentro del contexto universitario donde estas jóvenes se han acercado al discurso del feminismo islámico, ya sea a través de otras compañeras o a partir de un interés personal por conocer más acerca del papel de la mujer dentro del Islam.

Mi mejor amiga me influyó muchísimo porque yo no me fijaba en estas cosas. Pensaba ‘Es así porque siempre ha sido así’ [hablando de la desigualdad de género]. Había cosas que yo no me daba cuenta pero ella sí, y me ponía a pensar en lo que ella decía y tenía razón. Y es algo que me hizo abrir los ojos; sobre todo con una charla de Feminismo Islámico a la que asistí [Lina; relato biográfico].

En diciembre encontré un libro por casualidad. Fui a la biblioteca porque me gusta leer y me encontré un libro curioso de Fátima Mernissi y luego me encontré otro que me abrió la vida, que se titulaba ‘La emergencia del Feminismo Islámico’ [Balquís; relato biográfico].

Estas jóvenes han adoptado, de forma implícita o explícita, el significado de los ejes antes mencionados. Aunque todas ellas tienen conocimiento de la existencia este feminismo, no todas se denominan a sí mismas como feministas. Algunas de ellas lo hacen abiertamente e incluso conocen diversas autoras que han escrito libros sobre feminismo islámico, tales como Amina Wadud, Asma Lamrabet y Asma Barlas; mientras que otras consideran que esta denominación no es necesaria, aunque comparten los ideales del feminismo islámico.

Soy feminista pero musulmana [Balquís; relato biográfico].

Yo creo que no debería existir para luchar por nuestros derechos un feminismo. Igual que los hombres no están luchando por sus derechos nosotras no deberíamos hacerlo pero claro, da rabia porque sí tenemos que hacerlo y creo que el colectivo masculino no pone mucho de su parte (...) Yo lo veo genial [que exista el feminismo islámico] porque esto me beneficia a mí como chica y a todo el colectivo porque estamos menospreciadas por la sociedad [Lina; relato biográfico].

Sin embargo, algo en lo que estas jóvenes coinciden es en la importancia de poner de relieve a las figuras femeninas históricas que han contribuido en la creación del Islam, y del papel fundamental que la educación superior tiene para el empoderamiento de las mujeres musulmanas. En esta línea, todas las jóvenes expresan que antes de tener contacto con estas ideas relacionadas con una interpretación feminista del Islam creían que aquellas situaciones de desigualdad que ellas percibían en el interior de sus familias, y de su comunidad de origen, estaban realmente fundamentadas en los textos sagrados.

Cuando empecé a leer el libro [La emergencia del feminismo islámico] pensé ‘Qué fuerte, el Islam es feminista; no puede ser, yo nunca lo había pensado’. Yo pensaba que el Islam era machista, yo vivía así pensando ‘Pues sí, el Islam es machista pero ¿qué hago? soy musulmana y quiero serlo, aunque atente contra mis derechos’. Encontraba que el hecho de ser mujer y ser musulmana era incompatible casi pero porque era lo que me habían enseñado. A mí me habían enseñado que la mujer en casa, que el hombre era superior porque Dios lo había creado así. Yo tenía esa forma de pensar aunque...yo intentaba ver otra cosa, sabía que había algo más [Balquís; relato biográfico].

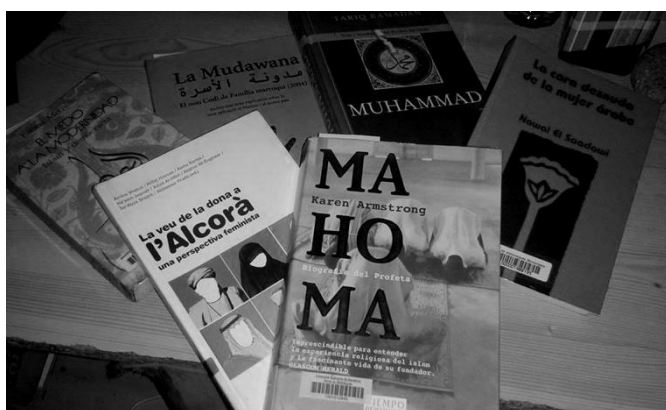
A partir de la apropiación de esta ideología, ya fuera desde un interés propio o por medio de sus amistades, ellas comenzaron a cuestionarse cada vez más aquellas normas y prácticas con las que habían crecido y que creían sustentadas en el Islam. Estas dudas las llevaron a buscar por ellas mismas información sobre su religión.

Tuve una época de muchas preguntas a mis padres que a veces no me sabían responder. En ese entonces yo veía el Corán como algo imposible de leer pero yo creía que tenía que preguntar; interesarme en la historia. Y un día nos regalaron [a ella y su hermano] un Corán; cuando ya era más grande si me salía alguna duda yo lo consultaba; por ejemplo, me acuerdo que el año pasado consultaba dudas de la herencia y las mujeres. Me atrevía a ser crítica de alguna manera, de cosas que me decían. No esperaba a saber por qué lo dice este *imam*, yo misma iba a ver por qué. Y en Melilla me decían ‘¿Cómo te atreves a criticar?’ y decía ‘Es que es una crítica constructiva; tengo dudas’. De alguna manera si queremos llegar al conocimiento real tenemos que hacer estas preguntas, no nos podemos quedar diciendo ‘Porque sí’ [Manar; relato biográfico].

Manar explica que este tipo de enjuiciamientos los recibía sobre todo por parte de su familia en Melilla, ya que sus padres se mostraban siempre más abiertos y flexibles a sus cuestionamientos. El conocimiento de una forma diferente de identificarse como mujeres

musulmanas las llevó a buscar más herramientas con las que argumentar y defender sus derechos frente a personas o sectores más tradicionales, por lo que decidieron que además de su educación formal también necesitaban una educación religiosa. Así comenzaron a participar en distintas actividades, por ejemplo: matriculándose en clases de árabe con la finalidad de comprender mejor el Corán; participando en asociaciones estudiantiles de jóvenes musulmanes; asistiendo y participando en conferencias relacionadas con el tema del Islam; leyendo libros; mirando documentales; entre otras actividades.

Imagen 4. Fotografía publicada por una de las participantes en su muro de Facebook; 24 de enero de 2014.



Fuente: cuenta de Facebook

En el caso de Balquís, particularmente, su interés por el tema del feminismo islámico la ha llevado a involucrarse activamente con grupos académicos y asociaciones musulmanas para ofrecer charlas públicas dentro de Barcelona en las que explica los objetivos del feminismo islámico desde su postura como joven universitaria musulmana, catalana, de origen marroquí. Sobre la participación política y social de estas jóvenes profundizaremos en el siguiente apartado.

Para estas chicas, tanto la educación que reciben en la universidad como la educación religiosa son importantes para su formación y crecimiento personal. Ellas legitiman su derecho al aprendizaje asegurando que es dentro del propio Corán que se fomenta el estudio y la construcción de un pensamiento reflexivo.

El Islam te dice que estudies (...) Hay *aleyas* que te dicen ‘Busca el conocimiento’ ¿Por qué? [Evitar] las malas interpretaciones [Manar; relato biográfico].

Como se mencionó anteriormente, la educación es señalada como uno de los elementos esenciales para el feminismo islámico, afirmando que es dentro del propio Corán donde se legitima el derecho y la obligación de todos los musulmanes a aprender. Este discurso es apropiado por las chicas, quienes consideran que el Islam nunca ha limitado el derecho de las mujeres a estudiar.

La primera universidad fue fundada por una mujer, Fátima al-Fihri, en Fez, esto es para que se vea realmente que la mujer musulmana nunca ha estado omitida [de los estudios]. De hecho el Islam es la primera religión que otorga derechos a la mujer [Shaima; relato biográfico].

Así, hemos observado como el acceso a la educación superior les ha dado a estas jóvenes la oportunidad de conocer y apropiarse de un discurso reivindicativo del Islam que les permite identificarse como mujeres musulmanas y a la vez rebatir los roles de género tradicionales que consideran ponen a la mujer en una situación desigual. Tal como sugieren Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016), para hacer frente a las expectativas familiares y a los roles tradicionales de género que pueden obstaculizar sus trayectorias académicas y personales, las jóvenes marroquíes musulmanas desarrollan estrategias que les permiten negociar espacios de libertad y de acción para conseguir sus objetivos personales sin que se les acuse de ser ‘traidoras culturales’. Las jóvenes de esta investigación han decidido hacer uso de la religión como una *herramienta* que les permite legitimar su derecho de estudiar, trabajar y tener el control sobre sus propias decisiones frente a sus familias.

Antes del Islam, cuando no existía aún en la Península Arábiga, la mujer era vista como un objeto. El Islam le dio derechos; le dio el derecho a voto, le dio derecho a dar su opinión, a tener su propio negocio, su propia vida, sus propias decisiones. En el Islam el papel de la mujer es muy importante, desde temas relacionados con la política hasta temas relacionados con tomar decisiones en su vida. La mujer tiene derecho de decidir, de votar, de participar en todos los aspectos de la sociedad. Una mujer musulmana es una mujer libre, una mujer capaz, una mujer luchadora, capaz de decidir por sí misma, capaz de tener sus propias metas de vida y obviamente capaz de conseguirlas [Ihssane; relato biográfico].

En este sentido, Mernissi (1999) afirmaba que en lo que ella denomina ‘mundo musulmán’, donde la religión y las normas sociales están tan cohesionadas, la mejor opción que las mujeres tienen para legitimar sus derechos es reivindicando su rol en la

historia del Islam. Para estas chicas, el Islam en realidad promueve un mensaje de equidad y justicia para hombres y mujeres por igual. Ellas afirman que las malas interpretaciones y lecturas patriarcales del Corán han puesto el papel de la mujer musulmana en situaciones poco privilegiadas por lo que es importante reinterpretar los textos sagrados teniendo en cuenta el contexto actual y una perspectiva feminista.

Esa mentalidad de ‘El chico, es chico. Un hombre es un hombre pase lo que pase. Y el hombre siempre está por encima de la mujer’. Esas malas interpretaciones que se hacen del Islam y el Corán que dan por hecho que es así. Es muy obvia cuando en realidad es que ni lo dice [Amira; relato biográfico].

Yo creo que la sociedad de hoy tendría que abrirse más, buscar más, leer por su cuenta. Porque claro, el Corán lo puedes leer pero tienes que saber entenderlo porque tú puedes leerlo y entenderlo de una forma pero realmente lo que se dice no es eso. Tendrías que leerlo pero también asegurarte de que lo entiendes bien. Y a partir de ahí como ya tienes criterio pues decir lo que opina [Sara; relato biográfico].

Sin embargo, dentro de la propia comunidad musulmana reciben críticas cuando expresan esta postura feminista respecto al Islam, sobre todo por parte de sus compañeros de universidad.

Cuando nos dieron la charla sobre Feminismo Islámico a los chicos les chocaba ‘No, el feminismo en el Islam no existe’. Entonces como que se alarmaban; en seguida que oyen las palabras ‘mujer’ e ‘Islam’ se les encienden todas las luces. Y también cuando se habla de personas importantes en la historia, por ejemplo de Hadiya, la mujer del Profeta, pues los chicos también dicen que no quieren meterse en temas de mujeres e Islam. Les choca. Es un personaje muy importante pero ellos no quieren ni reconocerlo. En este sentido sí creo que ellos no nos ayudan [Lina; relato biográfico].

En varias ocasiones las jóvenes reportan que en reuniones, conferencias o eventos organizados desde las asociaciones de estudiantes marroquíes, cuando se llega a tratar el tema del feminismo, las mujeres y el Islam, el resultado son discusiones muy fuertes entre ellas y algunos de sus compañeros quienes aseguran que el feminismo es un concepto occidental que no puede mezclarse con el Islam ya que esto supondría la pérdida de los valores islámicos, además de que aseguran no es necesario apelar por un feminismo ya que el Islam en sí es justo con las mujeres.

Hubo un momento en que prohibimos los debates sobre feminismo e Islam [en las reuniones de las asociaciones estudiantiles] porque se nos iban de las manos. Yo era la primera en prohibirlo porque estaba harta. De hecho una chica una vez a un chico casi le tira una silla; se levantó con la silla y el chico se piró. Teníamos unos debates muy fuertes [Balquís; relato biográfico].

Durante el trabajo de campo pude ser testigo de algunos debates respecto al tema del feminismo y el Islam en el marco de las reuniones de las asociaciones estudiantiles; en este sentido es importante mencionar que aquellos chicos que mostraban menos empatía y apertura por las posturas feministas de sus compañeras eran una minoría, mientras que el resto, si bien no solían estar de acuerdo con la mayor parte de las ideas de sus compañeras, mostraban actitudes de respeto y mediación cuando las discusiones ‘subían de tono’. Nuevamente hacemos hincapié en la importancia de no generalizar las actitudes de los jóvenes musulmanes marroquíes, recordando que si bien algunos reciben duras críticas por parte de sus compañeras, estas también valoran el interés que otros ponen por construir una comunidad musulmana más justa y equitativa.

Consideramos que el discurso del feminismo islámico, adquirido a partir de su formación superior, ha empoderado a estas estudiantes ya que las ha llevado a reflexionar de una forma crítica sobre el papel de las autoridades religiosas, el funcionamiento de sus comunidades y los roles que se esperan de ellas. Además, ellas afirman sentirse orgullosas de ser mujeres musulmanas marroquíes con una formación superior que confrontan estereotipos respecto a los roles tradicionales de género.

Y con el Islam, con este libro [La emergencia del Feminismo Islámico] me di cuenta que las mujeres musulmanas éramos luchadoras [Balquís; relato biográfico].

Que ahora mismo haya crecido el concepto del feminismo islámico pues me parece bien porque estas chicas que están luchando por este feminismo están tratando de romper con estos estereotipos que se adjudican al Islam [Maha; relato biográfico].

Autores como Mernissi (1995), Pessate (2003), Prado (2008), y Malik y Courtney (2011) confirman que la educación superior ayuda a erradicar situaciones de opresión e ignorancia, y en el caso específico de las mujeres musulmanas, promueve su autonomía y libertad, lo cual las beneficia a ellas pero también al resto de la comunidad ya que

promueve relaciones más equitativas y justas. Por otra parte, el discurso del feminismo islámico les ayuda a legitimar sus derechos y expectativas frente a los roles de género tradicionales impuestos por sus comunidades y familias ya que no están negando ni transgrediendo su identidad como musulmanas sino reformulándola a partir de una reinterpretación del Corán. Así, tanto su educación superior como su discurso de reivindicación a favor de los derechos de las mujeres musulmanas a través del Corán son herramientas que estas jóvenes utilizan para confrontar normas y roles tradicionales que limitan sus trayectorias y expectativas académicas, profesionales y personales.

6.2.2.1 El feminismo islámico como oxímoron: el caso de Mersealut y Sabrine

Aunque la mayoría de las jóvenes de esta investigación comparten una ideología relacionada con el feminismo islámico, y algunas de ellas incluso se denominan a sí mismas como feministas islámicas, hay dos casos excepcionales que relataremos a continuación que son los de Mersealut y Sabrine quienes no se identifican a sí mismas como musulmanas aunque provengan de familias que sí lo son. A diferencia del resto de las participantes, ellas no utilizan el discurso del feminismo islámico ni intentan reivindicar el rol de la mujer musulmana ni del Islam. Por el contrario, ellas consideran que las religiones en general subordinan el rol de las mujeres, siendo el Islam su principal foco de crítica ya que es la religión con la que más contacto han tenido.

Yo no soy [religiosa] en absoluto. No me considero como tal, no creo en los dogmas religiosos; ni musulmanes, ni cristianos, ni judíos. Soy muy de izquierda, bastante radical [Mersealut; relato biográfico].

En el caso de Mersealut, ella asegura sentirse completamente desvinculada de la religión mientras que Sabrine se siente insegura respecto a su fe.

Pues...estoy a medio camino. Yo antes sí, mucho [refiriéndose a sentirse cercana a su religión] pero ahora ya no tanto [Sabrine; relato biográfico].

Ambas jóvenes concuerdan en que la educación superior ha sido la razón por la cual han decidido alejarse de la religión, ya que ha sido a partir de sus experiencias en la universidad y de los conocimientos que han adquirido que han desarrollado un pensamiento crítico sobre los dogmas religiosos y su influencia en la sociedad.

Porque he estudiado; he hecho sociología y he estudiado teoría clásica. He leído muchos autores que me han hecho abrir los ojos; me han enseñado a analizar, a estudiar, a investigar y digamos que cada vez me convence menos el papel de la religión ¿De qué sirve realmente? Sí es un modo de vida pero ya no lo veo como algo...natural [Sabrine; relato biográfico].

Piensa que la religión es una acción humana, entonces al estar hecha por los seres humanos hay desigualdad entre hombres y mujeres; tan sencillo como ir a la calle y ver a una mujer se tiene que tapar el pelo y un hombre no [Mersealut; relato biográfico].

Para Mersealut, la religión es una construcción cultural hecha por los seres humanos, motivo por el cual considera que los preceptos religiosos (incluyendo los del Islam) reproducen la desigualdad entre hombres y mujeres. Esta opinión ocasiona que tenga debates con sus amigas musulmanas, como pude presenciar en una ocasión en la que Mersealut y yo nos encontrábamos hablando sobre este tema (posterior a su entrevista) en una de las áreas comunes de la UAB. Mientras hablábamos, unas amigas de ella (chicas musulmanas a las que yo conozco también) llegaron y se sentaron con nosotras e inmediatamente se unieron a la conversación. Dentro de la conversación una de sus amigas preguntó si la desigualdad entre hombres y mujeres musulmanes estaba sustentada en el Islam o más bien en la ‘cultura marroquí tradicional’, a lo que Mersealut contestó que en ambas ya que la religión es una construcción humana. En ese momento su amiga replicó diciendo que el Islam no había sido creado por seres humanos y Mersealut contestó que en realidad el Islam era una creación ‘puramente humana’. Nuestra conversación continuó un poco más hasta que decidieron cambiar de tema ya que, de acuerdo con ellas, era muy común que tuvieran estos debates y se extendieran por horas hablando sobre estos temas. Sin embargo, a pesar de los evidentes desacuerdos entre Mersealut y sus amigas, todas afirmaron que se respetaban mutuamente y que encontraban estas discusiones bastante enriquecedoras. No obstante, tanto Sabrine como Mersealut insisten en que no se puede ser feminista y musulmana a la vez ya que el Islam es una religión que subordina el papel de la mujer.

Para mí el feminismo islámico es un oxímoron [Mersealut; relato biográfico].

El otro día estábamos comentando que el papel de las mujeres en el Islam siempre ha sido secundario o terciario incluso. Entonces ha llegado un punto que a la gente no le convencía esto ‘¿Qué me estás contando? ¿De qué religión me hablas si a ti te dejan en tercer lugar, ni siquiera en segundo? Primero va el padre, luego el hijo, luego la madre’ [Sabrine; relato biográfico]. Esta desigualdad de género que ellas consideran sustentada por los dogmas religiosos que comúnmente benefician a los hombres por encima de las mujeres, es una de las razones principales por las que ellas rechazan o se sienten desvinculadas de las prácticas y creencias religiosas, en este caso de las islámicas. Sin embargo, estas posturas ideológicas son totalmente desconocidas para sus familias y los miembros de su comunidad, y sólo las comparten con sus amistades más cercanas.

Muchas cosas no las comento porque crearán conflicto [con sus padres]. Si yo en casa digo ‘Soy laica’, evidentemente se crearía conflicto. Y si yo digo ‘No me quiero casar nunca’ también crearía conflicto; entonces es mejor no sacar esos temas [Mersealut; relato biográfico].

Sabrine incluso se muestra temerosa de que su familia pudiese enterarse de su postura respecto al Islam ya que esto podría originar una discusión muy fuerte con sus padres y la pérdida de confianza por parte de los mismos, lo cual se traduciría en un mayor control y limitación de sus libertades fuera de casa. Anteriormente en este capítulo hemos demostrado como en general todas las jóvenes afirman que para sus padres es muy importante que ellas conserven la religión y la cultura de origen; en este sentido, aunque Sabrine y Mersealut aseguran que sus familias han apoyado incondicionalmente sus trayectorias académicas para que estas sean exitosas (apoyo económico, motivándolas, permitiendo que pasen el tiempo que necesiten fuera de casa e incluso realizando viajes estudiantiles a Marruecos), creen que sus padres dejarían de ser flexibles con ellas si conocieran su postura respecto al Islam, por lo que ambas jóvenes han recurrido también a una estrategia de ocultar esta información a sus familias para evitar estas confrontaciones. No obstante, Sabrine como Mersealut consideran que evadir el control de sus padres y los roles tradicionales de género ha sido más sencillo para ellas debido a que tienen hermanas mayores que ya han cumplido con las expectativas familiares tradicionales como ponerse el velo, casarse y tener hijos (aunque esto ha significado para sus hermanas soportar un mayor control y presión por parte de los padres), por lo que los padres y madres se encuentran ya satisfechos con las trayectorias de las hijas mayores. Esto ha ayudado a

Mersealut y Sabrine a evadir presiones para cumplir con ciertas prácticas y roles que consideran tanto religiosos como culturales como ponerse el velo o casarse, además de obtener un mayor espacio para la movilidad social y el uso de su agencia.

Yo creo que al ser yo la tercera hija pues me dejaron más libertad. Y yo creo tampoco les importa mucho si formo una familia o no. Porque yo siempre que hablo de mí tengo que ponerlo en el contexto de que tengo dos hermanas mayores que sí que lo han hecho: han estudiado y tienen una familia; entonces mis padres ya están contentos. Yo soy como una excepción pero que les parece bien también [Mersealut; relato biográfico].

En este sentido, Sabrine y Mersealut aseguran que no buscan desvincularse de su identidad marroquí sino de aquellas prácticas y normas tanto culturales como religiosas que consideran atentan contra sus ideales. Además, ambas jóvenes afirman que si bien la educación superior las llevó por este camino, también ha sido en el contexto universitario donde han podido establecer por primera vez amistades con otras jóvenes de origen marroquí.

Yo antes de llegar a la universidad tenía sólo una amiga marroquí que era mi vecina de enfrente y por eso nos veíamos siempre. Todos mis demás amigos eran catalanes. Y en el bachillerato mis dos mejores amigas una era argentina y otra cubana. Y cuando vine aquí conocí a otras chicas marroquíes y chicos, y comencé a llevarme con más gente marroquí [Mersealut; relato biográfico].

Muchas de las amistades marroquíes que estas jóvenes han conocido en la universidad son también jóvenes musulmanas. Ellas mencionan tener debates frecuentes con sus amigas creyentes respecto a la religión pero afirman que a pesar de las diferencias de opiniones tanto ellas como sus amistades respetan sus posturas. Al contrario de las demás participantes que utilizan la religión para justificar sus objetivos académicos, profesionales y personales, Sabrine y Mersealut se han desvinculado de su religión de origen, intentando ocultar sus identidades ‘laicas’, como las han denominado, a sus familias y al resto de la comunidad. Los casos de Sabrine y Mersealut son poco comunes dentro de la comunidad de jóvenes universitarias de origen marroquí en Barcelona, ya que la mayor parte de las estudiantes con las que he podido tener contacto durante el trabajo de campo se identifican a sí mismas como musulmanas practicantes. Sin embargo, es importante mencionarlos también para ofrecer al lector un panorama más amplio de las distintas identidades que se

construyen a partir de la formación superior. En el apartado siguiente explicaré como la educación superior que esta jóvenes han recibido así como la apropiación de un discurso relacionado con el feminismo islámico han impactado en sus roles y dinámicas intrafamiliares.

6.2.3 Hacia nuevos roles de género y dinámicas familiares-comunitarias

Investigaciones recientes han demostrado la correspondencia entre la participación en la educación superior de las jóvenes mujeres procedentes de familias inmigrantes musulmanas y la transformación de ciertas prácticas e ideologías tradicionales relacionadas a los roles de género dentro de sus familias (Pessate, 2003; Malik y Courtney, 2011; Khosrojerdi. 2015; Bertran, Ponferrada y Pàmies, 2016). En esta investigación hemos observado que a partir de su formación superior y de cuestionamientos relacionados con el discurso del feminismo islámico, tales como la crítica a aquellas interpretaciones del Corán y de leyes religiosas que promueven la desigualdad de género o que justifican prácticas culturales misóginas en nombre del Islam, se han producido cambios en las actitudes de estas jóvenes que impactan en sus relaciones intrafamiliares; esto ha llegado a ocasionar situaciones de confrontación entre ellas, sus padres y sus hermanos (as).

Yo siempre he sido la tranquila, la que no habla y ahora les ha impactado [a los padres] que yo hable. Un día mí padre tuvo una discusión con mi madre y le levantó la voz, y yo le dije ‘No ¿por qué lo haces? Ella no lo ha hecho’ y le chocó, me dijo ‘Tú tan calladita y ahora me vienes con esto’ [Lina; relato biográfico].

La narración de Lina pone de relieve cómo las condiciones de subordinación en las que anteriormente se encontraban estas jóvenes dentro de su contexto intrafamiliar se transforman en procesos de liberación. Los datos analizados sugieren que la situación de ‘frontera’ (Anzaldúa, 1999) en la que se encuentran entre los roles y expectativas que sus padres esperan de ellas, y lo que han vivido y aprendido en el contexto de la universidad, les ha dado la oportunidad de reflexionar sobre aquellas situaciones que las subordinan y así construir una identidad alternativa más inclusiva que les ayuda a enfrentar los retos del contexto donde se encuentran. En este sentido, la ‘frontera’ no es un espacio de alienación sino de resistencia identitaria y negociación que les permite redefinirse como mujeres musulmanas.

He ganado confianza en mí misma y seguridad en esta transición [refiriéndose a la etapa universitaria]. Ahora me considero una persona muy segura, muy capaz y espero llegar a donde quiera [Amira; relato biográfico].

El hecho de que la mujer pueda estudiar y tenga acceso a los estudios está cambiando la perspectiva de la forma de vivir que teníamos antes. Y el tener herramientas, tener estudios, de valernos por nosotras mismas y tener un sitio en la sociedad nos ha abierto muchas puertas y hay mucha más igualdad. Incluso más en nuestra comunidad que antes era súper diferenciado entre hombre y mujer [Ikram; relato biográfico].

Esto las ha empoderado y llevado a desafiar activamente aquellas prácticas culturales que consideran fomentan la desigualdad de género, así como ideas falsas acerca del Islam y estereotipos sobre las mujeres musulmanas. En este sentido, sus éxitos académicos y su nueva identidad de jóvenes mujeres musulmanas, marroquíes, educadas y empoderadas les ha permitido ganar, según ellas, un mayor reconocimiento por parte de sus padres.

Mi padre dice ‘Venga, tú me estás saliendo bien, tú estás estudiando, estás llegando a algo importante’. Y cómo que tiene más contacto conmigo y no con mis hermanos’ [Fer; relato biográfico].

Fer explica que conforme avanzaba de forma exitosa en sus estudios, sus padres comenzaron a depositar mayor confianza en ella, a pedirle apoyo en tareas administrativas de la casa y a conferirle una mayor autoridad dentro de la familia por encima de sus hermanos varones. En este sentido se observa un cambio importante en los roles intrafamiliares: antes de ir a la universidad estas chicas tenían un papel secundario dentro de casa, siempre bajo la autoridad de sus padres, madres y hermanos mayores. Al entrar en la universidad y empezar a tener éxito en sus carreras, este papel parece cambiar. Las opiniones de estas jóvenes comienzan a ser altamente valoradas dentro de casa y tomadas en cuenta en las decisiones familiares. Sus padres las consideran como un ‘modelo a seguir’, incluso para los hermanos mayores.

Me encontré a mi madre discutiendo con mi hermano mayor y ella me dijo ‘Va, dile las cosas, dile que se levante a trabajar, que se levante a hacer algo; a ver si te escucha a ti’ [Fer; relato biográfico].

Estas jóvenes opinan que, además de tener un rol de mayor autoridad dentro de casa, también se han convertido en un ‘modelo a seguir’ para sus hermanas pequeñas. En el caso de aquellas jóvenes con hermanas menores, todas ellas comentan que sus hermanas tienen la meta de ir a la universidad como ellas. En todos estos casos, las hermanas mayores orientan a las pequeñas sobre los trámites necesarios para ingresar a la universidad y resuelven sus dudas. Como es el caso de Esperanza con su hermana menor y las amigas de esta.

Yo les decía ‘Vosotras continuad estudiando ¿eh?’ Y ellas muchas veces me tomaban como ejemplo y decían ‘Qué bien que estas estudiando, es que yo también quiero hacer esto y continuar’. Y a veces me pedían consejo de para dónde ir, a dónde seguir [Esperanza; relato biográfico].

Según estas jóvenes, su ejemplo y las decisiones que han tomado respecto a su formación académica han animado a sus hermanas pequeñas a escoger la educación superior por encima de otras opciones académicas o laborales, como en el caso de la hermana de Esperanza, quién ingreso recientemente a la universidad. Autores como Malik y Courtney (2011) señalan como el proceso de empoderamiento de las mujeres tiene la capacidad de repercutir en los ámbitos más cercanos a ellas. En el caso de las jóvenes de esta investigación, su participación en la educación superior así como la apropiación de la perspectiva del feminismo islámico, parecen estar influyendo tanto en sus hermanas menores como en sus madres.

Mi madre está tomando nota de lo que yo le digo [hablando de las malas interpretaciones del Corán]. Cuando mi padre le dice algo ella enseguida le contesta. Le doy pequeñas herramientas con las que ella se va defendiendo [Lina; relato biográfico].

Lina explica que ella comparte con su madre lo que ha aprendido acerca del feminismo islámico con el objetivo de darle conocimientos para que esta pueda argumentar y defenderse cuando se encuentre en una situación de desigualdad dentro de la familia. Este caso muestra como el discurso del feminismo islámico rompe incluso las barreras generacionales, influyendo en cierta medida en el discurso y las acciones de las madres, aunque es importante señalar que no todas ellas son receptivas a este cambio y que la mayoría de las jóvenes afirman que sus madres aún se preocupan más porque ellas cumplan con los roles tradicionales que por que ganen independencia y sean autónomas.

El prestigio que han ganado a partir de su éxito académico y de su identificación como musulmanas también es reconocido dentro de sus comunidades, quienes las ponen como un ‘modelo a seguir’ para el resto de los y las jóvenes marroquíes.

Porque yo vivo en Rubí pero en las afueras, en un sitio donde hay mucha gente marroquí. Entonces cuando escuchan que una persona estudia la universidad pues es como un ejemplo a seguir. Les dicen a sus hijos ‘Mira a Fátima, dónde está’, ‘Haz cómo la Fátima’, ‘Estudia como la Fátima’ [Fátima; relato biográfico].

Ellas consideran que al ser jóvenes de origen marroquí pioneras en la educación superior, están comenzando a abrir las puertas a nuevas generaciones de jóvenes para que sigan su camino pero también están ayudando a que las familias marroquíes apoyen cada vez más a sus hijas en sus proyectos académicos y personales, sin tanto control y restricciones.

Hace muchos años, con mi hermana mayor, las cosas eran muy diferentes. Ahora las chicas de Marruecos que vivimos aquí pues nuestros padres nos entienden más; saben que queremos viajar, por ejemplo [Ikram; relato biográfico].

Yo creo que se está empezando a ver una juventud que va a la universidad, que estudia; y supongo que como mis padres y los demás padres de mis compañeras esperan una mujer trabajadora, una mujer luchadora, una mujer que llegue a tomar cargos altos; de hecho ahora en Badalona hay una concejala que es musulmana [Shaima; relato biográfico].

Además de impactar en las expectativas tradicionales de género dentro de sus comunidades y familias, las jóvenes parecen estar llevando a cabo una revitalización de la religión hacia prácticas más reflexivas, sustentadas más en la fe y no en la tradición.

Mi madre no se puso el velo hasta que yo decidí hacerlo [Marna; relato biográfico].

En la universidad a mí me gustaba saber mucho sobre el Islam (...) Antes en mi casa se celebraban las dos fiestas del Islam que es la del fin del Ramadán y la fiesta del Cordero; celebrábamos eso y pocas más cosas. Mis padres rezaban pero no había ese ambiente muy islámico en casa. Y fue cuando yo empecé a rezar que mis hermanos junto a mí empezaron a rezar también. Y las curiosidades que yo aprendía [respecto al Islam] las traía a casa y las debatíamos. Esto fue hace poco, que la familia es más islámica, diría un año. Mi padre como que habla más en casa sobre el Islam, antes no lo hacía tanto, ahora sí. Mis hermanos aún son más jovencitos pero sí que les gusta escuchar sobre el tema. Y en mi casa antes no

se ponía el Corán cada día, se ponía los viernes. Ahora es cada día, y a mí eso me gusta [Maha; relato biográfico].

Muchas de las jóvenes expresan que si bien sus familias se identifican como musulmanas esta identidad estaba más bien sustentada en la tradición. Ellas afirman que las familias siguen algunas prácticas y costumbres por tradición, sin comprender realmente su significado religioso. En este sentido, además de ser pioneras en la educación superior ellas también son las primeras en sus familias que se han interesado por obtener una formación religiosa fuera de la mezquita y de las enseñanzas de las autoridades religiosas (como los *imames*) a quienes critican en muchas ocasiones porque consideran que sólo reproducen interpretaciones erróneas del Islam que fomentan la desigualdad de género. Una situación similar es presentada por Moreras (2013) quien expone los debates surgidos en el seno de un Islam europeo, en torno a las autoridades religiosas y las demandas de un colectivo de creyentes heterogéneo. En el caso de las jóvenes de esta investigación, ellas han buscado formarse desde una postura más académica, como lo hemos mencionado antes, interesándose sobre todo por aquellos temas referentes al Islam y las comunidades musulmanas inmigrantes.

‘En el mismo momento en que el Creador jura 'por el cálamo' y confirma el imperativo del conocimiento transmitido a los seres humanos, abre los versículos con una letra misteriosa, *nun*, que expresa los límites del conocimiento humano. La dignidad de la humanidad, conferida por el conocimiento, no puede carecer de la humildad de la razón consciente de sus límites y que reconoce por ello la necesidad de la fe. Aceptar, y aceptar no comprender, la presencia misteriosa de la letra *nun* requiere fe; entender y aceptar las afirmaciones nada misteriosas de los versículos que siguen requieren el uso de una razón activa pero necesariamente humilde’- Tariq Ramadan [Balquís; publicación en su perfil de Facebook; 25 de enero de 2014].

Es a partir de su (auto) formación religiosa y su interés por reapropiarse de Islam en sus propios términos que ellas han comenzado a influir en las prácticas de sus familias. En el caso de Marna, al llegar a España su madre decidió quitarse el velo para poder encontrar trabajo más fácil y no sufrir discriminación laboral; sin embargo, a partir de la decisión de Marna de usarlo y su deseo de ser reconocida como una mujer musulmana, su madre se siente lo suficientemente segura y motivada como para volver a usarlo. El caso de Maha es

más común entre las narraciones de las jóvenes quienes comienzan a adoptar un rol de guías religiosos dentro de sus familias fomentando las reflexiones y debates dentro de casa, estimulando prácticas religiosas como los rezos diarios, y siendo un ejemplo tanto para padres como para hermanos. Estas jóvenes esperan que los cambios que han logrado hasta ahora en sus familias también se vean reflejados en las futuras generaciones, es decir, en sus propios hijos e hijas.

Cuando alguien dice ‘Las chicas a casa’ y yo digo ‘No, yo te voy a demostrar que no estoy para casa, estoy para otra cosa’. Y yo no juzgo a los padres, ellos no han tenido estudios, les han inculcado lo mismo que nos tratan de inculcar a nosotros. Pero nosotros deberíamos dar el cambio. Yo cuando tenga hijos no quiero enseñarles a mi hija a lavar platos y a mi hijo a sacarse una carrera. Quiero enseñarles a los dos lo mismo. Y es algo que yo tengo que conseguir; es una lucha [Lina; relato biográfico].

Ellas están conscientes de que el bajo nivel de instrucción académica de sus padres es un factor que ha influido en su falta de conocimiento respecto al Corán, lo que los ha orientado a tener una postura más tradicionalista; sin embargo consideran que ellas, como jóvenes musulmanas con una formación superior y profesionistas deben fomentar un cambio hacia la construcción de una comunidad musulmana de origen marroquí más justa y equitativa. Autores como Ijaz y Abbas (2010) ya han puesto en relieve la diferencia entre las actitudes de los padres de primera generación hacia la formación de sus hijas, actitudes orientadas sobre todo a una especie de tradicionalismo cultural; y los padres de segunda generación, como lo serán en un futuro las jóvenes de esta investigación, cuyas actitudes están determinadas en gran medida por una reinterpretación de la religión a partir de los desafíos sociales que enfrentan en el contexto donde se encuentran, es decir, un conservadurismo islámico. Así, podemos observar cómo esta nueva generación de jóvenes musulmanas de origen marroquí ha abierto el camino hacia la transformación de los roles de género tradicionales en las dinámicas intrafamiliares.

6.3 Religión y participación social como herramientas para el éxito académico

En el apartado anterior hemos hablado de cómo estas jóvenes han desarrollado estrategias que les han permitido negociar las expectativas familiares y comunitarias que se tienen de ellas como mujeres marroquíes musulmanas, para conseguir el éxito académico y cumplir sus expectativas personales. En este sentido, el discurso del feminismo islámico ha sido la

herramienta más utilizada por ellas ya que les ha permitido legitimar, a partir de la religión, sus expectativas académicas, de independencia y de movilidad social. Estas estudiantes han optado por fortalecer y preservar su identidad musulmana no desde una postura tradicionalista, como sus padres lo han hecho, sino desde una educación religiosa, planeada por ellas mismas, que por un lado les brinde los conocimientos necesarios para argumentar contra lo que ellas denominan ‘malas interpretaciones’ del Corán, que ponen en papel de las mujeres en una posición de subordinación con respecto a los hombres; y que por otro lado les dé reconocimiento y prestigio como jóvenes musulmanas con una alta formación tanto académica como religiosa.

Sin embargo, estas jóvenes no solo se enfrentan retos en el contexto de su intragrupo sino también fuera de este, es decir, por parte de la sociedad española en la que han crecido, la cual ejerce constantemente presión sobre ellas, mayoritariamente a través de actitudes de discriminación, desigualdad e islamofobia, para que se asimilen y cumplan con las normas y valores culturales propios de esta.

En este último apartado analizaremos cómo las jóvenes han hecho frente a estas situaciones, centrándonos particularmente en cómo su relación con la sociedad española ha influido en su éxito académico pero también considerando el impacto que su formación universitaria ha tenido en las estrategias que utilizan para superar situaciones que podrían perjudicar sus expectativas de movilidad social.

6.3.1 ‘La fe me acompaña en el día a día; me ayuda muchísimo’. El significado del Islam para las jóvenes universitarias de origen marroquí

Con excepción de Sabine y Mersealut, de quienes hablamos anteriormente, el resto de las jóvenes (15) afirman que para ellas el Islam no es sólo una religión sino un estilo de vida; postura que es compartida por prácticamente la totalidad de las estudiantes musulmanas con las que he tenido contacto a lo largo de esta investigación. Como mencionamos en apartados anteriores, es a partir de sus experiencias universitarias que ellas comienzan a tener un mayor interés por temas relacionados con el Islam, la cultura marroquí y el mundo árabe.

Tenía una asignatura que era ‘Aproximación etnográfica a la diversidad cultural del Magreb’ y era cómo ‘¡Oh! voy a estudiar mi cultura, qué bien’ [Balquís; relato biográfico].

En la mayoría de casos, estos intereses personales han impactado en sus perfiles académicos; orientándolos hacia espacios etnificados. En el capítulo anterior habíamos explicado que en el momento de elegir un grado estas jóvenes no expresaban intereses académicos o laborales etnificados (cf. Apartado 5.4.1), sin embargo, es dentro del contexto universitario, y a partir de establecer contacto con otras(os) jóvenes marroquíes musulmanes, que sus intereses personales relacionados con el Islam y su cultura de origen comienzan a vincularse con sus perfiles académicos profesionales.

Yo elegí hacer mi trabajo de final sobre mujeres marroquíes. Estoy trabajando con un grupo de mujeres marroquíes de mi barrio. Y da la casualidad de que siempre que hay que hacer un trabajo sobre algo yo siempre lo enfoco a lo mismo: mujeres musulmanas. Y digamos que ahora mi vida tanto como personal y académica está entrelazadas [Balquís; relato biográfico]

Yo he hecho el proyecto final de carrera sobre la mujer musulmana en el ámbito laboral. Lo mío está más enfocado a una posición jurídico-laboral en el sentido de los derechos de los trabajadores en cuanto a libertad religiosa pero también lo que es la seguridad social, lo que es la jurisprudencia [Lina; relato biográfico].

Este deseo e interés por vincular su trabajo académico al tema de las mujeres y el Islam parece motivado por una necesidad de retribución a su comunidad de origen; así como por sentimientos de vulnerabilidad y situaciones de discriminación que ellas han observado pero que también han experimentado por parte de la sociedad no musulmana. Ha sido sobre todo a través de los medios de comunicación que ellas han sido testigos de situaciones de xenofobia y discriminación hacia las comunidades inmigrantes y musulmanas. Todas concuerdan en que estos medios tienen un rol fundamental en la reproducción de prejuicios y estereotipos acerca del Islam y los musulmanes.

Aquí los medios de comunicación influyen muchísimo y una de las imágenes de la mujer musulmana que se tiene es que es una mujer sumisa, que le obligan a llevar el *hiyab*, que no tiene decisión propia, que está únicamente destinada a casarse con una persona y tener hijos; en cambio no es así, una mujer musulmana es una mujer libre, una mujer capaz, una mujer luchadora, capaz de decidir por sí misma, capaz de tener sus propias metas de vida y obviamente capaz de conseguirlas. Y la imagen que dan los medios de comunicación es totalmente lo contrario [Ihssane; relato biográfico].

Pero también han podido observar estas situaciones en su día a día, hacia otras mujeres e incluso hacia ellas mismas. Todas las participantes aseguran haber experimentado situaciones que van desde burlas, insultos verbales y discriminación laboral hasta la violencia física. En este sentido resalta el caso de Fer, quien en el 2015 fue atacada junto con dos amigas en el metro de Barcelona mientras se dirigían a la fiesta de cumpleaños de otra joven.

Estábamos en el metro y una mujer comenzó a insultarme porque le daba la gana; me decía ‘Guarra de mierda; puta asquerosa vete a tu país; estas ensuciándolo todo; qué asco me das’. Entonces yo pensaba ‘No te lo está diciendo a ti’ pero cuando la miré me dijo ‘Tú la del pañuelo, no me mires’. Y yo era la única del metro que llevaba pañuelo [Fer; relato biográfico].

Fer relata que su actitud fue ignorar completamente a la mujer y esperar que ella bajara del vagón o ellas pudieran llegar a su destino pero esta siguió insultándolas y luego comenzó a golpearlas.

Mis amigas se dieron cuenta que me estaba insultando y se quedaron en *shock*; luego ella se acercó a mis amigas y el insulto pasó a ser plural: ‘moras de mierda que lo venís a ensuciar todo, iros a vuestro país’. Ella había catalogado a mis amigas como árabes pero no como musulmanas porque no llevan pañuelo (...) ella cogió una botella de agua que tenía y se la tiró a mi amiga en la cabeza (...) Hasta ese momento yo no había dicho nada porque no quería poner más leña al fuego; nos íbamos a bajar en dos paradas más y no teníamos ningún problema en seguir escuchando insultos que no nos hacían daño aunque eran feos, pero al tirarnos la botella nos hemos levantado y empezó un ‘te doy, me das’ entre una amiga y la chica esta (...) había patadas y puñetazos entre ellas; dos hombres se acercaron y uno le dio con el codo a mi otra amiga en el cuello [Fer; relato biográfico].

Finalmente, la situación acabó cuando un turista de origen árabe se acercó a ellas y cogió a la mujer para evitar que las siguiera golpeando. Fer relata que después de ese suceso tuvieron que pasar varias horas en el hospital ya que tenían varios golpes que habían recibido tanto por parte de la mujer como de los dos primeros hombres que se habían acercado. Además de la rabia e impotencia que sentía por este ataque, algo que ella lamentó sobre todo fue la falta de apoyo por parte de las demás personas que iban en ese

momento en el metro, quienes sólo intervinieron al final del ataque pero que en ningún momento le pidieron a la mujer que guardara silencio o dejara de insultarla.

Hasta que no vino la policía que la gente se iba acercando. Muchísimas mujeres se acercaron; ‘Que estas chicas no han hecho nada’; hubo mucha gente que nos dio sus números para testificar si había juicio, y claro, es un buen detalle pero para eso están las cámaras en el metro. Se agradecería mucho más si esta reacción hubiese sido antes, mucho antes, como decirle ‘Cállate’ a esa mujer. Y lo encontré a faltar, la verdad [Fer; relato biográfico].

La experiencia de Fer ejemplifica un caso radical de violencia física, sin embargo, varias jóvenes han reportado también haber recibido insultos en la calle, acompañados de algún empujón o pisotón, aunque estas situaciones no han pasado a mayores ya que ellas han decidido no contestar estos ataques para ‘no poner más leña al fuego’, en palabras de Fer, aunque sí les han provocado un gran malestar. Son sobre todo las chicas que usan el *hiyab* quienes más han sufrido episodios de discriminación por parte de la sociedad mayoritaria; situación que parece afectarlas aún más actualmente, cuando están a punto de terminar su carrera universitaria y quieren encontrar trabajo.

Temo seguir teniendo esta dificultad de no poder encontrar trabajo llevando el velo. Espero y deseo que para cuando acabe la carrera haya personas que entiendan que llevar un velo no es un hándicap (...) Yo de hecho me he presentado a muchas entrevistas para trabajar y el único inconveniente que me encontraban era el velo; me lo tenía que quitar [Sara; relato biográfico].

Estoy buscando trabajo desde el año pasado. Lo único que he podido conseguir ha sido profesora particular de niños (...) porque no me dejan trabajar con el pañuelo. Yo he repartido currículos y nunca me han llamado [Fer; relato biográfico].

Este temor también afecta a aquellas jóvenes que no usan velo pero que consideran su origen marroquí puede ser también un obstáculo para trabajar en España.

Aquí [en España] normalmente hay mucha prohibición. A la hora de buscar trabajo sé que antes se lo darán a una persona de aquí que a mí. Se mira mucho los apellidos, los nombres. Hay mucha clasificación y no me gusta [Ikram; relato biográfico].

Por estos motivos, muchas de estas estudiantes consideran la posibilidad de dejar el país y buscar trabajo en otro lugar donde tengan más oportunidades, siendo Londres el destino más popular entre ellas ya que algunas tienen familia o conocidas que se encuentran trabajando actualmente y que no han tenido problemas con el hecho de llevar *hiyab*.

Realmente me gustaría mucho irme a Londres porque mi hermana vive allí y he visto cómo viven allí. Respeta mucho nuestra religión y ahí siento que puedo ser realmente yo [Ikram; relato biográfico].

Con el tiempo me ido concienciando de que no me lo voy a quitar [el velo]. Yo quiero que me acepten tal cual. Y si no me dejan trabajar en España con el velo y tengo que irme a Egipto a trabajar, pues me voy [Marna; relato biográfico].

Las jóvenes que usan velo expresan que quitárselo para conseguir trabajo no es una opción para ellas ya que por un lado, consideran tienen las mismas capacidades que cualquier otra persona que ha conseguido una carrera profesional.

No pienso quitármelo por un trabajo porque yo creo que si yo tengo una formación y la he conseguido llevando *hiyab*, pues no me tienen que quitar de un proceso de selección por llevarlo; creo que no se tendría que discriminar a una persona por eso [Ihssane; relato biográfico].

Creo que el velo no está relacionado con tus conocimientos ni tu manera de trabajar, ni por cómo te tienen que tomar los demás [Shaima; relato biográfico].

Por otro lado, estas jóvenes desean que se les reconozca como mujeres musulmanas profesionales, ya que esto contribuirá a desmontar los estereotipos y prejuicios que la sociedad española tiene sobre las mujeres musulmanas.

Me encanta ver a chicas marroquíes y con pañuelo galardonadas porque yo digo ‘Se nos tiene que ver, tampoco somos tan pocas. Se nos tiene que ver y tenemos que ser muchas más’ [Fer; relato biográfico].

Algo que caracteriza a las jóvenes de esta investigación que se identifican como musulmanas es el compromiso que expresan con su identidad religiosa, asegurando que para ellas el Islam no sólo es una religión sino un estilo de vida y una guía, en el sentido de *Islam cotidiano* (Deeb, 2015), que las ayuda a afrontar y superar situaciones de su día a

día. Autores como Van Praag, Agirdag, Stevens y van Houtte (2016) expresan como el *religious commitment* (compromiso religioso) puede funcionar como una estrategia para afrontar y aliviar situaciones de estrés en el caso de los estudiantes provenientes de grupos minoritarios.

Es una serie de modales, de comportamiento, de maneras de llevar el día a día; de contestar, de vivir, de pensar. Es algo ideal [Amira; relato biográfico].

Para ellas el Islam es una guía sobre cómo conducirse a uno mismo en cualquier aspecto del cotidiano ya sea familiar, personal, sentimental, académico, político e incluso económico; como también lo sugiere Jouili (2015) en su investigación.

El Islam es religión pero forma parte de la vida; tú no puedes tenerlo al margen. Forma parte de mí, es como entiendo yo la vida, como llevo a cabo cualquier acción que haga. Todos mis conocimientos de lo bueno, lo malo, la moral, la ética y todo eso lo tengo en el Islam [Manar; relato biográfico].

Como han puesto en relieve autores como Maliepaard, Lubbers y Gijberts (2010), en comparación con sus padres las segundas generaciones muestran un vínculo más cercano a su religión e identidad étnica. En este sentido, las experiencias de discriminación relacionadas a la adscripción religiosa parecen fortalecer la identificación de estas estudiantes con el Islam.

El hecho de que nunca me hayan aceptado tal y como soy [refiriéndose a la sociedad española], de siempre recibir rechazos negativos de algunas personas era pensar que hiciera lo que hiciera siempre iba a ser la extranjera. Y mucha gente eso no acepta eso. Y entonces en plan reivindicativo [ella dice] ‘Ya que no me aceptáis pues no me aceptéis con todo lo mío, siendo musulmana’ [Esperanza; relato biográfico].

Ya que la religión provee guías explícitas para vivir una ‘buena vida’, algunos grupos pueden encontrarla como una fuente positiva de identidad social, particularmente atractiva ante situaciones de discriminación (Phalet, Fleischmann y Stojčić, 2010). Como lo ejemplifica Esperanza en la cita anterior, las jóvenes recurren a la religión como una fuente de resiliencia, lo cual lo vuelve más presente e importante en su día a día.

La fe me acompaña en el día a día; me ayuda muchísimo [Lina; relato biográfico].

Yo enfrento todo a través del Islam. Toda mi lucha personal se basa en eso [Balquís; relato biográfico].

Este fortalecimiento de su identificación como musulmanas resulta también en la aparición de ‘nuevas prácticas y múltiples significados de pertenencia religiosa’, tal como señalan Phalet, Fleischmann y Stojčić (2012: 344). Aunque estas ‘tendencias revivalistas’ (Deeb, 2015) de la religión pueden sugerir una ruptura con la modernización, son en realidad una articulación compleja de ella porque en este proceso estas jóvenes han resignificado símbolos y prácticas religiosas. Un ejemplo concreto es el uso del velo que para ellas representa un ‘símbolo de continuidad cultural y religiosa’, como menciona Aixelà (2014), pero también de reivindicación de la figura de la mujer musulmana.

Hacerse visibles a través del velo (a pesar del riesgo de sufrir situaciones de discriminación y violencia) como jóvenes musulmanas exitosas académicamente es importante para que la sociedad no musulmana cambie su visión respecto al Islam como una religión que oprime a las mujeres y las relega al espacio doméstico.

[Usar el velo] Es un compromiso, un acto de fe; el velo además de eso forma parte de mi lucha feminista. Es como decir ‘¿Mujeres musulmanas sumisas, ignorantes? Perdona, ahora somos un grupo de musulmanas que llevamos el velo pero somos todo lo contrario a lo que vosotros decís’. Es una forma de reformular símbolos [Balquís; relato biográfico].

Para Balquís el velo es también un símbolo de feminismo ya que demuestra que una mujer puede desarrollar procesos de empoderamiento a través de su religión. De acuerdo con Ramírez (2011), el velo se ha convertido en un símbolo de asertividad y agencia, además de un acto de fe. Usar el velo no sólo las identifica como ‘buenas musulmanas’ sino que también es una herramienta para reivindicar el papel de la mujer y al Islam frente a estereotipos que son producto de la ignorancia reproducida por los medios de comunicación así como por las malas interpretaciones que desde dentro de las propias comunidades musulmanas se han hecho del Islam y los textos sagrados. En este sentido, la posibilidad de redefinir su identidad como mujeres musulmanas es una fuente de motivación para continuar de forma exitosa con sus trayectorias académicas.

6.3.2 La importancia de las asociaciones en las trayectorias académicas de las jóvenes marroquíes

Como mencionamos anteriormente (cf. Apartado 6.1.3) no fue hasta la universidad que la mayoría de estas jóvenes tuvieron por primera vez contacto con otros estudiantes de origen marroquí y musulmanes. Descubrir que había más jóvenes como ellas tuvo un impacto positivo en sus trayectorias académicas, ya que por primera vez se sintieron identificadas con su grupo de iguales y tuvieron referentes que las motivaron a continuar sus estudios. Además de este apoyo recibido por sus compañeras (os), fue también a través de ellas(os) que conocieron distintos grupos, ONG's, colectivos y asociaciones relacionadas con el 'mundo árabe y musulmán' a los que posteriormente se incorporaron.

Conocí a una chica que iba en la misma universidad que yo (...) El segundo día de la universidad, cuando salí de clase, hablé con ella y justamente coincidía que ella había quedado con todo un grupo de marroquíes, el CEA [Colectivo de Estudiantes Árabes], y ahí es cuando empecé conocerlos [Amira; relato biográfico].

Ha sido al entrar en la universidad que he visto que existen este tipo de organizaciones [de estudiantes musulmanes universitarios]; y pues implicarte. También yo he tenido que aprender de mi religión, de mi cultura, conocer que problemas hay, que no [Shaima; relato biográfico].

En algunos casos estas asociaciones tenían su sede dentro de las universidades, y en otros se trataba de organizaciones formadas a partir de los centros islámicos por grupos de jóvenes entre los que destacan: el Colectivo de Estudiantes Árabes (UAB); la Asociación de Estudiantes Marroquíes (UPC); *Joventut Musulmana Catalana* (JMC); *Xarxa de Joventut Activa* (XJA); *Centre Cultural Islàmic Català*; *Joventut Multicultural Musulmana* (JMM); *Boicot, Desinversions i Sancions contra Israel* (BDS-UAB) y EURO-ARAB.

La razón por la que estos grupos resultaron tan atractivos para ellas fue porque estaban conformados mayoritariamente por otros estudiantes universitarios de origen marroquí y musulmanes, por lo que se sintieron fuertemente identificadas al encontrarse con jóvenes

que habían vivido experiencias similares, con intereses en común, y que compartían lo que ellas denominan una ‘doble identidad’, ya que también han nacido o crecido en España⁸⁹.

[Las asociaciones] tienen un rol muy importante. Porque son personas que tienen esa doble identidad. Y que si se ponen de lado de un español lo entienden, su manera de pensar, de ver las cosas. Y si se ponen de lado de un marroquí, pues también [Amira; relato biográfico].

A partir de estos grupos y asociaciones se comenzaron a formar redes más extensas que conectaban a estudiantes musulmanes de origen marroquí provenientes de diversas universidades y ciudades de la provincia de Barcelona.

Hace un tiempo atrás no tenía para nada conocidos marroquíes (...) hasta que el año 2012 participé en una asociación de jóvenes y a partir de entonces tuve contacto con el mundo árabe [Ihssane; relato biográfico].

Cuándo conocí el grupo de CEA [UAB] sí que me sentí mucho más familiarizada con el ambiente porque veía chicas igual que yo; incluso mayores que ya estaban casi terminando y digo ‘Bueno, al fin y al cabo no somos tan pocas ¡qué se nos vea!’ [Fer; estudiante de la UB; relato biográfico].

Las asociaciones son plataformas donde estas(os) jóvenes comparten intereses en común; mayoritariamente relacionados con la cultura marroquí, el mundo árabe, la inmigración, el Islam y la situación de la juventud musulmana en Europa.

Soy pro Palestina; evidentemente porque se está matando a gente pero sobre todo porque son musulmanes y la gente olvida a los musulmanes. Yo no los voy a olvidar a mis hermanos. Está también el racismo, la islamofobia; se nos ataca porque somos musulmanes, o sea, digamos que todo está relacionado [Balquís; relato biográfico].

Las jóvenes de esta investigación señalan que al identificarse ellas mismas como musulmanas y árabes son más empáticas hacia los problemas de otras comunidades con las que comparten una identidad étnica-religiosa y que viven situaciones de vulnerabilidad y

⁸⁹ En el 2014 la Asociación de Estudiantes Marroquíes de Barcelona (AEMB) realizó un video titulado ‘Doble Identidad’ en el que participan estudiantes marroquíes de diversas universidades: <https://www.youtube.com/watch?v=DLUK9yhtfcs>

discriminación mayores que ellas. Este es un factor importante en la decisión de las jóvenes de participar en las asociaciones, ya que estas siguen objetivos en común. Uno de estos objetivos es apoyar a otras comunidades árabe-musulmanas, tanto dentro como fuera de España, que se encuentren en situaciones desfavorecidas.

En las asociaciones se dedican a todo aquello que tiene que ver con los jóvenes: asesorar a los jóvenes, hacer jornadas para los jóvenes, formar a los jóvenes. Se consiguió hacer un curso de Islam en castellano que se imparte actualmente, porque muchas veces tú puedes ser de origen árabe pero a lo mejor no sabes nada de árabe. Y bueno, se hacen jornadas y actividades culturales en las cuales se intenta cambiar esa imagen negativa que se tiene del Islam en los medios de comunicación [Ihssane; relato biográfico].

Participo en una ONG que se llama *Islamic Relief*, para el tema de refugiados; bueno ellos abarcan todo tipo de causa pero ahora mismo están con la de Siria (...) este sábado organicé un torneo de fútbol benéfico, entonces todo lo recaudado iba para los refugiados de Alepo [Niema, relato biográfico].

Otro de los objetivos compartidos por estas asociaciones es informar y mostrar a la sociedad occidental no musulmana una imagen del Islam distinta a la que comúnmente es presentada por los medios de comunicación, que de acuerdo con las jóvenes está sustentada en prejuicios y estereotipos.

Me refiero a romper estereotipos mediante asociaciones de jóvenes, mediante actividades, mediante la participación en la sociedad [Ihssane; relato biográfico].

Estas estudiantes opinan que es fundamental que las asociaciones sean dirigidas por las y los jóvenes quienes comparten la experiencia de ser hijos de inmigrantes y de formar parte de las segundas generaciones, por lo que tienen una visión distinta a otros actores musulmanes.

Yo he ido a conferencias que el ponente te hablaba en árabe y tenía una visión cerrada. Nosotros jóvenes que hemos nacido aquí, que hemos crecido aquí, tenemos una visión diferente. Y si quieres que nos acerquemos al Islam pues acércate tú a nosotros y has algo más adecuado hacia nosotros (...) Entonces por eso la creación de esta asociación, de dedicarnos solamente a los jóvenes, de traer gente que conozca, que tenga una mentalidad abierta y que sepa cuál es la situación de los jóvenes europeos [Maha; relato biográfico].

Esta cita ejemplifica la diversidad y complejidad de las identidades musulmanas, particularmente aquellas conformadas por los jóvenes musulmanes europeos, fenómeno que también pone en relieve Ryan (2013) en su investigación. Así como Maha, el resto de las participantes afirman que el haber crecido en un país no musulmán las ha llevado a desarrollar diferentes perspectivas sobre la forma de vivir la religión y comprenderla, por lo que aquellas estudiantes que se identifican como creyentes expresan su búsqueda de modelos con los cuáles sentirse identificadas y que comprendan sus inquietudes como jóvenes mujeres musulmanas en Europa. En este sentido, las asociaciones son otra fuente importante de identificación étnica-religiosa para ellas.

En segundo de carrera descubrí que había un centro islámico en Barcelona y dije ‘Bueno, ahora es mi momento de pararme y empezar a pensar en mi religión’. Fue por voluntad propia. Y empecé a ir cada sábado a las clases que había sobre Islam; y a mi padre le parecía bien porque total, estaba aprendiendo y estaba estudiando. Ahí conocí a mis amigas que tengo ahora; que son chicas marroquíes musulmanas [Maha, relato biográfico].

Además de fortalecer su identidad étnica religiosa, las asociaciones son también espacios trascendentales para la adquisición de capital social de estas estudiantes, como es también señalado por Stanto-Salazar (2011).

Yo cuando empecé [la universidad] era muy aburrido porque era universidad, casa; universidad, casa. Pero en segundo conocí al Colectivo de Estudiantes Árabes y eso me animó muchísimo porque entonces ya dedicaba las tardes a ellos, pasaba las tardes con ellos y la vida universitaria se me hacía más fácil. Y también al ver que había muchas chicas marroquíes que estaban estudiando [Lina; relato biográfico].

Participar en estos grupos les ayudó a formar una red de contactos que impactó positivamente sus trayectorias académicas y profesionales.

Dentro del CEA había un chico que me presentó a otro grupo de fuera de la UAB y ellos tenían una asociación. Me metieron a esa asociación y ahí fui conociendo. Y es como que uno te presenta a otro, otro te presenta a otro y así... Y lo veo muy bien porque aparte de conocer gente nueva haces contactos que te pueden servir, que te pueden ayudar no sólo fuera de la universidad sino dentro de la universidad y dentro de clases [Amira; relato biográfico].

El capital social adquirido a partir de su colaboración con estos grupos ha sido clave para entablar posteriormente contactos laborales. En el caso de Amira, y algunas otras jóvenes de la investigación, fue a partir de colaborar en eventos organizados desde estas asociaciones que comenzaron a recibir invitaciones para participar en charlas organizadas desde distintos centros culturales de Barcelona, en proyectos de investigación, y algunas ofertas laborales.

Estas conexiones e invitaciones se caracterizan por estar relacionadas con la identidad marroquí musulmana de las jóvenes, lo que se traduce en trabajos etnificados, por ejemplo: trabajos de colaboración con proyectos científicos relacionados con el tema de las mujeres musulmanas⁹⁰; trabajos orientados a la diversidad cultural dentro de algún ayuntamiento de la provincia de Barcelona; o trabajos dentro de las áreas de enfermería, administración de empresas y recursos humanos donde se necesitan profesionales con diferentes *backgrounds* culturales y lingüísticos para satisfacer la creciente demanda de asistencia social de los grupos inmigrantes, como también lo señalan en su estudio Crul y Heering (2008). Sin embargo, para las jóvenes la etnificación laboral no parece ser un problema, por el contrario, muchas expresan su satisfacción al poder ayudar a la comunidad inmigrante musulmana a partir de su formación profesional, como lo veremos más adelante.

Ellas consideran que otro tipo de capital social adquirido a partir de las asociaciones, y fundamental para el desarrollo de sus trayectorias en la universidad, han sido los vínculos afectivos que han establecido con compañeras y compañeros de origen marroquí, quienes han sido fuente de apoyo emocional.

Éramos un colectivo de estudiantes pero éramos como una familia, nos llamábamos familia. O sea, pasábamos el día en la universidad juntos, salíamos por allí juntos (...) en la universidad encontraba ese apoyo que digamos no tenía en casa [Balquís; relato biográfico].

Después de sus familias, las jóvenes consideran que las amistades que hicieron a partir de la universidad y las asociaciones de estudiantes fueron claves en sus trayectorias académicas ya que estas les ofrecían un soporte emocional cuando no lo encontraban dentro de casa, y que las animaba a continuar los estudios cuando se sentían desmotivadas

⁹⁰ Como es el caso del proyecto RELIG2015 (cf. Apartado 4.3.1.3).

o enfrentaban problemas personales. Este es el caso de Balquís, quien se expresa agradecida por haber recibido el apoyo de sus compañeras y compañeros marroquíes durante una etapa en la que su madre estuvo muy enferma.

Cuando las cosas empezaron a ir mal yo les dije a mis amigas [chicas que se encontraban en la misma asociación de estudiantes que ella] ‘Quiero que quede claro que gracias a vosotras yo he podido seguir bien mi vida; que si no hubiese sido por vosotras lo hubiese pasado muchísimo peor’ [Balquís; relato biográfico].

Además de los vínculos de amistad, a partir de las asociaciones algunas jóvenes han desarrollado relaciones afectivas con las que son sus parejas actuales⁹¹.

Yo conocí a mi prometido gracias a que estuve en una asociación del centro; fuimos a amigos y luego, pues sucedió. Él es musulmán; rifeño de Marruecos [Ihssane; relato biográfico].

Además de la universidad, las asociaciones ofrecen un espacio donde chicas y chicos pueden interactuar sin la supervisión de otros miembros adultos de la comunidad marroquí (como los padres), dándoles la libertad de conocerse y formalizar relaciones de pareja con la persona que elijan. Similar a este hallazgo, el trabajo de Shavarini (2005) expone como para las jóvenes musulmanas la universidad tiene un tremendo valor por el simple hecho de que es un espacio público donde pueden interactuar con jóvenes del sexo opuesto sin las restricciones culturales de las familias. Debido a que las asociaciones donde participan las jóvenes son comúnmente espacios que se identifican con los valores islámicos, los padres muestran también cierta flexibilidad para que sus hijas asistan aunque sin dejar de ejercer control y vigilancia sobre ellas, sobre todo cuando consideran que estas pasan demasiado tiempo fuera de casa, como también ocurre con las actividades académicas (cf. Apartado 6.2.2).

⁹¹ Recordemos que el concepto de noviazgo es percibido como *haram* (pecado) para las familias de estas estudiantes por lo que ellas nunca se refieren a sus parejas como ‘novios’ sino como ‘prometidos’ ya que esto significa que tienen una relación formal con planes de matrimonio, y que ambas familias están al tanto de la relación y han dado su consentimiento.

Y yo por ejemplo le hablé de la asociación porque yo todo lo comparto con mi padre, y le dije ‘Papá, queremos hacer una asociación para animar a los jóvenes marroquíes a que estudien, porque vemos que hay pocos jóvenes’ [Manar; relato biográfico].

Si quería salir a veces mi padre me decía que no, y a mí me encanta ir a todas las conferencias. Y mi padre no entendía cómo es que había conferencias que duraban todo el día. Incluso había veces que me decía ‘No vayas’. Hasta que yo le dije ‘Ya basta, lo que me estás diciendo no tiene ni pies ni cabeza. Yo tengo una asociación que la estoy tirando hacia adelante con mis compañeros y amigos; sólo estoy creando conferencias y aparte de eso voy a otras que me interesan’. Porque llegaban momentos que rechazaba salir con mis amigas para yo guardar esos momentos e ir a conferencias [Maha; relato biográfico].

En apartados anteriores hemos explicado las diversas negociaciones y estrategias que las jóvenes realizan en el contexto intrafamiliar para lograr sus metas académicas y obtener una mayor movilidad social (cf. Apartado 6.2.2). Estas negociaciones también se proyectan en el ámbito de las asociaciones juveniles cómo podemos observar en el caso de Maha, quien además de negociar con su padre el tiempo que pasa fuera de casa para realizar actividades académicas debe hacerlo también para poder participar en las asociaciones ya que esto implica ausentarse aún más, situación que su padre no ve con agrado.

Le dije a mi padre ‘Ya basta, si desconfías de mi pues ven conmigo y mira lo que estoy haciendo’ [Maha; relato biográfico].

Su interés por formar parte de estos grupos conlleva un constante proceso de negociaciones donde ellas ejercen su agencia incluso a veces por encima la autoridad de sus padres, algo que ellas denominan como ‘rebeldía’.

Independientemente de sus perfiles académicos, o de si se identifican o no como musulmanas (como el caso de Mersealut), todas las jóvenes participan en al menos una asociación, ONG, centro cultural o colectivo. Durante el trabajo de campo pude observar que son las chicas quienes más presencia tienen dentro de estos grupos, y las que se involucran de forma más activa proponiendo actividades, organizando eventos y participando cuando desde alguna otra institución se les invita a colaborar.

Descubrí que había una asociación de jóvenes y en una de las jornadas que hicieron pues necesitaban voluntarios; sin dudarlo me inscribí. Y al cabo de dos semanas me llamaron y

me dijeron que les faltaba una chica para el departamento de comunicación y les dije que sí, y empecé a grabarles y hacerles fotos [Maha; relato biográfico].

Incluso, han sido chicas las que han propuesto la creación de nuevas asociaciones cuando han sentido que algunos miembros, particularmente hombres, han tratado de tomar el control de estas o han bloqueado sus propuestas, impidiendo la participación y el crecimiento de la asociación.

‘Pero recordad, va dirigido a todos: somos estudiantes, somos marroquíes, somos musulmanes y, ante todo, personas; es triste que se den estas situaciones en medio de un grupo de personas que tienen más similitudes que diferencias, es triste que no busquemos conjuntamente soluciones para nosotros y para los demás, es triste perseguir objetivos propios y personales, es triste que nos machaquemos unos a otros, todo fue muy triste’ [Balquís; publicación en Facebook; 2 de febrero de 2014].

Esta cita, así como la observación realizada durante el trabajo de campo, nos lleva a corroborar las relaciones de poder y confrontaciones que existen dentro de estas asociaciones, particularmente cuando algún miembro o miembros tratan de monopolizar la dirección de estas y no dan libertad de acción a los demás.

Dijimos que no queríamos estar ahí porque nos ponían muchas pegas para innovar, así que decidimos crear nuestra propia asociación. Yo les dije que sí y la creamos hace dos años y seguimos en ello [Maha; relato biográfico].

Irónicamente, aunque son las jóvenes las más activas, las asociaciones son generalmente presididas por hombres; no obstante hay algunos casos donde se han llegado a impulsar la creación de nuevas asociaciones a partir de la iniciativa de grupos de chicas, como fue el caso de *Xarxa de Joventut Activa*.

En el siguiente apartado me enfocaré en explicar más detalladamente los motivos por los que estas jóvenes legitiman la importancia de su participación en estas asociaciones, y el impacto que esto tiene en su éxito académico como estudiantes universitarias.

6.3.3 ‘Pasamos de ser desapercibidas a decir “Aquí estamos y vamos a luchar por lo que queremos”’. Jóvenes musulmanas marroquíes en la sociedad española

En el apartado anterior hemos explicado el proceso a través del cual las estudiantes conocieron y se vincularon a diversas asociaciones conformadas mayoritariamente por jóvenes universitarios, y relacionadas con la comunidad árabe y musulmana, tanto de España como en el ámbito internacional. Pusimos de relieve las negociaciones que estas estudiantes llevan a cabo para poder participar en estas asociaciones, y el valor que les confieren en cuanto al capital social que les aportan. Sin embargo, más allá del impacto positivo las asociaciones han tenido en sus trayectorias académicas, laborales y en su vida personal, ellas consideran que su participación es un deber que tienen como parte de la sociedad española pero también como jóvenes musulmanas.

Pero la mujer en el Islam tiene un papel muy importante; de hecho desde la época del profeta. Las revelaciones del profeta fueron trasladadas por su mujer Aisha [Ihssane; relato biográfico].

En este sentido, hemos descubierto que las jóvenes usan nuevamente el discurso del feminismo islámico no sólo para legitimar su participación en la educación superior sino también su participación en otros espacios públicos, como es el caso de las asociaciones. Esto lo hacen a partir de la revitalización de figuras femeninas de relevancia histórica que han destacado por su intervención activa en la conformación del Islam.

“Permita Dios que el recuerdo de esta mujer, emblema de valor, piedad y ciencia, pueda renacer en nuestros corazones de creyentes y nunca más caiga en la penumbra de esa indiferencia que mata. Aisha (ra) murió hace catorce siglos pero su lucha sigue viva y es la nuestra, más aun ahora que entonces. Permita Dios que la memoria de una mujer como Aisha (ra) pueda contribuir a dar a las mujeres musulmanas de hoy en día el valor, la esperanza y la convicción del triunfo en esta vida y en el Más Allá y ayude a resucitar este islam de igualdad, sabiduría y de justicia tal y como nos fue legada por el Profeta de Dios (saws). Permita a Dios recompensar a Aisha, atribuirle Su Divina Misericordia y otorgarle la Paz y la Clemencia en el Más Allá.” AMIIIN! La gran y sabia Asmae Lamrabet [Balquís; publicación en Facebook; 7 de noviembre de 2014].

La figura de Aisha, así como de otros personajes femeninos importantes en la historia del Islam, son revitalizadas constantemente en los discursos de estas jóvenes, tanto en contextos informales como académicos. En el contexto universitario algunas jóvenes han realizado trabajos de investigación sobre estos personajes históricos; y en el espacio de las asociaciones han promovido charlas donde se habla también de este tema. Estas figuras les ofrecen un modelo de ‘buenas musulmanas’ que se aleja de los roles tradicionales culturales, ya que son mujeres que han tenido una importante presencia social, política y académica en la historia del Islam. Esta imagen de la ‘mujer musulmana’, lejana a los estereotipos populares que las catalogan como sumisas e ignorantes, es fundamental en el contexto actual, de acuerdo con estas estudiantes.

Y yo he luchado; desde hace un año y unos meses [que es cuando entró en una asociación] he estado luchando por erradicar estos estereotipos, de quitarlos de esta sociedad, que vean que no son reales [Maha; relato biográfico].

Estudios como el de Lewicki y O’Toole (2017) también exponen el activismo de las mujeres musulmanas en la sociedad occidental y como este está enmarcado como una manifestación de los derechos conferidos por su fe. Tales actos y prácticas de participación ciudadana son reflejados en el día a día como formas de agencia o resistencia que tienen el propósito de reinterpretar y desafiar las normas sociales en un contexto en el que las mujeres musulmanas experimentan situaciones de desigualdad y discriminación. En apartados anteriores hemos expuesto como las situaciones de discriminación que estas jóvenes han observado y han vivido en su día a día por parte de la sociedad española han sido una fuente de resiliencia para ellas (cf. Apartado 5.3.2). Así como La Barbera (2010) expresa en su investigación, los prejuicios y estereotipos a los que las mujeres provenientes de grupos minoritarios se enfrentan no son sólo lugares de ‘privación y opresión’ sino espacios de resistencia. Esta situación hemos podido observarla a través de las narraciones de estas jóvenes pero también a partir de las actividades que realizan y de su participación social.

Pues que veas cada vez más mujeres en manifestaciones. Era algo que antes por ejemplo yo no veía; que [las mujeres musulmanas] salgan a reivindicarse cada vez más, que intenten imponer su presencia dentro de la sociedad española. Eso me parece un cambio bastante importante porque pasamos de ser desapercibidas a decir ‘Aquí estamos y vamos a luchar

por lo que queremos'. No es que queramos imponernos sino que yo creo que es hora de decir 'Nosotras estudiamos; llegamos muy lejos' [Sara; relato biográfico].

A partir de esta condición marginal ellas usan su agencia para desarrollar una perspectiva crítica sobre la sociedad y sobre sí mismas. Esta 'frontera' o *borderland*, usando el término de Anzaldúa (1999), en la que estas jóvenes se localizan respecto con la sociedad española mayoritaria, no es percibida como algo inamovible que las limita y excluye sino que es resignificada como un espacio de oportunidad y negociación identitaria inclusiva.

Sé que me voy a encontrar a toda clase de personas en mi vida pero también intento no desanimarme pensando que voy a tener barreras en todos lados porque no es sano pensar 'Estoy formando mi vida pero ¿con qué objetivo? si al fin y al cabo por una parte o por otra, tanto por lo religioso, por la vestimenta o por las ideologías me van a estar taponando todas las salidas que puedo tener'. No puedo pensar así porque me voy a desanimar. Entonces pienso que demostrando lo que soy, que soy una persona indefensa más que nada y que no soy tan diferente al otro, podría tener algún hueco en esta vida [Fer; relato biográfico].

Su resiliencia es sustentada también por una especie de 'proyección futura' (Sandín y Sánchez, 2014); ya que ellas confían en que gracias a su trabajo y esfuerzo, en el futuro estos estereotipos cambiarán.

Ese prejuicio, ese racismo, ese distanciamiento que hay por parte de la sociedad española hacia la marroquí musulmana ha sido uno de los puntos más importantes por los que yo he decidido seguir y luchar. Me gustaría aprovechar eso de que vienes de diferentes culturas. Como que yo me pongo en la piel de un español y entiendo lo que piensa; me pongo en la piel de un marroquí y entiendo lo que piensa. Este paralelismo entre una cosa y la otra. Me gustaría aprovechar este punto que tengo en ayudar a la gente, a los marroquíes y a los españoles a entender. Por eso ahora mismo estoy en diferentes asociaciones de estudiantes; porque de estas asociaciones me gustaría hacer algo grande y poder aportar esto que tengo a la sociedad de aquí porque yo formo parte de esta sociedad [Amira; relato biográfico].

Su identidad bicultural (Carter, 2006) o 'doble identidad', como ellas lo denominan, es considerada una riqueza y una herramienta importante para lograr un mejor entendimiento entre la comunidad inmigrante musulmana y la sociedad española, como ejemplifica Amira

en la cita anterior. En este sentido, la visibilidad de su identidad musulmana es particularmente importante.

Lo que ves en los medios nos afecta porque la sociedad se lo cree. Vas por la calle y sientes que la gente te rechaza de alguna manera (...) sobre todo las mujeres musulmanas que llevamos velo, porque un tío que va normal con su camiseta y su pantalón pasa desapercibido pero la chica destaca más. Pero yo creo que va a cambiar. Porque se van a ir acostumbrando [la sociedad española] a la presencia de mujeres con velo; a vernos en puestos de trabajo, en sitios. Y van a entender que esto no es como lo pintaban los medios de comunicación; se van a acostumbrar a tratarnos como gente normal. Pero yo creo que esto es un proceso largo [Lina; relato biográfico].

Para estas jóvenes el velo tiene un significado complejo: antes que nada, usarlo debe ser una decisión personal, un acto de fe y un compromiso con ellas mismas para seguir las reglas del Islam y actuar como buenas musulmanas en su día a día. Pero el velo también es un símbolo de militancia y resiliencia frente a la ignorancia y los prejuicios que la sociedad no musulmana tiene respecto al Islam. Tal como Ramírez (2011) y Terman (2011) confirman, para aquellas mujeres musulmanas que viven fuera de los países islámicos el velo es un símbolo de identidad étnica y religiosa.

Sé que voy a tener a mucha gente que me va a decir ‘No me gusta cómo vas vestida, no me gusta como piensas, y ¿por qué crees en lo que crees?’ El otro día en un foro de Facebook un hombre me dijo ‘Yo como economista que soy nunca entraría a una tienda donde la que vende tenga un pañuelo en la cabeza por qué esa tienda estará defendiendo ideas retrógradas’. Y le digo ‘¿qué tiene que ver una cosa con la otra? ¿Una tienda con una dependienta que se está ganando el dinero para llegar a casa y a fin de mes? Tú no eres una persona ignorante, eres una persona que ha tenido una carrera, una vida académica buena; como economista deberías entender que el mundo es global’ [Fer; relato biográfico].

Estas jóvenes usan el velo siendo conscientes de que serán visibles y por lo tanto más vulnerables a situaciones de discriminación. Sin embargo, ellas aseguran que ser musulmán, así como las prácticas islámicas tales como el uso de velo, no entran en conflicto con los valores del Estado Español; por el contrario, como Lina previamente lo expresó, la presencia de las mujeres musulmanas en los espacios públicos es importante para transformar estereotipos y prejuicios que fomentan la ignorancia y el miedo, como

ocurre con la islamofobia. En este sentido, las jóvenes buscan lograr una identidad híbrida y flexible que les permita preservar sus valores culturales y religiosos al mismo tiempo que ser reconocidas como parte de la sociedad española.

Yo intento representar lo mejor que puedo a la mujer musulmana haciendo mi vida e involucrándome en pequeñas cosas; participando y hablando con la gente; como cuando haces algún evento con la ONG y se acerca gente a preguntar (...) porque al fin y al cabo somos ciudadanos por lo tanto hay que contribuir en la sociedad donde vives [Niema; relato biográfico].

Todas ellas consideran que presentarse a sí mismas como buenas ciudadanas y musulmanas, es una forma de ayudar a su comunidad de origen y de retribuir a las dos sociedades, ya que de esta forma contribuyen a erradicar situaciones que enfrentan a ambas e impiden el desarrollo y la cohesión social. Esta situación es similar a la de Téllez (2011) quien expone como las jóvenes españolas de origen marroquí se identifican a sí mismas como ‘ciudadanas musulmanas’. En este sentido, la categoría de ‘islámico’ tiene mucho más impacto que su identidad étnica al posicionar y representar su participación social (Allievi, 2003).

Me siento musulmana catalana con orígenes marroquíes [Niema; relato biográfico].

Concluimos este apartado exponiendo cómo las condiciones de estas jóvenes las han llevado a adjudicarse a sí mismas la responsabilidad de representar al Islam frente a las comunidades no musulmanas utilizando su éxito académico, su imagen personal y su participación social como emblemas positivos para eliminar la ignorancia, los prejuicios y la discriminación que hay hacia las comunidades musulmanas. Confiando en que estos contribuirán al desarrollo de relaciones más armoniosas entre ambas comunidades.

Yo espero que las nuevas generaciones sean mujeres con mucho éxito. Que serán mujeres con estudios, mujeres independientes, luchadoras. Creo que el único modo de cambiar [las situaciones de discriminación y desigualdad] es reclamar tus derechos; si tú no reclamas tus derechos nadie los va a reclamar por ti [Ihssane; relato biográfico].

A lo largo de sus trayectorias ellas han demostrado el uso de su agencia para revertir situaciones de injusticia y desigualdad. Y cómo han logrado transformar su condición de frontera y subordinación en oportunidades de éxito y empoderamiento.

Imagen 5. Imagen publicada por una de las participantes en su muro de Facebook



Fuente: Facebook

CONCLUSIONES

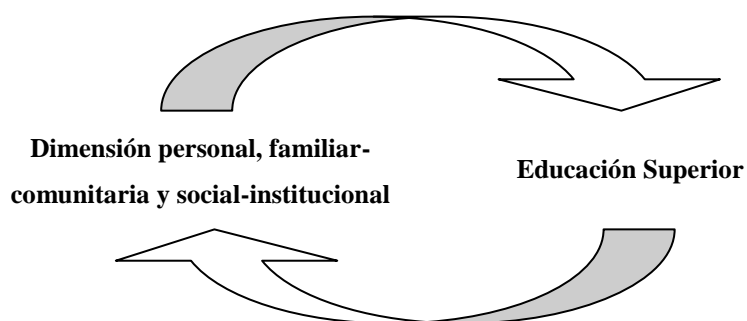
El objetivo central de esta tesis ha sido **conocer, analizar y comprender qué elementos han favorecido el desarrollo de trayectorias de éxito académico por parte de jóvenes mujeres musulmanas de origen marroquí que se encuentran estudiando un grado universitario o un posgrado dentro de la provincia de Barcelona**. El análisis desarrollado a lo largo de cuatro años (2013/2017) parte del trabajo etnográfico llevado a cabo dentro de diversas asociaciones estudiantiles y en plataformas de redes sociales como Facebook y WhastApp, además de la realización de relatos biográficos a diecisiete jóvenes universitarias de origen marroquí.

Para responder a los objetivos y preguntas de esta investigación he partido de una triangulación de posturas teóricas derivadas de la *antropología de la educación*, la *antropología de la interculturalidad* y la *interseccionalidad del género* (cf. Apartado 4.4) que me han permitido analizar las experiencias académicas de las jóvenes y recuperar los elementos que han favorecido la construcción de sus trayectorias hasta la educación superior. De la antropología de la educación recuperé el papel de las instituciones escolares como entramados sociales y de contacto intra e intercultural (García-Castaño y Pulido, 1994) que nos ofrecen espacios de diversidad para analizar fenómenos educativos. En este sentido, Pàmies (2006) expone la existencia de dos contextos donde podemos observar las interacciones y la agencia de los estudiantes de grupos minoritarios: el *contexto educativo*, donde se desarrollan las dinámicas escolares tales como las respuestas educativas de la mayoría y las instituciones hacia estos estudiantes, y el *contexto ecológico-cultural*, donde observamos las dinámicas comunitarias que influyen en sus trayectorias. Estos han servido como punto de partida para desarrollar tres dimensiones analíticas que inciden en las trayectorias académicas exitosas de las jóvenes de esta investigación: la *dimensión personal*, la *dimensión familiar-comunitaria* y la *dimensión social-institucional*. Por otra parte, con la antropología de la interculturalidad me ha interesado lograr un proceso de *doble reflexividad* (Dietz, 2012) al recuperar el discurso de las propias jóvenes (*emic*) y contrastarlo con lo observado durante la práctica (*etic*), teniendo en cuenta el papel de las instituciones como espacios donde ambos elementos se articulan (*praxis*), lo que permite analizar las confluencias y contradicciones que surgen de esta doble reflexividad. Ambas subdisciplinas antropológicas buscan comprender los fenómenos escolares relacionados con los grupos minoritarios en contextos de diversidad étnica y cultural; sin embargo, este análisis no estaría completo si no se tomara en cuenta que las experiencias académicas de

las jóvenes estudiantes musulmanas de origen marroquí son feminizadas; esto quiere decir que los factores culturales que definen estas experiencias no son iguales para hombres que para mujeres (Gibson, 1998; Tyrer y Ahmad, 2006) ya que estas últimas están sujetas a diferentes tipos de expectativas culturales y sociales. Por tal motivo el último eje de análisis ha sido la interseccionalidad del género, que me ha permitido analizar las experiencias escolares de estas jóvenes desde una perspectiva de ‘frontera’ o *borderland* (Anzaldúa, 1999), es decir, observando las condiciones que las subordinan como elementos de ‘contención y restricción’ pero también por su potencial emancipador, el cual les permite trascender estas limitaciones y construir condiciones para el cambio social y la redefinición de su identidad como mujeres.

A partir de esta triangulación he analizado una serie de condiciones que han promovido la continuidad y el éxito académico de las jóvenes musulmanas de origen marroquí en Cataluña. Aunque por sí mismas algunas de estas condiciones no se considerarían como refuerzos positivos para el desarrollo de trayectorias académicas, ya que son el resultado de situaciones de discriminación y subordinación, las jóvenes de esta investigación las han transformado en oportunidades para alcanzar el éxito académico. Más aún, los resultados también nos muestran un ‘doble sentido’ en la construcción de sus trayectorias al observar como a partir de la educación superior estas jóvenes han experimentado una redefinición de sus identidades, en el sentido de Giménez (2005), Alba (2005) y Ryan (2013), las cuáles han originado ciertos cambios en las dimensiones que estructuran sus trayectorias académicas.

Figura 5. El ‘doble sentido’ en la construcción de las trayectorias académicas exitosas de las jóvenes musulmanas de origen marroquí



Fuente: elaboración propia.

Las conclusiones se desarrollan en dos partes: la primera está enfocada en las trayectorias de las jóvenes durante las etapas preuniversitarias, y la segunda en sus experiencias dentro de la universidad. Con la finalidad de mantener una coherencia con el sentido doble-reflexivo e interseccional de la investigación pretendo mantener un diálogo entre las posturas teóricas planteadas en el esquema de análisis, ya sea para aportar nuevos enfoques, contrastarlos o reafirmar los que están vigentes.

Procesos de incorporación y experiencias escolares

La investigación realizada pone en manifiesto que la poca presencia de otros estudiantes de origen marroquí durante los primeros años de escolarización de estas jóvenes en España tuvo un efecto positivo en sus trayectorias académicas ya que favoreció la conformación de un capital social fuera de su grupo de origen. Las relaciones interétnicas en el contexto escolar fomentan en las estudiantes sentimientos de aceptación y pertenencia lo que resulta en un mayor compromiso académico y participación en espacios interétnicos, situación que coincide con los datos presentados por Pàmies et al. (2010).

No obstante, **las experiencias académicas de estas estudiantes durante su incorporación al sistema educativo español han sido diversas** ya que mientras algunas iniciaron desde el nivel de educación infantil otras lo han hecho a mediados de la educación primaria. En el caso de las jóvenes que nacieron en España o que llegaron antes de los 4 años, sus experiencias de incorporación no fueron diferentes a las del resto de sus compañeros autóctonos ya que iniciaron a la par que estos desde la educación infantil, y aprendieron a hablar español y catalán sin necesidad de refuerzos escolares o extraescolares. Por el contrario, aquellas estudiantes que se incorporaron al sistema educativo entre los 8 y 10 años (a mediados de la educación primaria) vivieron un proceso de adaptación académica y cultural que ellas describen como difícil y ‘traumático’. A un nivel personal, dejar sus casas, familias y amistades para ir a vivir a un lugar del que desconocían el idioma y la cultura les ocasionó sentimientos de soledad y vulnerabilidad, al menos durante el primer año de su llegada. En un nivel académico, incorporarse al sistema educativo de Cataluña conllevó para ellas el doble reto de aprender español y catalán. El desconocimiento de ambos idiomas significó una disminución temporal de su rendimiento académico hasta que adquirieron el conocimiento suficiente para comprender los contenidos y las actividades escolares; sin embargo, el mayor impacto de este

desconocimiento se dio a nivel emocional ya que era un obstáculo que les impedía integrarse a las actividades de la clase, comunicarse y crear vínculos de amistad con el resto de sus compañeros.

En este sentido, **los procesos de incorporación de estas estudiantes están marcados por su necesidad de comunicarse, de sentirse parte del grupo y seguras en un contexto desconocido**, por lo que es el factor emocional, más que el académico, lo que las motivó a aprender los idiomas durante el primer año de su llegada a España y a buscar relacionarse con su grupo de iguales.

El papel de algunos compañeros de clase fue también de gran importancia durante el proceso de incorporación de las estudiantes al sistema educativo español. Estos adoptaron un rol de **'amigo/maestro'**, acogiendo a las jóvenes desde el momento de su llegada al aula, ayudándolas y motivándolas a aprender los idiomas, e incluyéndolas en las actividades académicas y los juegos que se organizaban. **El rol de estos compañeros es incluso más valorado por las estudiantes que el del profesor del grupo**; estas jóvenes tienen la percepción general de que los profesores no sabían cómo gestionar las situaciones de diversidad dentro del aula por lo que a pesar de su relación positiva con ellos y el apoyo constante en cuestiones académicas, en un aspecto más emocional (refiriéndose a la empatía y a propiciar su incorporación a la dinámica del aula) les ofrecieron poco soporte; algo que sí recibieron por parte de la figura del **'amigo/maestro'**. La existencia de esta figura contrasta con los datos presentados anteriormente por Franzé (2002) respecto a la falta de relación entre las chicas de origen marroquí y sus compañeros autóctonos quienes no mostraban interés en relacionarse con ellas o si lo hacían pocas veces trascendía el contexto escolar.

En cuanto al proceso de adquisición de los idiomas, el papel de las instituciones y del profesorado especializado en la enseñanza de la lengua fueron claves para el desarrollo de las trayectorias de las jóvenes. Al ser las únicas estudiantes extranjeras, los colegios les facilitaron tutores particulares que periódicamente las sacaban del aula para enseñarles español y catalán. Las jóvenes consideran que además de la enseñanza del idioma **estas clases buscaban interferir lo menos posible con la dinámica del aula ordinaria, siendo de gran relevancia que no pasaran mucho tiempo fuera de esta y lejos del resto de sus compañeros, ya que esto interferiría con el desarrollo de su**

capital social, en la línea de Stanton-Salazar (2011). En este sentido, la formación y apoyo recibidos por parte de estos profesores son valorados positivamente por las jóvenes.

Rol y actitudes del profesorado

Al analizar las trayectorias de las jóvenes durante las etapas obligatoria y postobligatoria hemos descubierto que existen dos momentos en los que la figura de un(a) profesor(a) ha sido clave para el éxito académico de las estudiantes motivándolas, apoyándolas y ejerciendo una presión positiva en ellas para que continúen su escolarización. El primero es durante la transición de la etapa secundaria obligatoria a la postobligatoria (de ESO a Bachillerato), particularmente durante el último curso; y el segundo es en la transición del bachillerato a la universidad, particularmente durante el segundo año que corresponde a la preparación para el examen de selectividad. No obstante, esta investigación también pone de relieve como independientemente de su edad de llegada o de si han nacido en España, **la mayoría de las experiencias de las jóvenes respecto al profesorado parten de una perspectiva del déficit**, en el sentido de Carrasco, Pàmies y Ponferrada (2011), en la que **se reproducen estereotipos de la ‘marroquineidad’ y la ‘musulmaneidad’ como algo incompatible con la integración social y el éxito académico de las estudiantes**. Desde esta perspectiva se construyen dos actitudes contradictorias que resultan convergentes: de **discriminación positiva** y de **expectativas ‘a la baja’**. La discriminación positiva (que representa la mayor parte de las experiencias de las estudiantes), es percibida en aquellas situaciones donde las jóvenes han recibido un mayor apoyo y atención por parte de sus profesores por el hecho de ser de origen marroquí; estas actitudes por parte del profesorado eran reforzadas por el desempeño académico de las estudiantes, quienes sacaban buenas notas y además mostraban conductas que correspondían al modelo de comportamiento escolar deseado, en la línea de Archer (2005). La valoración que el profesorado hacía de las jóvenes se proyectaba en la visibilización de ellas como **‘modelos a seguir’** para el resto de sus compañeros autóctonos, utilizando la identidad étnica y religiosa de sus alumnas como símbolos de diferencia desde esta perspectiva del déficit al señalar que si ellas (musulmanas de origen marroquí) podían tener éxito académico, sus compañeros también. Por el contrario, las expectativas ‘a la baja’ son el resultado de una concepción deficitaria por parte de algunos profesores al señalar que las estudiantes no tenían un perfil académico adecuado para estudiar Bachillerato y universidad, y orientándolas hacia los

Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior; algo que no ocurría con los estudiantes de origen español.

En este sentido, la orientación académica que las jóvenes recibieron por parte del profesorado durante la etapa de la ESO fue clave en su decisión posterior de ingresar al Bachillerato. La mayoría de las jóvenes, salvo dos casos excepcionales, valoran de forma positiva la orientación recibida tanto por profesores como por la institución respecto a sus opciones de continuidad académica. Ellas consideran que los profesores las orientaron de la misma forma que al resto de sus compañeros hacia la universidad, y que algunos incluso mostraban un interés particular en ellas, ayudándolas de una forma más personal. Esta orientación fue también de gran relevancia para definir su vocación académica y profesional al encaminar sus preferencias e intereses personales hacia el tipo de Bachillerato que podían elegir, teniendo en cuenta una futura carrera profesional. No obstante, este no fue el caso de dos jóvenes que consideran no recibieron suficiente apoyo por parte del profesorado, siendo orientadas hacia opciones académicas no universitarias a diferencia del resto de sus compañeros de origen español.

A pesar de esta perspectiva deficitaria nuestro análisis demuestra cómo las jóvenes han desarrollado actitudes de *resiliencia*, en términos de Borman y Rachuba (2001), para superar situaciones donde la desigualdad y la discriminación pueden afectar sus trayectorias académicas. **Esta resiliencia se construye a partir de la atribución que las jóvenes hacen de las circunstancias que ocurren a su alrededor a ellas mismas en vez de a los factores y agentes externos, manteniendo así cierto control sobre sus trayectorias académicas y decisiones personales; una actitud que es reforzada a la vez por un sentimiento de pertenencia al contexto escolar, construido a partir de su capital social y sus expectativas personales, y que se ve reflejado en su interés e implicación en las actividades académicas.** La resiliencia de estas jóvenes trasciende el contexto escolar hacia otras dimensiones, como la familiar-comunitaria y la social, que también estructuran sus trayectorias académicas. Paralelamente, a partir del análisis de estas actitudes hemos podido constatar cómo las jóvenes se señalan a sí mismas como responsables de su formación académica, una responsabilidad que compartían exclusivamente con el profesorado y las instituciones escolares más no con sus padres ya que consideran estos hacían suficiente motivándolas a que continuaran estudiando y

sosteniendo a la familia, además de que no tenían el nivel instrucción y el conocimiento del idioma suficientes para ayudarlas a estudiar o con los deberes. En este sentido, el esfuerzo realizado por los padres al emigrar en búsqueda de una mejor calidad de vida para sus familias es convertido por las jóvenes en un *sentimiento de deuda*, en la línea de Pàmies et al. (2010), en el que obtener buenos resultados académicos y desarrollar trayectorias de éxito es una forma de retribuir a los padres el esfuerzo realizado.

Conformación de trayectorias y desempeño académico

A partir del análisis de los datos hemos podido identificar cuatro tipos de trayectorias académicas desarrolladas durante la etapa obligatoria:

- a) Estudiantes que durante toda su escolarización obligatoria tuvieron un buen desempeño académico.
- b) Estudiantes que tuvieron un desempeño académico regular durante la etapa de educación primaria y mejoraron sus calificaciones a partir del 1er curso de la ESO.
- c) Estudiantes que tuvieron un desempeño académico regular durante la etapa de educación primaria y los primeros dos años de la ESO pero mejoraron sus calificaciones a partir del tercer curso
- d) Estudiantes para las que el cambio de primaria a ESO fue difícil académicamente y empeoraron sus calificaciones durante el primer curso, remontándolas a partir de segundo.

La investigación constata que estas trayectorias se han desarrollado independientemente de la edad de incorporación de las jóvenes al sistema educativo español. Más aún, **en el caso de las estudiantes que iniciaron su escolarización entre los 8 y 10 años, todas han tenido un buen desempeño académico durante la etapa obligatoria** por lo que concluimos que la edad de incorporación al sistema educativo no es un factor determinante para el desarrollo de las trayectorias de estas jóvenes. Las estudiantes que tuvieron un buen desempeño académico durante la etapa obligatoria demostraron una percepción positiva de la escolarización y actitudes que corresponden al modelo de comportamiento escolar deseado, en la línea de Archer (2005) y Pàmies (2006), como ser tranquilas, responsables y dóciles. Dentro del contexto familiar-comunitario, este comportamiento concuerda con el

modelo social aceptado de una ‘buena marroquí’, situación que refuerza el desarrollo de las trayectorias académicas de las jóvenes **al ser valoradas tanto por el profesorado como por sus familias como ‘buenas estudiantes’ y ‘buenas hijas’**. Estas condiciones representan también a aquellas estudiantes que tuvieron dificultades académicas durante la transición de primaria a ESO pero que durante el segundo curso remontaron sus calificaciones.

Las jóvenes que tuvieron un desempeño académico regular durante toda la etapa de primaria y que no mejoraron sus calificaciones hasta primero o tercero de la ESO experimentaron un cambio de percepción respecto a la escolarización que tuvo un impacto positivo en sus expectativas académicas, aunque los motivos de este cambio fueron diversos. **Aquellas estudiantes que mejoraron su desempeño durante primero de la ESO lo atribuyen a un proceso de ‘madurez física, intelectual y emocional’ que las llevó a tomar con mayor seriedad sus estudios**, teniendo como referente la idea inculcada por sus padres de la educación como una herramienta para alcanzar prestigio social y estabilidad económica, en concordancia con datos presentados por Khosrojerdi (2015). Por otra parte, las estudiantes que mejoraron sus calificaciones hacia finales de la ESO mostraban bajas expectativas académicas, resultado de la falta de referentes femeninos de su mismo origen étnico con trayectorias académicas de éxito; de hecho, **estas jóvenes sólo contaban con modelos femeninos tradicionales dentro de su intragrupo, lo que orientó sus expectativas al contexto del matrimonio y la maternidad, más no al de la educación superior**. No obstante, hubo dos factores que propiciaron el cambio en sus expectativas: la figura de un *agente institucional*, en el sentido de Stanton-Salazar (2011), particularmente un profesor que las alentó e incluso ejerció presión en ellas para que continuaran sus estudios con miras hacia la universidad; y **la confrontación de su desempeño académico con el de sus compañeros españoles**, quienes sí planeaban continuar sus estudios hasta la universidad. Esta confrontación las hizo darse cuenta de que tenían un desempeño igual o incluso mejor que algunos de sus compañeros, por lo que sus expectativas cambiaron enfocándose hacia la educación superior.

La problematización de la identificación étnica y religiosa

La percepción de las jóvenes respecto a su relación con los profesores y el grupo de iguales contrasta visiblemente entre los niveles obligatorios. Mientras que en el nivel de primaria

se describen vínculos afectivos y relaciones positivas entre ellas y estos agentes escolares, en la ESO se perciben cambios en las dinámicas y relaciones de las jóvenes con el profesorado y el grupo de iguales, propiciados por la identificación étnica y religiosa de estas. Estos cambios coinciden con dos acontecimientos: por un lado, el incremento de la inmigración marroquí en Cataluña, el cual conllevó una problematización de las diferencias culturales por parte de la sociedad española, vistas como una amenaza a su identidad cultural y bienestar; y por otro lado, **la decisión de algunas estudiantes de usar el velo**, con lo cual su identidad como marroquíes musulmanas dejó de estar proyectada en el ámbito privado, convirtiéndolas en referentes identitarios en el ámbito público. Como resultado de estos acontecimientos, las jóvenes comenzaron a percibir por primera vez dentro del contexto escolar la existencia de estereotipos y situaciones de discriminación que originaron en ellas una **‘actitud reactiva’**, en similitud con los hallazgos de Phalet, Fleischmann y Stojčić (2010), que es resultado del fortalecimiento de su identificación étnica y religiosa frente a situaciones de discriminación, con el objetivo de proteger su bienestar individual a la vez que su ‘autoestima colectiva’. En este sentido, **la religión tiene un papel primordial ya que es percibida por las jóvenes como una fuente positiva de identidad social que les ofrece una guía para vivir una ‘buena vida’ dentro de un contexto donde se sienten vulnerables y discriminadas.**

Este fortalecimiento de la identificación étnica y la ‘búsqueda de las raíces religiosas’ son también reforzados por una mayor toma de consciencia por parte de las jóvenes de las diferencias culturales entre ellas y sus compañeras(os) de origen español; una diferencia acentuada por el inicio de la adolescencia, que conllevó un cambio en los intereses y actividades de sus compañeras(os), considerados típicos de las(os) jóvenes occidentales no musulmanes pero contrarios a la identidad de género, nacional y religiosa que sus familias y comunidad de origen esperaban de ellas; esto originó un distanciamiento de las jóvenes respecto a sus compañeras(os), y **sentimientos de soledad al no sentirse identificadas y representadas dentro del grupo de iguales.** No obstante este distanciamiento cultural y étnico por parte de las jóvenes de la sociedad mayoritaria, hemos constatado que ellas definen su identidad como una ‘mezcla’ entre lo que denominan ‘cultura marroquí’ y ‘cultura española’, convirtiéndose en *cultural straddlers* con *identidades biculturales*, en la línea de Carter (2005). Dentro de esta construcción identitaria, la religión se presenta como un rasgo inherente al origen étnico; en este sentido, hemos descubierto que **la religión se**

ha convertido en el marcador primario de identidad de estas jóvenes, teniendo incluso más peso que la etnicidad en su conformación identitaria; algo que también ha sido señalado por Pàmies (2006) y Ryan (2013).

La decisión de usar el velo durante la etapa de la ESO tuvo un alto costo emocional para las estudiantes ya **que supuso una ruptura de la imagen que profesores y compañeras(os) tenían de ellas como ‘una más del grupo’**, así como un retroceso en lo que estos consideraban su ‘integración’ a la sociedad; esto independientemente de la edad de llegada de las jóvenes o de si habían nacido en España. De acuerdo con nuestro estudio, existen tres condiciones que las chicas consideran colaboran de forma preferente para ser consideradas como ‘integradas’ a la sociedad catalana: llevar residiendo varios años en España; hablar perfectamente español y catalán (sabiendo cambiar el idioma en función de la situación y las personas con las que se encuentran); y sobre todo, no hacer visibles marcadores de ‘marroquineidad’ o ‘musulmaneidad’ los cuales son interpretados a partir de estereotipos sociales mayoritariamente negativos, particularmente en lo referente al uso de símbolos religiosos, como el velo.

En este sentido, ubicamos dos momentos en los que las jóvenes han tomado la decisión de usar el velo: durante la etapa de la ESO y la etapa universitaria. La etapa de la ESO coincide con el inicio de la menstruación que es culturalmente interpretada como la transición de ser niña a mujer. Ya que dentro del Corán se estipula que todos los creyentes (hombres y mujeres) deben vestir con recato, el uso del velo se asocia al hecho de ‘ser una mujer’. Esta decisión es reforzada por las tradiciones culturales, y usar el velo es considerado un símbolo de prestigio y estatus social que conlleva una especie de ‘superioridad moral’ por su significado religioso, pero también el reconocimiento y respeto por parte de la comunidad al ser identificadas como ‘buenas mujeres musulmanas’. Las jóvenes que se pusieron el velo durante la ESO expresan que **no eran completamente conscientes de las implicaciones religiosas que conlleva su uso ya que eran muy jóvenes, y que si bien esta fue una decisión personal, estuvo influida por el contexto más que por la fe;** una situación que buscan cambiar con el tiempo, al comenzar a interesarse más por comprender sus ‘raíces religiosas’. Por otra parte, las jóvenes que decidieron usar el velo durante la etapa universitaria estuvieron motivadas **no solamente por el significado religioso de este sino por el sentimiento de libertad que les confería**

el espacio de la universidad, sobre el que profundizaremos más adelante, que se les presentaba como un ambiente de ‘diversidad ideológica y cultural’ donde podían expresar su identidad sin ser señaladas.

En ambas situaciones, constatamos un contraste con la creencia estereotipada de que los padres obligan a sus hijas a usar el velo, ya que nuestro análisis establece como las jóvenes eran cuestionadas por sus propios padres y madres por su decisión de usarlo; esto era no porque estuvieran en desacuerdo con ellas sino por el temor de que sus hijas pudieran ser blanco de discriminación o islamofobia. En este sentido, podemos confirmar que las chicas consideran que el velo es percibido por la sociedad mayoritaria como un símbolo negativo debido a los estereotipos vigentes, no obstante, nuestra investigación pone de relieve algunas excepciones donde las jóvenes han contado con el apoyo por parte de amigas de origen español, quienes han funcionado como una ‘barrera de protección’, alentándolas para que lleven a cabo sus prácticas y el uso de símbolos religiosos y culturales.

Ambiente escolar y referentes positivos

A diferencia de la etapa de la ESO, representada como un momento de diversas confrontaciones para las jóvenes debido a la visibilización de sus identidades étnicas-religiosas, el Bachillerato se percibe como una etapa de buen clima escolar y de construcción de relaciones más positivas entre las jóvenes, el profesorado y el grupo de iguales. Atribuimos esta percepción a un cambio en las dinámicas escolares, que en este contexto se redefinen no por las relaciones interétnicas, como ocurría en la ESO, sino por la posición académica ocupada por los estudiantes y las competencias valoradas dentro del contexto escolar; una situación puesta también de relieve por Franzé (2002), y que constata como para aquellas jóvenes con buenas notas y desempeño académico la percepción de su escolarización durante el Bachillerato fuera más positiva, así como de sus relaciones con profesores y grupo de iguales.

Es durante el Bachillerato donde la mayoría de estas estudiantes consolidaron su decisión de ir a la universidad. Esta estuvo motivada **por un lado por el ambiente escolar**, representado por el apoyo ofrecido por parte del profesorado, que en ocasiones conllevaba una **discriminación positiva** al recibir las jóvenes más atención que el resto del alumnado; así como por las redes de soporte formadas por el grupo de iguales que compartían el

objetivo de ir a la universidad, generando incluso situaciones de ‘competencia positiva’ hacia el éxito académico. **Y por otro lado, por la existencia de modelos femeninos a seguir, pertenecientes a su mismo origen étnico, que representaron para estas jóvenes elementos positivos para su desempeño y continuidad académica, que hasta ese momento no habían tenido.** Ahora bien, en las etapas anteriores, la falta de un modelo a seguir les había ocasionado sentimientos de soledad a pesar de su éxito académico; situación que concuerda con los hallazgos de Pàmies et al. (2010). Sin embargo, durante el Bachillerato estas estudiantes tuvieron contacto con otras jóvenes de origen marroquí, de su edad o un poco mayores que ellas, que fueron un referente positivo para su continuidad académica y con las que formaron pequeñas redes de apoyo en las que se motivaban mutuamente para continuar su formación; un fenómeno que también es constatado en el trabajo de Bhopal (2011). Esta situación pone de relieve la importancia de la existencia de modelos a seguir y las redes de apoyo entre las jóvenes mujeres de origen marroquí como clave para el éxito académico.

Únicamente en dos casos, la motivación por continuar hacia la universidad se dio a partir de actitudes de resiliencia generadas por estas jóvenes como resultado de expectativas ‘a la baja’ por parte algunos profesores que reproducían estereotipos sobre el origen étnico de sus alumnas como algo incompatible con la educación superior, como lo hemos expuesto anteriormente.

Estrategias para ingresar a la universidad

Hemos podido constatar que **el examen de selectividad es un elemento clave que determina las decisiones y estrategias de las jóvenes hacia la universidad.** En este sentido, las circunstancias particulares de cada estudiante definen el momento en que estas deciden ir a la universidad y por consiguiente, su aproximación al examen de selectividad.

La estrategia utilizada por las jóvenes que tomaron esta decisión entre la ESO y principios del Bachillerato fue subir sus calificaciones y prepararse para el examen con tiempo de anticipación, con el objetivo de alcanzar la nota necesaria para el grado al que deseaban matricularse. Estas jóvenes tuvieron **refuerzos positivos constantes, no sólo por parte del profesorado y de su grupo de iguales sino también de sus familias, estando menos expuestas a perspectivas deficitarias** de ellas. En contraparte, resaltan las figuras de

algunas jóvenes que se debatían entre elegir la universidad o un ciclo superior. Esta indecisión es independiente del tipo de trayectoria y desempeño académico que las estudiantes tuvieron durante las etapas obligatoria y postobligatoria, y la atribuimos a **una interiorización de la educación superior como un reto muy difícil y fuera de su alcance**, una situación similar a la que expone Ponferrada en su investigación (2007). La percepción de la educación superior como algo ‘lejano y difícil de conseguir’ es reforzada por las bajas expectativas de las propias estudiantes, que son el resultado por un lado, de la falta de modelos a seguir durante la mayor parte de su escolarización preuniversitaria, y por otro lado, de las representaciones negativas construidas dentro del contexto escolar sobre el alumnado marroquí, que repercuten en la percepción que las jóvenes tienen sobre ellas mismas como estudiantes, en su confianza y sus expectativas académicas; lo que Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) señalan como la *imagen social reflejada*.

El examen de selectividad fue también un punto determinante para la construcción del perfil académico de las estudiantes. En este sentido, a partir del análisis de sus intereses, de los criterios de selección que han aplicado para elegir un grado y de sus opciones profesionales, constatamos que **pocas estudiantes han construido su perfil académico basadas en expectativas etnificadas; sin embargo, hemos observado que la mayoría han elegido carreras ‘feminizadas’**, lo que interpretamos como el resultado de una enraizada combinación de estereotipos, falta de referentes femeninos y desconfianza en su desempeño dentro de áreas relacionadas con las ciencias y matemáticas; algo que es común en diversos países y economías del mundo según datos de la OCDE (2014). De tal manera **que el género es un factor más determinante a la hora de elegir una carrera en el caso de estas jóvenes que el estatus migratorio o la cultura de origen**.

Finalmente, hemos demostrado que **las trayectorias académicas de estas jóvenes hacia la universidad no son necesariamente lineales**. Algunas trayectorias han presentado discontinuidades que son el resultado de obstáculos pero también de estrategias que las propias estudiantes desarrollan en su búsqueda del éxito académico. En este sentido, identificamos dos tipos de **‘pausas estratégicas’** llevadas a cabo por las jóvenes. Una tiene que ver con un resultado no satisfactorio en el examen de selectividad, es decir, que la nota obtenida no era suficiente para matricularse en el grado que ellas deseaban por lo que tomaron la decisión de esperar un año y volver a presentarse, utilizando ese tiempo para

prepararse mejor. La otra discontinuidad ocurre estando ya matriculadas en la universidad, al descubrir que el grado elegido no era acorde a sus expectativas, por lo que tomaron la decisión de dejarlo y matricularse el siguiente año en otra carrera que tuviera una mayor afinidad con sus intereses. **Tomar la decisión de pausar sus estudios, a pesar el esfuerzo y presión que implicó para ellas presentarse al examen de selectividad y ser admitidas en la universidad, significa una inversión a largo plazo y la búsqueda del éxito académico**, siendo preferible pausar su formación si eso implica poder lograr sus expectativas académicas. Estas decisiones fueron respaldadas por las familias, quienes comparten junto con sus hijas la idea de que tener una educación superior les brindará mejores oportunidades laborales y de movilidad social.

Hasta aquí he presentado las experiencias académicas de las estudiantes durante la etapa obligatoria y postobligatoria, poniendo énfasis en aquellos elementos que han influido positivamente en su continuidad y desempeño académico hacia la universidad. A continuación expondré las conclusiones referentes a sus experiencias en la etapa universitaria, profundizando en cómo la participación de estas jóvenes en la educación superior ha comenzado también a originar cambios en sus contextos más cercanos.

Percepciones sobre la etapa universitaria

La etapa universitaria conlleva **una mayor adquisición de autonomía e independencia** por parte de estas jóvenes, cambios que son altamente valorados por ellas. En este sentido, asistir a la universidad implica salir de sus contextos locales y por consiguiente, ser más responsables de sí mismas y de sus decisiones. La investigación constata cómo **la participación en la educación superior promueve en las jóvenes una mayor confianza y valoración personal, les permite tener más control sobre sus propias decisiones, les da acceso a diversos recursos y oportunidades, y les brinda la capacidad de influir en su entorno social; todos estos componentes básicos de un proceso de empoderamiento**, en la línea de Malik y Courtney (2015), que además fomentan la reflexión sobre asuntos de justicia social y equidad de género.

En cuanto a las **expectativas que las propias jóvenes tienen sobre la educación superior**, en un nivel personal estas se concentran en sus deseos de emancipación, de obtener independencia y estabilidad económicas, y ganar prestigio social; en un nivel

social, las jóvenes desean poder contribuir a partir de su formación profesional dentro de sus comunidades y de la sociedad donde viven; y en un nivel académico, esperan recibir una formación que les permita cumplir con sus aspiraciones profesionales y acceder a mejores recursos y oportunidades laborales. En este sentido, hemos constatado la existencia de una disconformidad general por parte de las jóvenes respecto a la educación recibida en la universidad por orientarse sobre todo a la adquisición de conocimientos teóricos sin ofrecer una formación más práctica que las prepare para los ‘retos reales’ del mundo laboral. Con respecto a esta formación, el profesorado tiene un rol menos relevante en el desarrollo de las trayectorias de las jóvenes durante la etapa universitaria en comparación con los niveles anteriores; esto debido a que el aprendizaje es más autónomo por lo que la relación entre estudiantes y profesores se vuelve más distante. No obstante, esta situación promueve una mayor consciencia y responsabilidad en las jóvenes acerca de su propio desempeño académico.

Esta investigación demuestra como la **gratificación emocional** es uno de los elementos más utilizados por las jóvenes para explicar cómo a pesar de su decepción respecto al sistema educativo universitario se sienten satisfechas con el grado que han elegido, además de motivadas y fuertemente identificadas con su perfil profesional. Esto porque **han establecido un vínculo entre este perfil y líneas de acción que les permitan contribuir al bienestar individual y social**; algo que ellas encuentran incluso más estimulante que las expectativas salariales.

No obstante esta visión altruista de su formación profesional, **las expectativas laborales son unas de las preocupaciones más relevantes para estas jóvenes**, siendo la discriminación laboral hacia las mujeres musulmanas, particularmente las que usan velo, el obstáculo a superar que consideran más relevante. Aquellas jóvenes que usan velo han afianzado su decisión de seguir haciéndolo a pesar de que esto les ocasione situaciones de discriminación laboral y una reducción en sus posibilidades de conseguir trabajo. Su estrategia en este sentido, es mantener un buen desempeño académico y desarrollar su capital social a partir de su participación en diversos espacios sociales e institucionales, convirtiendo estas acciones en un símbolo de éxito que les permita competir a la par que otros profesionales. Por el contrario, para aquellas jóvenes que no llevan velo su estrategia es conseguir primero un trabajo y después de transcurrido un tiempo, durante el cual ellas

hayan podido demostrar sus capacidades y afianzar sus relaciones laborales, ponérselo. En ambos casos, **el objetivo de las jóvenes es eliminar estereotipos y prejuicios sobre las mujeres musulmanas demostrando que el uso del velo no limita sus competencias profesionales e intelectuales.**

En cuanto a las proyecciones a futuro de las jóvenes, todas comparten cuatro objetivos principales una vez finalizando sus estudios universitarios: hacer un posgrado (máster y doctorado), conseguir un trabajo que esté relacionado con su ámbito de estudios, ser independientes económicamente, y viajar; todos estos objetivos están vinculados con el hecho de haber recibido una educación superior. Sólo en algunos casos las jóvenes manifestaron sus expectativas de formar una familia, aunque para la mayoría esto es un plan a largo plazo.

La presencia de jóvenes marroquíes musulmanas en la universidad

El cambio más relevante que las jóvenes experimentaron a partir de la llegada a la universidad fue tener contacto por primera vez con otras estudiantes de origen marroquí que compartían trayectorias vitales y académicas parecidas a las suyas, y con las que podían sentirse identificadas; algo que habían echado en falta durante su escolarización preuniversitaria. **Conocer a otras jóvenes de su mismo origen étnico que además se identificaban como musulmanas transformó sus redes sociales tanto dentro como fuera de la universidad.** Estos *lazos de unión*, en la línea de Putman (2000), que establecieron con otras jóvenes se estructuraron a partir de cuatro ejes identitarios, enmarcados en un contexto de diáspora: como mujeres marroquíes musulmanas y universitarias.

Esta identificación las llevó a consolidar determinadas expectativas e ideologías respecto a su rol como jóvenes mujeres, lo que significó por un lado, establecer una diferencia entre ellas y otras jóvenes que a pesar de tener el mismo origen étnico no compartían las mismas expectativas personales, académicas y profesionales; y por otro lado, promovió el desarrollo de su capital social a través de la creación de redes de apoyo conformadas por otras jóvenes marroquíes universitarias que eran un referente positivo para ellas. En este sentido, **verse a sí mismas reflejadas en las trayectorias de sus compañeras y recibir una imagen positiva de una joven de origen marroquí, musulmana que tiene éxito**

académico y altas expectativas para el futuro, fue un elemento de motivación y empoderamiento clave en sus trayectorias, invirtiendo aquella *imagen social reflejada* (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001) respecto el alumnado de origen marroquí.

El impacto de las dinámicas familiares y comunitarias

De acuerdo con el análisis realizado sabemos que **padres y madres valoran altamente la educación superior de sus hijas** por los conocimientos y el capital social que les aporta en vistas de un mejor futuro laboral, tal como lo señalan también Ijaz y Abbas (2010), pero además porque esta es percibida como un indicador de prestigio social y económico que afecta positivamente a toda la familia. No obstante, las jóvenes consideran que esta valoración por parte de las familias marroquíes respecto a la escolarización de las hijas es un fenómeno relativamente nuevo en el que ellas están siendo las primeras beneficiarias.

La investigación pone de relieve cómo las familias consideran de gran importancia preservar los valores relacionados a la identidad marroquí y musulmana, siendo las hijas las principales responsables de llevar a cabo esta transmisión intergeneracional; algo que también ha sido señalado por Suárez-Orozco y Qin (2006) quienes utilizan el término *keepers of the culture*. Hemos podido constatar también como **el prestigio y capital simbólico de las familias dentro de la comunidad de origen está estrechamente vinculado al ‘honor’ de las hijas** y su presencia dentro de los espacios públicos; una situación planteada también por Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016). No obstante, las jóvenes de la investigación han recibido menos control y presión por parte de sus padres para cumplir con el rol de preservar los valores y el honor familiar en comparación con sus hermanas mayores, a quienes sí se les ha exigido de forma más estricta conformarse a estos roles. **Esta ‘flexibilización’ de los padres hacia las jóvenes ha promovido el desarrollo de sus trayectorias académicas ya que les permite una mayor libertad y autonomía en situaciones relacionadas con las prácticas cotidianas de la ‘vida universitaria’ y que tradicionalmente serían consideradas prohibidas**, como ausentarse mucho tiempo de casa o hacer viajes de intercambio académico. Otra de las ventajas que estas *familias flexibles*, en términos de Veredas (2011), ofrecen a las jóvenes y que hemos podido constatar en la investigación, es la disposición por postergar planes matrimoniales mientras estas se encuentran realizando sus estudios universitarios.

No obstante esta ‘flexibilización’ por parte de los padres, **las jóvenes reciben constantemente mensajes doble-vinculares**, en la línea de Abajo (1997), en relación con **la compatibilidad entre las altas expectativas parentales de éxito académico y profesional, y el modelo familiar-comunitario asociado a ‘ser mujeres del grupo’**, en el sentido de Espiritu (2001). Esta contradicción en los mensajes recibidos por las jóvenes se refleja en el control que los padres ejercen sobre las hijas y en la exigencia de que cumplan con ciertos códigos de moral y decencia asociados a los roles tradicionales de género de la ‘cultura marroquí’, teniendo como objetivo evitar que al estar en contacto con la sociedad mayoritaria, las jóvenes terminen adoptando los valores y conductas propios de esta. La investigación también demuestra que los padres no son los únicos encargados de ejercer vigilancia y control sobre las hijas. En el caso particular de la figura paterna, cuando esta se encuentra mucho tiempo ausente de casa o muestra una actitud ‘demasiado flexible’ hacia las hijas, **es el hermano mayor quien comúnmente ocupa el rol de autoridad controlando y vigilando a las hermanas, esto con la autorización y apoyo de la madre**. Para la relación entre los hermanos esto representa muchas veces conflictos y un distanciamiento emocional. En cuanto a la relación madres e hijas, esto desemboca en protestas y enfrentamientos contra la imposición de roles de género tradicionales por parte de las jóvenes, y en acusaciones por parte de las madres de ser ‘traidoras culturales’, en la línea de Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016), por ofrecer resistencia para conformarse a estos roles. En el marco de la dimensión familiar, **estas imposiciones por preservar las tradiciones y el honor familiar han sido la causa de que en alguna ocasión las jóvenes se hayan sentido desalentadas para continuar sus estudios**.

No obstante, a partir de los datos aportados por las jóvenes hemos constatado que **la postura que padres y madres tienen sobre la educación superior de sus hijas varía de acuerdo con sus experiencias personales y las oportunidades que ellos(as) mismos(as) han tenido**; lo que a su vez repercute en el apoyo y motivación que ofrecen a sus hijas para que terminen sus estudios. Aquellas madres que son la principal fuente de ingreso económico familiar, independientemente de si el padre vive en casa o no, motivan constantemente a sus hijas para que terminen sus estudios y consigan un trabajo que les dé independencia económica, insistiendo en que deben alcanzar estas metas antes de casarse. **Las trayectorias de estas madres tienen un gran valor simbólico para las jóvenes ya que representan un referente femenino de superación y autosuficiencia** al ser mujeres

que a pesar de las condiciones de adversidad que conlleva migrar a otro país y de tener un nivel muy bajo de instrucción (o ser analfabetas), han conseguido sostener a la familia ellas solas; esta imagen de sus madres es una fuente de motivación para que las jóvenes continúen con sus estudios y amplíen sus perspectivas profesionales. En otros casos son los padres quienes se muestran más entusiastas por la educación de sus hijas, sobre todo conforme estas van alcanzando niveles más altos de escolaridad, ofreciéndoles apoyo tanto emocional como económico para que continúen sus estudios. De hecho, **son estos padres quienes comúnmente tienen el rol de muro de contención**, en la línea de Pàmies et al. (2010), frente a la presión que pueda existir por parte del resto de la familia y la comunidad para que las jóvenes cumplan con los roles tradicionales de género.

La construcción del discurso del feminismo islámico

Hemos puesto de relieve la existencia de *mensajes doble-vinculares* por parte de los padres que por un lado ponen altas expectativas académicas sobre sus hijas, y por otro ejercen control sobre ellas para que se conformen al modelo tradicional de ‘mujer del grupo’. Frente a esta presión y expectativas, **las jóvenes desarrollan estrategias que les permitan ganar mayor independencia y movilidad social sin cruzar la línea de lo que es considerado como *haram* (prohibido) dentro de sus familias y comunidades**. Una de estas estrategias es ocultar información que pueda molestar a los padres y crear conflictos familiares; algo que también han documentado Pàmies et al. (2010). **Otra estrategia que hemos descubierto ha sido el uso de la religión como una herramienta que les permite legitimar sus derechos y expectativas frente a ciertos roles y prácticas tradicionales que fomentan la desigualdad de género, recurriendo a un ejercicio de hermenéutica para defender su agencia desde su propia religión y reconceptualizar ciertos elementos de esta.**

En este sentido, la investigación constata que las jóvenes hacen uso constante de un discurso relacionado al *feminismo islámico* para contrarrestar los roles de género tradicionales y prácticas culturales que las colocan en una posición restringida y poco privilegiada. Este discurso se construye al afirmar que el Islam es una religión que originalmente ha promovido la equidad y la justicia para las mujeres, pero cuyo mensaje ha quedado oculto por prácticas culturales desiguales y malas interpretaciones de los textos sagrados. En este sentido, el eje primordial del feminismo islámico es el uso de la

hermenéutica coránica desde un enfoque de género (Wadud, 1999) para ‘rescatar’ el mensaje igualitario de los textos sagrados y erradicar aquellas desigualdades que se han justificado a través de la religión.

La universidad ha sido el espacio en el cual las jóvenes han tenido conocimiento acerca del feminismo islámico. Este acercamiento se ha dado a través de otras estudiantes o motivado por su propio interés en buscar información que les permita comprender su religión y su rol dentro de esta. La investigación constata que las jóvenes tienen cierto conocimiento sobre los ejes básicos del feminismo islámico (uso de la hermenéutica coránica con un enfoque de género; revitalización histórica de las figuras femeninas del Islam; empoderamiento y dignificación de la mujer musulmana a través de la educación), y que utilizan este conocimiento cuando se encuentran en una situación donde deben argumentar prácticas culturales o posturas ideológicas que fomentan la desigualdad de género justificándose en la religión. De este modo, observamos cómo **el acceso a la educación superior en el caso de estas jóvenes conlleva una apropiación de un discurso reivindicativo del Islam que les permite identificarse como mujeres musulmanas y a la vez rebatir los roles de género tradicionales y las desigualdades que de ellos se derivan.**

El feminismo islámico también es utilizado por las jóvenes para legitimar su derecho a la formación académica y las prácticas que esta conlleva, asegurando que dentro del propio Corán se promueve el estudio y la construcción de un pensamiento reflexivo, y que en la propia historia del Islam existen figuras femeninas altamente educadas que con su formación han contribuido al desarrollo y bienestar de sus comunidades. En este sentido, el feminismo islámico les permite negociar espacios de libertad y de acción dentro de su intragrupo para desarrollar sus trayectorias académicas y conseguir el éxito sin que se les acuse de ser ‘traidoras culturales’ (Bertran, Ponferrada y Pàmies, 2016), ya que **no están negando ni transgrediendo su identidad como musulmanas sino reformulándola a partir de una reinterpretación del Corán.**

La presencia del feminismo islámico en el discurso y las acciones de estas jóvenes nos lleva a observar un distanciamiento del ‘Islam de los padres’, como lo señalan Phalet, Fleischmann y Stoj (2012), hacia un **intento por acercarse a la religión a través de nuevas prácticas, y desarrollando una identidad islámica más reflexiva y adecuada a**

las condiciones del contexto en el que viven. Paralelamente, la apropiación del feminismo islámico por parte de las estudiantes está orientada no sólo a reivindicar su rol como mujeres dentro de sus familias y su comunidad de origen sino frente a la sociedad mayoritaria, con el objetivo de erradicar prejuicios y estereotipos que representan a las mujeres marroquíes musulmanas desde una perspectiva deficitaria.

Sobre el ‘islam cotidiano’ y la relación con la sociedad mayoritaria

Las jóvenes de esta investigación no sólo han tenido que superar obstáculos en el contexto de su intragrupo sino también por parte de la sociedad española no musulmana que constantemente ejerce presión sobre ellas para que se asimilen. Esta presión es percibida sobre todo a través de actitudes de discriminación e islamofobia que en algunos casos han resultado en agresiones físicas hacia ellas. Frente a estas situaciones, la religión se presenta para estas jóvenes como una guía para el *cotidiano*, en términos de Deeb (2015), que provee normas explícitas para vivir una ‘buena vida’ por lo que es una fuente positiva y atractiva de identidad social, algo que también ponen de relieve Phalet, Fleischmann y Stojčić (2010). **El fortalecimiento de su identificación como musulmanas resulta también en el surgimiento de diversas prácticas y significados de pertenencia religiosa, como es el caso del discurso del feminismo islámico y la resignificación del uso de símbolos religiosos como el velo.**

En este sentido para las jóvenes el velo no es únicamente un símbolo de fe sino que a través de su uso **intentan demostrar que una mujer musulmana puede desarrollar procesos de empoderamiento a partir de su religión (un precepto básico del feminismo islámico); buscando el reconocimiento de la sociedad mayoritaria y desmontando estereotipos sobre el uso de símbolos religiosos, el Islam y las mujeres musulmanas.** Esta cuestión también es explicada por Ramírez (2011), quien asegura que el velo se ha convertido en un símbolo de asertividad y agencia, y se contrapone paralelamente a los datos presentados por Bertran, Ponferrada y Pàmies (2016) que exponen cómo en algunos casos las jóvenes deciden ‘invisibilizar’ su identidad como marroquíes y musulmanas para evitar ser discriminadas por la sociedad mayoritaria.

Hemos constatado anteriormente que **antes de ingresar a la universidad las jóvenes no tenían expectativas etnificadas de su perfil académico.** No obstante, el *compromiso*

religioso, en la línea de Van Praag, Agirdag, Stevens y van Houtte (2016) que implica el uso del velo tuvo un impacto en sus perfiles que fue haciéndose más profundo conforme avanzan en sus trayectorias universitarias. **Esto las orientó hacia espacios etnificados, es decir, a vincular su trabajo académico hacia temas relacionados con el Islam y las comunidades musulmanas**, sobre todo en cuestiones referentes a la migración y el género, y también hacia expectativas laborales etnificadas. En este sentido, su formación profesional y la participación social son reconocidas como formas en las que pueden contribuir no solamente al bienestar y desarrollo de la sociedad en la que viven sino también hacia su comunidad de origen.

El asociacionismo y el deber de la participación social

Las asociaciones estudiantiles son un espacio clave para el desarrollo del capital social de las jóvenes dentro de la universidad. Después de sus familias, las estudiantes consideran a las amistades que hicieron a partir de estas asociaciones como las figuras más importantes para lograr el éxito académico ya que les ofrecieron una red de apoyo diferente a la que tenían en casa, animándolas a continuar los estudios cuando se sentían desmotivadas o enfrentaban problemas personales.

La investigación constata que las asociaciones son una fuente importante de identificación étnica y religiosa. En el marco de su participación en estas, las jóvenes expresan su búsqueda constante de referentes con los cuáles sentirse identificadas y que compartan sus inquietudes como jóvenes musulmanas europeas. Paralelamente, estas asociaciones ofrecen a las jóvenes una plataforma donde pueden compartir intereses en común con otras(os) estudiantes. Entre estos intereses destaca el **presentar hacia la sociedad mayoritaria una imagen del Islam y de la comunidad marroquí distinta a la que comúnmente es exhibida por los medios de comunicación, con el objetivo de romper con prejuicios y estereotipos negativos y mejorar la convivencia social.** La participación social de estas jóvenes, impulsada a través de las asociaciones, es reivindicada como un derecho y obligación conferidos por su propia religión; una prerrogativa que también se encuentra sustentada por el feminismo islámico.

En estos casos la identificación religiosa tiene mucha más relevancia que la identificación étnica y nacional para representar la participación social de estas jóvenes, como lo ha

puesto de relieve también Pàmies (2006) y Ryan (2013). La investigación pone de relieve que las jóvenes definen su identidad a partir de una ‘mezcla’ de rasgos culturales españoles y marroquíes pero se identifican a sí mismas como **‘musulmanas catalanas’**; una situación paralela a los datos aportados por Téllez (2011) quien expone cómo algunas jóvenes españolas de origen marroquí se identifican como *ciudadanas musulmanas*. La agencia y resistencia de estas jóvenes frente a situaciones de discriminación por parte de la sociedad mayoritaria que se niega a reconocerlas como ciudadanas ‘europeas/españolas/catalanas’ son proyectadas en prácticas de participación política y ciudadana. La autodenominación de ‘musulmanas catalanas’ **conlleva un sentido de la responsabilidad y el deber ciudadano** que nuevamente está vinculado al feminismo islámico. Es a través de este que las estudiantes reivindican su presencia y participación en los espacios públicos, usando como referentes a figuras femeninas históricas de importancia en la conformación del Islam para argumentar que una ‘buena mujer musulmana’ es aquella que contribuye activamente en la sociedad en la que vive.

Desde esta *‘localización’*, en la línea de Mohanty (2003), **las jóvenes construyen y perciben su identidad a partir de un diverso grupo de condiciones que se interseccionan unas con otras**. Este múltiple sentido de pertenencia surge del contacto constante con distintas comunidades al mismo tiempo y de los procesos de negociación que deben llevar a cabo día a día entre su identidad como ‘musulmanas marroquíes’ y ‘españolas catalanas’. Esto les atribuye el sentido de estar *‘en tránsito’*, en términos de La Barbera (2012), y la necesidad de elaborar nuevas percepciones de su identidad y dar testimonio de qué significa para ellas y cómo puede acomodarse dentro del contexto en el que viven.

Nuevos roles e identidades como jóvenes musulmanas de origen marroquí

Hemos tratado de demostrar **como a partir de la formación superior de estas jóvenes y de la apropiación del discurso del feminismo islámico se han originado cambios que han impactado tanto en su construcción identitaria** como en las dimensiones familiares-comunitarias y sociales-institucionales en las que están inmersas. En un nivel familiar-comunitario, estos cambios han ocasionado confrontaciones que ponen de relieve las condiciones de subordinación en las que las jóvenes se encontraban y los procesos de resistencia que llevan a cabo para lograr sus objetivos académicos y personales.

La consolidación del éxito académico a través de su participación en la educación superior produce un cambio en el rol subordinado que las jóvenes tenían en su contexto intrafamiliar ya que debido a su estatus como estudiantes universitarias sus familias les confieren un mayor prestigio y autoridad. En ocasiones, esta autoridad sobrepasa incluso la de los hermanos mayores, lo que puede ocasionar algunas confrontaciones o un distanciamiento emocional entre hermanos, especialmente cuando las jóvenes comienzan a ganar una mayor autonomía o cuando los padres se refieren a ellas como **‘modelos a seguir’** para sus hermanos. La investigación pone de relieve las experiencias de estas jóvenes como pioneras dentro de sus familias y como **‘modelos a seguir’** para sus hermanos(as), independientemente de si estos(as) son mayores o menores que ellas. No obstante, **este rol es más importante en el caso de las hermanas menores para quienes son un punto de referencia primordial.** En este sentido, constatamos que los procesos de empoderamiento de las jóvenes a partir de la educación superior tienen la capacidad de repercutir en los ámbitos más cercanos a ellas, algo también señalado por Malik y Courtney (2015). De este modo, hemos descubierto que las jóvenes no solamente han influido en las trayectorias de sus hermanas menores, motivándolas hacia el éxito académico, sino también en sus madres. **Este empoderamiento hacia las madres se da a partir de la enseñanza de ideas relacionadas con el feminismo islámico.** Las jóvenes transmiten a sus madres de forma premeditada estos conocimientos con el objetivo de ofrecerles información que las ayude a reflexionar sobre su rol como mujeres musulmanas pero también como una herramienta para replicar cuando se encuentren en situaciones de subordinación dentro de sus familias y comunidades.

El papel central que la religión tiene en las trayectorias de las jóvenes ha conllevado una especie de **‘revitalización del Islam’** hacia **prácticas religiosas más reflexivas, sustentadas más en la fe y en el conocimiento que en la tradición.** En este sentido, constatamos que estas jóvenes han decidido **educarse voluntariamente y de forma autónoma sobre el Islam, adoptando el rol de ‘guía religioso’** dentro de sus familias al incentivar discusiones teológicas y el reforzamiento las prácticas religiosas.

Paralelamente a este prestigio obtenido en el contexto intrafamiliar, **las jóvenes también son reconocidas y valoradas dentro sus comunidades,** trascendiendo su rol de **‘modelos a seguir’** hacia el resto de jóvenes de origen marroquí, pero sobre todo para las chicas. Así,

podemos constatar que estas jóvenes pioneras están ‘abriendo camino’ a una nueva generación de mujeres musulmanas de origen marroquí, altamente educadas y con expectativas profesionales.

Durante el desarrollo de sus trayectorias académicas estas jóvenes han construido una identidad híbrida y flexible que les permite preservar sus valores culturales y religiosos al mismo tiempo que adoptar ciertos elementos de la sociedad mayoritaria con el objetivo de ser reconocidas por esta como ‘musulmanas catalanas’, o en palabras de Gibson (1988), una *aculturación aditiva*. Las condiciones de estas jóvenes estudiantes las han llevado a **adjudicarse a sí mismas la responsabilidad de representar una imagen revitalizada del Islam como una religión justa y equitativa que se adapta a los retos y exigencias de las sociedades modernas**. Ellas hacen esta representación no sólo frente a la sociedad mayoritaria, con la finalidad de erradicar situaciones de discriminación y estereotipos, sino también hacia su propia comunidad de origen para confrontar aquellas prácticas culturales y roles tradicionales que fomentan la desigualdad de género. Esta condición de *frontera*, en el sentido de Anzaldúa (1999), es transformada por estas jóvenes en un espacio para la negociación de una identidad inclusiva; una situación que hemos podido comprobar influye positivamente en la construcción de sus trayectorias académicas. **Ellas han utilizado su éxito académico, su imagen personal y su participación social como emblemas positivos que contribuyen al desarrollo de relaciones más armoniosas entre ambos grupos, adjudicándose un rol de ‘embajadoras de la paz’**. A lo largo de sus trayectorias, estas jóvenes han mostrado el uso de su agencia para transformar su condición de *frontera* en oportunidades de éxito y empoderamiento. No obstante, lograr este objetivo ha conllevado un alto coste emocional para ellas ya que en su búsqueda del éxito académico y social han tenido que hacer frente a diversas presiones y expectativas que les han ocasionado un sentimiento de ‘doble esfuerzo’ y de soledad.

En esta investigación he querido demostrar no solamente aquellos **elementos que han favorecido el desarrollo de trayectorias de éxito académico** por parte de estas jóvenes sino también hacer visible **su capacidad de incidir en sus contextos más cercanos, así como las constantes reivindicaciones que llevan a cabo**. A partir de estas acciones ellas buscan por un lado, influir positivamente en las futuras generaciones, y por otro, contribuir

a la construcción de una comunidad marroquí musulmana más justa y a una convivencia más armoniosa en la sociedad en la que viven.

Por último, es importante mencionar que durante la etapa de revisión final de la tesis han ocurrido los atentados de Barcelona y Cambrils. Estos eventos sin duda han cambiado el escenario que se presenta en la investigación ya que han incitado el aumento de manifestaciones xenófobas e islamóforas, pero también han alentado una mayor presencia y participación públicas por parte de las comunidades musulmanas. En este sentido, las condiciones que se plantean en este trabajo pueden modificarse durante los próximos años a raíz del impacto que estos sucesos tengan en el contexto español y catalán, particularmente. Por tal motivo consideramos de gran relevancia continuar nuestra labor científica con el objetivo de contribuir a una mayor comprensión de los fenómenos sociales y consecuentemente al desarrollo de una sociedad más solidaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Abajo, J., Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Adlbi, S. (2010). Jóvenes universitarias musulmanas en Madrid. Identidad y convivencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 357–391.
- Adlbi, S. (2011). Mujeres, revoluciones árabes y colonialidad. *Revista Solidaridad Internacional*, 60 (2011), 16-19.
- Agirdag, O., Loobuyck, P., Van Houtte, M. (2012). Determinants of Attitudes toward Muslim Students among Flemish Teachers: A Research Note, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 51(2), 368–376.
- Ahmad, F. (2009). We Always Knew from the Year Dot that University was the Place to Go’: Muslim Women and Higher Education Experiences in the UK. En F. Nevra y R. Obakeng (Eds.). *Islam and higher education in transitional societies*. Rotherdam: Sense Publishers.
- Aixelà, Y. (2001). Cuando los hombres emigran...Discursos y prácticas en torno al reconocimiento social y familiar de las mujeres en Marruecos. *Ofrim Suplementos* 8, 183-197.
- Aixelà, Y. (2001a). ¿Qué nos ofende de los “moros”? Discursos sobre los musulmanes y sus prácticas sociales. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94(59). Recuperado de www.ub.edu/geocrit/sn-94-59.htm
- 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*, LXVII (1), 19-48.
- Aixelà, Y. (2014). Anthropological Considerations for Multicultural Analysis of Muslim Communities by Universe-cities. En J.Lambert y C. Iliescu (Eds.), *Universe-Cities as problematic global villages. Continuities and shifts in our academic worlds* (pp. 163-182). Tubarão, Brazil: PGET/UFSC.

- Alba, R., Waters, M. (2011). *The next generation. Immigrant youth in a comparative perspective*. Nueva York: NYU Press.
- Alba, R., Holdaway, J. (Eds.). (2013). *The Children of Immigrants at School: A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe*. New York: NYU PRESS.
- Alcalde, R., García, C., Moreno, R., Ramírez, M. (2002). Las mujeres marroquíes en Cataluña: entre la transgresión y el cambio. *Revista Catalana de Sociología*, 18, 27-44.
- Allievi, S. (2003). Islam in the public space: social networks, media and the neo-communities. En Allievi, S. y Nielsen, J. (Eds.). *Muslim networks and transnational communities in and across Europe (Vol. 1)*. Leiden-Boston: Brill.
- Alonso, M., Ghali, A., López, A., Moreras, J., Solé-Arraràs, A. (2015). Islamic rituals in diaspora. Muslim communities in Catalonia. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 40, 40-46.
- Amara, F. (2006). *Ni putas ni sumisas*. Madrid: Feminismos.
- Amos, V., Parmar, P. (1984). Challenging Imperial Feminism. *Feminist Review*, 17, 3-19.
- Andújar, N. (2010). El papel de los jóvenes musulmanes en la transformación del Islam. *Revista de Estudios de la Juventud*, 80, 61-75.
- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands/La frontera: the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Aparicio, R. (2007). The Integration of the Second and 1.5 Generations of Moroccan, Dominican and Peruvian Origin in Madrid and Barcelona. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (7), 1169 – 1193.
- Aparicio, R., Fernández, M., Tornos, A., van Ham, C. (Eds.). (2005). *Marroquíes en España*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- Aparicio, R., Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Trama Editorial.
- Azimi, S. (2012). *Female muslim-american students' perceptions of socio-cultural accommodation in California public high schools* (Tesis doctoral). Universidad del Pacífico, California.
- Azzolini, D., Schenell, P., Palmer, J. (2012). Educational achievement gaps between immigrants and native students in two 'new' immigration countries: Italy and Spain in Comparison. *The Annals of the American Academy*, 643, 46-77.
- Badran, M. (2008). El feminismo islámico en el nuevo Mediterráneo. En A. Prado (Ed.) *La emergencia del feminismo islámico. Selección de ponencias del Primer y Segundo Congreso Internacional de Feminismo Islámico* (pp. 105-134). Barcelona: Oozebap.
- Balta, P. (1986). *L'Islam dans le monde*. París: La Découverte/Le Monde.
- Barazangi, N. (2004). Muslim women's education: Between East and West. En S. Ward (Ed.). *Women in Islamic and Judaic Societies* (s.p.). New York: Holmes and Meier.
- Barazangi, N. (2004a). *Woman's Identity and the Qur'an: A New Reading*. Gainesville: University Press of Florida.
- Barth, F. (Ed.) (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bayrakli, E., Hafez, F. (Eds.). (2016). *European Islamophobia Report 2016*. Estambul: Seta.
- Bertran, M., Ponferrada, M., Pàmies, J. (2016). Gender, family negotiations and academic success of young Moroccan women in Spain. *Race Ethnicity and Education*, 19 (1): 161-181.
- Bhopal, K. (2011). 'We tend to stick together and mostly we stick to our own kind': British Indian women and support networks at university. *Gender and Education*, 3(50), 519–534.

- Borman, G., Rachuba, L. (2001). *Academic Success among poor and minority students. An Analysis of Competing Models of School Effects* (CRESPAR Report, nº 52). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED451281>
- Borrmans, M. (2002). L'évolution des mentalités avant la Moudawwana. *Prologues Revue Maghrébine du libre*, 2, 9-13.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama
- Brah, A. (2011). Cuestiones de 'diferencia' y feminismos globales. En A. Brah (Ed.). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Londres: Mapas.
- Brah, A., Phoenix, A. (2004). Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75–86. Recuperado de <http://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8>
- Bramon, D. (2002). *Una introducción al Islam: religión, historia y cultura*. Crítica: Barcelona.
- Bramon, D. (2008). Veritats i mentides sobre la dona a l'islam. *Àmbits de Política i Societat*, 38 (Invierno), 75-80.
- Bramon, D. (2016). *L'Islam avui. Alguns aspectes controvertits*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Bramon, D. (2016a). Hablar del Islam y hacerlo bien: la terminología no es inocente. En A. Carballeira y M. Gonzáles (Eds.). *Islam: Pasado, presente y futuro: ¿Hacia una sociedad intercultural?* (pp. 23-41). Granada: Dickynson.
- Burke, J. (2017). Difference in higher education pedagogies: gender, emotion and shame. *Gender and Education*, 29 (4), 430-444.
- Butler, J. (1990). *Trouble: Feminism and the subversion of identity*. Nueva York: Routledge.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Cachón, L. (2001). Inmigración y mercado de trabajo en España. *Economía Exterior*, 28, 1-7.
- Camilleri, C. (1992). Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter. En C. Halpern, J.C. Ruano-Borbalan (Dir.), *Identité(s): L'individu, le groupe, la société* (pp. 85-90). Auxerre: Sciences Humaines.
- Cantero, M. (2007). *Entrevista con Ndeye Andújar 'no es lo mismo una universitaria en Irán que una campesina en Senegal'*. Recuperado de http://www.webislam.com/articulos/31472-no_es_lo_mismo_una_mujer_universitaria_en_iran_que_una_campesina_de_senegal.html
- Carrasco, S., (Ed.). (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación. Proyectos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y gambiana*. Colección Educación y Sociedad, no. 15. Bellaterra: ICE-UAB.
- Carrasco, S., Pàmies, J. (2008). Alumnado extranjero y condiciones de escolarización. Datos disponibles y datos necesarios para comprender la desigualdad. *Padres y madres de alumnos y alumnas*. Sept/Oct, 19-23.
- Carrasco, S., Gibson, M. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en la secundaria: algunas lecciones comparativas entre Cataluña y California. *Revista del Ministerio de Trabajo y Educación*, 90, 59-76.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, 31-60.
- Carrasco, S., García-Castaño, F. (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Estudios Create.

- Carrasco, S., Pamies, J., Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Carter, P. (2006). Straddling Boundaries: Identity, Culture, and School. *Sociology of Education*, 79, 304-328.
- Casal, J., Pareja, R., García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: revista de sociología*, 96(4), 1139-1162.
- Cesari, J. (2007). *When Islam and Democracy Meet: Muslims in Europe and in the United States*. Palgrave MacMillan: New York.
- Clycq, N. (2011). *Muslims in Antwerp*. London: Open Society Foundations.
- Cole, N. (1997). *The ETS Gender Study: How females and males perform in educational settings*. Educational Testing Service: Princeton.
- Cole, D. Ahmadi, S. (2003). Perspectives and experiences of Muslim women who veil on college campuses. *Journal of College Student Development*, 44 (1), A1-66.
- Colectivo Ioè (1993). *Marroquíes en Cataluña ¿Nuevos catalanes?* Madrid: TEIM.
- Colectivo Ioè (1994). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en las escuelas*. Madrid: Universidad de Granada.
- Colectivo Ioè (2002). *La escolarización de las hijas de familias inmigrantes. Un análisis de la distribución por sexos del alumnado de origen extranjero en España*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Colectivo Ioè (2012). *Crisis e inmigración marroquí en España. 2007-2011*. Recuperado de <https://www.colectivoioe.org/uploads/16ed2b9a5f0868dc55be62fa17d667ca48a97980.pdf>
- Colectivo Ioè (2012a). *Inmigración marroquí a España. Una visión general. En Jornadas de la Universidad de Granada*. Recuperado de

https://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_articulos/show/id/144

- Congreso Islámico. (2011) ¿Qué es el Feminismo Islámico? *Viento Sur*, (114), 67–73.
- Cooke, M. (2001). *Women claim Islam. Creating Islamic Feminism through literature*. New York-London: Routledge.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 14, 139-167.
- Crul, M., Vermeulen, H. (2003). The second generation in Europe. *International Migration Review*, 3 (4), 965-986.
- Crul, M., Holdaway, J. (2009). Children of immigrants in schools in New York and Amsterdam. The factors shaping attainment. *Teachers College Records*, 111 (6), 1476-1507.
- Crul, M. (2012). Snakes and ladders in educational systems: Access to higher education for second-generation Turks in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(9), 1383-1401.
- Crul, M., Mollenkopf, J. (2012). The Second Generation in the United States and Europe. En M.R.J. Crul y J. Mollenkopf (Eds.). *The Changing Face of World Cities. Young Adult Children of Immigrants in Europe and the United States* (pp. 3-26). New York City: Russell Sage.
- Crul, M., Scheinder, J., Lelie, F. (2012). *The European Second Generation compared. Does integration context matters?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- De Botton, L., Puigvert, L., Taleb, F. (2011). *El velo elegido*. Barcelona: El Roure.

- Desrues, T., Pérez-Yruela, M. (2008). *Percepciones y actitudes hacia el Islam y los Musulmanes en España*. Avance de resultados. Madrid: Dirección General del Integración de los Inmigrantes. Recuperado de http://www.ikuspegi.eus/documentos/investigacion/es/percep_acti_islam_avancemarzo2008.pdf
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Dietz, G. (2002). Mujeres musulmanas en Granada: discursos de formación de comunidad, exclusión de género y discriminación etno-religiosa. En García-Castaño y Muriel-López (Eds.). *La inmigración en España: contextos y alternativas, Volúmen II* (pp. 381-394). Granada: Universidad de Granada.
- Dietz, G. (2005). Discriminación y anti-discriminación en España: el caso de las mujeres musulmanas. *Campos*, 6 (1-2), 27-51.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G., El-Shohoumi, N. (2000). “Door to door with our Muslim sisters”: intercultural and inter-religious conflicts in Granada, Spain. *Studi Emigrazione / Migration Studies*, 39(145), 77–106.
- Dietz, G., El-Shohoumi, N. (2005). Muslim women in Southern Spain: stepdaughters of al-Andalus. La Jolla, CA: Center of Comparative Immigration Studies.
- Dwyer, C. (2000). Negotiating diasporic identities: young British South Asian Muslim women. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 23, pp. 475–486).
- Elder, G., Kirkpatrick, M., y Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. En J. Mortimer y M. Shanahan (Eds.). *Handbook of Life Course*. Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Eldestein, L., Ryan, L. (2013). Dressing religious bodies in public spaces: gender, clothing and negotiations of stigma among Jews in Paris and Muslims in London. *Integrative Psychological and Behaviour Science*, 47 (2), 249-264.

- El-Khamsi, R. (2012). *Identidad y género. Aproximación al discurso feminista en Marruecos* (Tesis doctoral). España: Universidad de Valencia.
- Enguita, M., Gaete, J., Terrén, E. (2008) ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345 (enero-abril), 157-181.
- Etxeberría, F., Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235–263.
- Eurostat (2011). *Migrants in Europe. A statistical portrait of the first and second generation*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Fisher-Onar, N. (2011). ‘Europe’, ‘womanhood’ and ‘Islam’: Re-aligning contested concepts via the headscarf debate RECON Online Working Papers, 13, 22-31.
- Fleischmann, F., Phalet K (2011). Integration and religiosity among the Turkish second generation in Europe: A comparative analysis across four capital cities. *Ethnic and Racial Studies* 35(2): 320–341.
- Foley, D. (2004). Ogbu’s theory of academic disengagement: its evolution and its critics. *Intercultural Education*, 15(4), 385–397.
- Foner, N., Alba, R. (2008) Immigrant religion in the US and Western Europe: Bridge or barrier to inclusion? *The International Migration Review* 42(2): 360–392.
- Franzé, A. (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Comunidad de Madrid: Consejo Económico y Social.
- García, A., Vives, A., Expósito, C., Pérez-Rincón, S., López, L., Torres, E., Loscos, E. (2012). Velos, burkas...moros: estereotipos y exclusión de la comunidad musulmana desde la perspectiva de género. *Investigaciones Feministas*, (2), 283-298.
- García-Canclini, E. (2005). La globalización ¿productora de culturas híbridas? En J. Encina y M. Montañés (Coords.), *Construyendo colectivamente la convivencia en la diversidad. Los retos de la inmigración* (pp. 81-94). Sevilla: UNILCO.

- García-Castaño, F., Granados, A., Olmos, A., Martínez, R. (2014). Cuando no hablamos de integración: análisis de la imagen del alumnado “inmigrante” en la prensa en España. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20 (2), 1081-1101.
- García-Castaño, F., Muriel, C. (Eds.). (2002). *La inmigración en España. Contextos y alternativas. Volumen II del III Congreso sobre la Inmigración en España*. Granada: Universidad de Granada.
- García-Castaño, J., Pulido, R. (1994). *Antropología de la Educación. El estudio de la transmisión-adquisición de la cultura*. Madrid: Eudema.
- Geertz, C. (2011). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gest, J., Nielsen, R. (2015). Is Cultural Integration Determined by Income and Education? Evidence from Surveys of Muslims in Britain, France and the United States. *MIT Working Papers*. Recuperado de <http://www.mit.edu/~rnielsen/Gest%20and%20Nielsen%20-%20Muslim%20Integration.pdf>
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation. Sikh immigrants in an american high school*. USA: Correll University.
- Gibson, M. (1998). Promoting academic success among immigrant students: is acculturation the issue? *Educational Policy*, 12 (6), 615-633.
- Gibson, M., Gándara, P., Peterson, J. (2004). *How schools can shape peer relations to promote achievement among Mexican-origin youth*. Los Ángeles: UC/ACCORD.
- Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Rios, A. (2012) Different Systems, similar results. Immigrant Youth in schools in California and Catalonia. En *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU*, R. Alba y J. Holdaway (Eds.). New York: New York University Press.
- Gil, E. (2002). ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo ? Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. *Athenea Digital*, (2), 1–12.
- Gillborne, D., Safia-Mirza, H. (2000). *Education inequality. Mapping race, class and gender. A synthesis of research evidence*. London: Office for Standards in Education.

- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales*. Guadalajara: Conaculta.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Conaculta-Iteso.
- Giró-Miranda, J. (2003). Asociacionismo étnico, identidad cultural y ciudadanía. En Bernús, J., Susín, R. *Ciudadanía: dinámicas de pertenencia y exclusión*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Goetz, J., Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: CIDE.
- Gómez-Bueno, C., Casares, M., Cifuentes, C., Carmona, A., Fernández, F. (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico*. España: CIDE.
- Güngör, D., Fleischmann, F., Phalet, K. (2011) Religious identification, belief, and practice among Turkish and Moroccan Belgian Muslims: Intergenerational continuity and acculturative change. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 42(8): 1356–1374.
- Gunnel, M. (2014). Imagined adulthood under transition – Somali-Swedish girls’ life-planning in a late modernity context. *Gender and Education*, 26(4), 432-447. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2014.930422>
- Haddad, Y. (Ed.). (2002). *Muslims in the West: from sojourners to citizens*. Oxford: Oxford University Press.
- Halik, A., Aguilera-Carnerero, C. (2017). Islamophobia in Spain. En Bayrakli, E., Hafez, F. (Eds.). *European Islamophobia Report 2016*. Estambul: SETA.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hamzeh, M. (2011). Deveiling body stories: Muslim girls negotiate visual, spatial, and ethical hijabs. *Race, Ethnicity and Education*, 14 (4), 481-506.
- Harris, A. (1990). Race and Essentialism in Feminist Legal Theory. En *Stanford Law Review*, 42(3). Recuperado de http://works.bepress.com/angela_harris/6/

- Hélie-Lucas, M. (1996). “Les femmes dans les lois de statut personnel: un symbole privilégié de l’identité islamique”, Femmes sous lois musulmanes. *Women Living Under Muslim Laws*, Dossier 11-12-13. Recuperado de <http://www.wluml.org/ar/node/374>
- Holdaway, J., Crul, M., Roberts, C. (2009). Cross-National comparison of provision and outcomes for the education of the second generation. *Teachers College Record*, 111(6): 1–15.
- Hopkins, N., Reicher, S., Kahani-Hopkins, V. (2003). Citizenship, participation and identity construction: political mobilization among British Muslims. *Psychologica Belgica*, 43, 33-54.
- Huntington, S. (1996). The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs*, 72 (3), 22-49.
- Ijaz, A., Abbas, T. (2010). The Impact of Inter-Generational Change on the Attitudes of Working-class South Asian Muslim Parents on the Education of Their Daughters. *Gender and Education*, 22 (3): 313–326.
- Iprgrave, J. (2010). Including the Religious Viewpoints and Experiences of Muslim Students in an Environment that is Both Plural and Secular. *Journal of international migration and integration* 11(1), 5–22.
- Izquierdo, A. (1996). *La inmigración inesperada. La población extranjera en España (1991-1995)*. Madrid:Trotta.
- Khosrojerdi, F. (2015). *Muslim Female Students and Their Experiences of Higher Education in Canada*. The University of Western Ontario.
- Khurshid, A., Saba, A. (2017). Contested womanhood: women’s education and (re)production of gender norms in rural Pakistani Muslim communities. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (1), 1-14,
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications.

- Kymlicka, W., Norman, W. 1997. El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política: Revista de Estudios sobre el Estado y Sociedad*, 3, 5-39.
- La Barbera, M. (2010). Género y diversidad entre mujeres. *Cuadernos Koré. Revista de historia y pensamiento de género*, 1(2), 55–72
- La Barbera, M. (2012). Intersectional-Gender and the Locationality of women ‘in transit’. En G. Tibe (Ed.), *Feminism and Migration. Cross-Cultural engagements* (pp. 17-31). Londres: Springer.
- La Barbera, M. (2012a). Feminismo ‘multicéntrico’. Repensando el feminismo desde los márgenes. En R. Rodríguez y M. Bravo-Bosch (Eds.), *Experiencias jurídicas e identidades femeninas* (pp. 249-258). Madrid: Dykinson.
- Lacan, J. (1974). R.S.I., Seminaire 22. *Ornicar*, 2-5.
- Lankshear, C., Knobel, M. (2011). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: Morata.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7, 1–25.
- Lamas, M. (2000a). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría ‘género’. Diferencias de idioma, analogías y confusiones conceptuales. En Lamas, M. (Ed.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, M. (2007). *El género es cultura*. Recuperado de http://www.oei.es/historico/euroamericano/ponencias_derechos_genero.php
- Lamrabet, A. (2002). *La eterna problemática de la mujer musulmana*. Recuperado de: <https://www.webislam.com/articulos/26227-la-eterna-problematica-de-la-mujer-musulmana.html>
- Lamrabet, A. (2009). *Aisha, esposa del Profeta. El Islam en femenino*. Barcelona: Junta Islámica.

- Lathion, S. (2008). Muslims in Switzerland: Is citizenship really incompatible with Muslim identity? *Journal of Muslim Minority Affairs*, 28 (1), 53-60.
- Lewicki, A., and O'Toole, T., 2017. Acts and practices of citizenship: Muslim women's activism in the UK. *Ethnic and Racial Studies*, 40 (1), 152-171.
- Lins-Ribeiro, G. (2004). Descotidianizar- Extrañamiento y conciencia práctica un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En M. Boivin, A. Rosato, V. Arribas (Comps.), *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural* (pp. 194-198). Buenos Aires: Antropofagia.
- López, B., Berriane, M. (Eds.). (2004). *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid: TEIM.
- López, B. (2013). España y el mundo árabe-Islámico: historia de una multiplicidad de relaciones y encuentros. En O. Orozco, G. Alonso. (Eds.). *Cuadernos de la Escuela Diplomática (48). El Islam y los musulmanes hoy. Dimensión internacional y relaciones con España* (pp. 11-25). Madrid: Casa Árabe.
- Losada, T. (1993). *La mujer inmigrante marroquí en España. En Congreso Mujeres, democracia y desarrollo en el Magreb*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- Louati, Y. (2017). Islamophobia in France. National Report 2016. En Bayrakli, E., Hafez, F. (Eds.). *European Islamophobia Report 2016*. Estambul: SETA.
- Maldonado, M. (2003). Reseña de 'La dominación masculina de Pierre Bourdieu'. *Sociedad y Economía*, (4), 69-74.
- Maliepaard, M., Alba, R. (2016). Cultural integration in the Muslim second generation in the Netherlands: the case of gender ideology. *International Migration Review*, 50 (1), 70-94.
- Malik, S., Courtney, K. (2011). Higher education and women's empowerment in Pakistan. *Gender and Education*, 23 (1), 29-45.
- Malinowski, B. (1995). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona, Península.

- Martín-Corrales, E. (2002). *El Protectorado español en Marruecos: gestión colonial e identidades*. Madrid: CESIC.
- Martín-Corrales, E. (2002a). Del "moro" al inmigrante y del inmigrante al 'moro' entre la maurofobia y la maurofilia en España en las tres últimas décadas (1975-2003). *Anuari de filologia. Secció G, Filologia romànica*, 24 (12), 47-56.
- Martín-Muñoz, G. (1999). Islam and the West: An intentional duality. En Martín-Muñoz, G. (Ed.) *Islam, modernism and the West: Cultural and political relations at the end of the millennium*. London: I.B.Tauris.
- Martín-Muñoz, G. (2000). Percepciones de la inmigración magrebí en España. *Tropelias: Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, 11, 97-104.
- Martín-Muñoz, G., López-Sala, A. (2003). *Mujeres musulmanas en España: el caso de la inmigración femenina marroquí*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Martínez, B. (2006). *Homo Digitalis: Etnografía de la Cibercultura*. Colombia: Ediciones Uniandes
- Marx, K. (2003) [1869]. *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels.
- McMurtrie, M. (2001). 'For Many Muslim Students, College Is a Balancing Act'. *The Chronicle of Higher Education*, 48(11), 1-5.
- Meer, N., Modood, T. (2011). *Muslims and nationhood in Britain and the United States*. Paper presented to the Workshop on National Identity at Russell Sage Foundation, New York, 9-10.
- Meer, N., Dwyer, C., Modood, T. (2010). Embodying nationhood? Conceptions of British national identity, citizenship and gender in the 'veil affair'. *The Sociological Review*, 58 (1), 84-111.
- Mernissi, F. (1987). *The Veil and the Male Elite: A Feminist Interpretation of Islam*. New York: Basic Books.
- Mernissi, F. (1995). *El poder olvidado*. Barcelona: Icaria.

- Mernissi, F. (2001). *Sobre la autonomía del feminismo árabe*. Recuperado de http://www.webislam.com/articulos/25726-sobre_la_autonomia_del_feminismo_arabe.html
- Mernissi, F. (2002). *El harén político. El profeta y las mujeres*. Madrid: Oriente y Mediterráneo.
- Mijares, L., Ramírez, Á. (2005). Mujeres, pañuelo e islamofobia en España: un estado de la cuestión. *Anales de la Historia Contemporánea*, 24 (2008), 121-135.
- Miranda, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Díkaion*, 21(2): 337-365.
- Mirza, Q. (2008). Islamic Feminism and gender equality. *International Institute of the Study of Islam in the Modern World*, 21, 30–32.
- Modood, T. (2006). Ethnicity, Muslims and higher education entry in Britain. *Teaching in Higher Education*, 11(2): 247–250.
- Modood, T. (2010). Multicultural citizenship and Muslim identity politics. *Interventions: International Journal of Postcolonial Studies*, 12 (2), 157-170.
- Moghadam, V. (2008). Desengaños y expectativas del feminismo islámico. En A. Prado (Ed.) *La emergencia del feminismo islámico Selección de ponencias del Primer y Segundo Congreso Internacional de Feminismo Islámico* (pp. 135-158). Barcelona: Oozebap.
- Moghissi, H. (2016). *El feminismo islámico: Perspectivas, contradicciones y controversias*. Recuperado de <http://revistaculturas.org/el-feminismo-islamico-perspectivas-contradicciones-y-controversias/>
- Mohanty, C. (2003). *Without Borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Mohanty, C., Riley, R., Bruce, M. (Eds.) (2008). *Feminism and War: Confronting U.S. Imperialism*. Londres: Zed Press.

- Montero, J. (2006). Feminismo: un movimiento crítico. *Psychosocial Intervention*, 15, 167-180.
- Montero, V. (26 de abril de 2017). Entrevista con Nawal el Saadawi: “No se puede ser feminista y aprobar el uso del velo”. *El País*. Recuperado de <http://elpaissemanal.elpais.com/documentos/nawal-el-saadawi-entrevista/#leer>
- Moreras, J. (1996). De lo invisible a lo concreto. El proceso de visibilización de la presencia del islam en Cataluña. En Kaplan, A. (ed.). *Procesos migratorios y relaciones interétnicas*, Zaragoza: Instituto Aragonés de Antropología.
- Moreras, J. (1999). *Musulmanes en Barcelona: Espacios y dinámicas comunitarias*. Barcelona: CIDOB.
- Moreras, J. (2002). Muslims in Spain: Between the historical heritage and the minority construction. *The Muslim World*, 92(1-2), 129-142.
- Moreras, J. (2013). (Un) Follow the leader: una lectura crítica sobre el liderazgo y los movimientos islámicos en Europa Occidental. En O. Orozco, G. Alonso (Eds.). *Cuadernos de la Escuela Diplomática (48). El Islam y los musulmanes hoy. Dimensión internacional y relaciones con España* (pp. 189-208). Madrid: Casa Árabe.
- Moreras, J. (2017). ¿Qué Islam para qué Europa? Hacia una antropología del islam posmigratorio en Europa. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 15, 13-37.
- Moualhi, D. (2000). Mujeres musulmanas: estereotipos occidentales versus realidad social. *Papers*, 60 (2000), 291-304.
- Mustafa, A. (2015). Active citizenship, dissent and civic consciousness: young Muslims redefining citizenship on their own terms. *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 24 (4), 454-469.
- Narbona, L. (1993). *Marroquíes en Viladecans: una aproximación al tema de la inmigración*. Viladecans: Ajuntament de Viladecans.

- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5–14+24.
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 155–188.
- Orozco, O. (2013). Desarrollo de la economía y la banca islámica: evolución histórica y actualidad europea. En O. Orozco, G. Alonso (Eds.). *El Islam y los musulmanes hoy. Dimensión internacional y relaciones con España* (pp. 167-188). Madrid: Casa Árabe.
- Orozco, O., Alonso, G. (Eds.). (2013). *El Islam y los musulmanes hoy. Dimensión internacional y relaciones con España*. Madrid: Casa Árabe.
- Oso, L., Ribas, N. (2006). Empresariado étnico y relaciones de género: mujeres dominicanas y marroquíes en Madrid y Barcelona. En Beltrán, J., Oso, L., Ribas, N. (coords.). *Empresariado étnico en España*. Madrid: Fundació CIDOB/Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Oso, L., Ribas, N. (2012). De la sorpresa a la incertidumbre : abriendo etapas en el estudio de la temática sobre género y migración en el contexto español. *Papers. Revista de Sociología*, 97(3), 511–520.
- Pajares, M. (2010). *Inmigración y Mercado de Trabajo, Informe 2010*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Phalet, K., Fleischmann, F., Stojčić, S. (2012). Ways of ‘being Muslim’: Religious identities of second-generation Turks. En M. Crul; Schneider, J & F. Lelie (Eds.), *The European Second Generation Compared. Does the integration context matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona* (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Barcelona, España.

- Pàmies, J. (2008). *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- Pàmies, J., Bertrán, M., Ponferrada, M., Casalta, V., Aoulad, M., & Narciso, L. (2010). *Memoria justificativa de recerca per la convocatòria ARAFI: Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada*. Barcelona.
- Pàmies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10 (1), doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue1-fulltext-128
- Pàmies, J., Bertran, M., Carrasco, S., Moya, D., Narciso, L., Parella, S., Ponferrada, M., Rifà, M., Serradel, O. (2016). *Món local i diversitat religiosa a Catalunya: una diagnosi de les tensions entre els models de gestió i lacomodació dels col·lectius "alteritzats"*. Barcelona: Direcció General d'Afers Religiosos.
- Parella, Sonia (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora, la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.
- Parella, S., Petroff, A. (2013). Migración de retorno en España: Salidas de inmigrantes y programas de retorno en un contexto de crisis. En J. Arango, D. Moya, y J. Oliver (Eds.). *Inmigración y emigración: mitos y realidades*. Barcelona: CIDOB, 61-87.
- Ponferrada, M. (2007). *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Portes, A., Aparicio, R., Halles, W. (2016). *Spanish legacies. The coming of age of the second generation*. Okland: University of California Press.
- Prado, A. (2008). Introducción. La emergencia del feminismo islámico. En A. Prado (Ed.), *La emergencia del feminismo islámico. Selección de ponencias del Primer y Segundo Congreso Internacional de Feminismo Islámico* (pp. 7-42). Barcelona: Oozebap.

- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster
- Ramírez, Á. (2004). Las mujeres marroquíes en España a lo largo de los 90. En Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Universidad Autónoma de Madrid, *Atlas de la inmigración marroquí en España 2004* (pp.223-225). Madrid: TEIM.
- Ramírez, Á. (2004a) ¿Oriente es Oriente? Feminismo e islamismo en Marruecos. *Revista Internacional de Sociología*, 49 (Septiembre-Diciembre), 9-33.
- Ramírez, Á. (2005). Estrategias políticas y luchas identitarias: feminismos islamistas en el norte de África. *Afkar/Ideas*, 7, 54-56.
- Ramírez Á. (2011). *La trampa del velo. El debate sobre el uso del pañuelo musulmán*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Rahmath, S., Chambers, L., Wakewich, P. (2016). Asserting citizenship: Muslim women's experiences with the hijab in Canada. *Women's Studies International Forum*, 58 (2016), 34-40.
- Rhouni, R. (2010). *Secular and islamic feminist critiques in the work of Fatima Mernissi*. Leinden-Boston: Brill.
- Rissanen, I. (2012). How Finnish Muslim students perceived and deal with religious and cultural difference: negotiating religious tradition with modern liberal and postmodern ideals. *Education Research International*, vol. 2012
<http://dx.doi.org/10.1155/2012/978317>
- Rissanen, I. (2014). *Finnish teachers' attitudes to Muslim students and Muslim student integration* (Tesis de Maestría). Universidad en Tampere, Finlandia.
- Roca, N. (2012). Joves adults d'origen extracomunitari a Barcelona. Construcció de la identitat i processos d'inclusió i exclusió social. *Papers*, 98 (2), 331-364.
- Roca, M., Roger, À., Arranz, C. (1983). *Marroquins a Barcelona. Vint-i-dos relats*. Barcelona: Laertes.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, M. (2009). *Feminismo islámico: una realidad en ascenso*. Recuperado de <http://www.webislam.com/articulos/36847-feminismo-islamico-una-realidad-en-ascenso.html>
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2011). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y protección. *Educación XXI*, 13 (1), 101-123.
- Ruíz, M., Aguirre, G. (2015). Etnografía virtual: un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21 (41): 67-96.
- Ryan, L. (2011). Muslim women negotiating collective stigmatization: 'we're just normal people'. *Sociology*, 45(6), 1045–1060.
- Ryan, L. (2013). 'Islam does not change': young people narrating negotiations of religion and identity. *Journal of Youth Studies*, 17(4), 446-460.
- Saadawi, N. (2004). *El integrismo, un fenómeno universal*. Recuperado de http://www.mediterraneas.org/article.php?id_article=59&var_recherche=Saadawi
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Said, E. (2005). *Cubriendo el Islam. Cómo los medios de comunicación y los expertos determinan nuestra visión del resto del mundo*. Barcelona: Debate.
- Sancho, J., Hernández, F., Fernando, H., Padilla, P., Fendler, R., Arrazola, J., Valenzuela, R. (2010). *Memòria del projecte: Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional*. Barcelona: Esbrina-Recerca.
- Sandín, M., Sánchez, A. (2014). Un modelo de resiliencia en jóvenes inmigrantes a partir de un estudio longitudinal de trayectorias de persistencia académica. En E. Soriano, A. González, V. Cala (Eds.) *Retos actuales de educación y salud transcultural (vol. 2)* (pp. 175-183). España: Universidad de Almería.
- Sandoval, C. (1991). U.S. Third World Feminism: The Theory and Method of Oppositional Consciousness in the Postmodern World. *Genders*, 10, 1-12.

- Sanmartín, O. (27 de julio de 2015). ¿Por qué las chicas no quieren ser ingenieras? *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/espana/2015/07/27/55b025f7268e3e3b6e8b459b.html>
- Santiago, C., Rivas, N., Añón, L., Movilla, M. (2014). Relatos de transición ocupacional de mujeres inmigrantes en España. *TOG (A Coruña)*, 11 (20). Recuperado de <http://www.revistatog.com/num20/pdfs/original5.pdf>
- Sciortino, M. (2012). La etnografía en la construcción de una perspectiva de género situada. *Revista Clepsydra*, (11), 41–58.
- Scott, J. (2017). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
- Scott-Baumann, A. Contractor, S. (2011). *Encouraging Muslim women into higher education through partnerships and collaborative pathways: final report*.
- Seginer, R., Mahajna, S. (2015). On the meaning of higher education for transition to modernity youth: Lessons from future orientation research of Muslim girls in Israel. *International Journal of Educational Research*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.005>
- Sensoy, Ö., Darius, C. (2009). *Muslim voices in school. Narratives of identity and pluralism*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Serra, C., y Paludàrias, J. (2008). *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Shah, B., Dwyer, C., Modood, T. (2010). Explaining educational achievement and career aspirations among young British Pakistanis: Mobilizing 'ethnic capital'? *Sociology*, 44 (6): 1109-1127.

- Shammas, D. (2015). Underreporting discrimination among Arab American and Muslim American community college students. Using focus groups to unravel the ambiguities within the survey data. *Journal of Mixed Methods Research*, 11(1), 99-123.
- Silva, A. (2014). *Asma Lamrabet: 'Las mujeres musulmanas tenemos derecho a tener nuestro propio modelo de feminismo'*. Recuperado de: <https://secretolivo.com/index.php/2014/09/26/asma-lamrabet-las-mujeres-musulmanas-tenemos-derecho-tener-nuestro-modelo-de-feminismo/>
- Silvestri, S. (2008). *Europe's Muslim Women: potential, aspirations and challenges. Research Report*. London: King Baudouin Foundation.
- Simó, N. (2010). *Els espais de Benvinguda Educativa de Vic i Reus. Informe d'avaluació*. Recuperado de <http://www.ara.cat/2010/11/30/381641837.pdf?hash=ac634a917558b556002b27548ce2824a72b7f210>
- Solé, C. (2014). *Fills i filles de famílies immigrants a Catalunya: gestió de la interculturalitat per a la cohesió social*. España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Solé, C., Parella, S., Alarcón, A. (2009). El autoempleo de las trabajadoras inmigradas ¿Una alternativa a la discriminación laboral? *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 24 (1), 171-200.
- Stanton-Salazar, R. (2011). "Social Capital Among Working-class Minority Students." (Review of theory on 'social capital,' and its application in research on minority students). En M. Gibson, P. Gándara, J. Peterson (Eds.) *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Suárez-Orozco, C., Qin, B. (2006). Gendered perspectives in Psychology: Immigrant origin youth. *International Migration Review*, 40 (1): 165-198.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge: Harvard University Press.

- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. (2008). *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nouvinguts*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Suárez-Orozco, M., Suárez-Orozco, C., y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: immigrant students in American Society*. Cambridge. Harvard University Press.
- Syed, I. (1998). *Women in Islam: Hijab*. Recuperado de http://www.irfi.org/articles/women_in_islam/women_in_islam_hijab.htm
- Syed, A. (2005). Why here, why now? Young Muslim women wearing hijab. *The Muslim World*, 95, 515-530.
- Tamzali, W. (23 de diciembre de 2016). “*Es incompatible ser feminista y llevar velo*”. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2016/12/12/planeta_futuro/1481544684_276839.html
- Tarrés, S., Rosón, F. (2014). Los orígenes de la institucionalización del islam en España. Bases y fundamentos (1900-1992). *Awraq: Estudios sobre el mundo árabe e islámico contemporáneo*, 9, 147-170.
- Téllez, V. (2007). *El asociacionismo como respuesta de la juventud musulmana a los atentados del 11 de Marzo en Madrid*. Tesis para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Autónoma de Madrid.
- Téllez, V. (2011). *Contra el estigma: jóvenes españoles/as y marroquíes transitando entre la ciudadanía y la ‘musulmanidad’* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Téllez, V. (2014) “Somos ‘ciudadanos musulmanes españoles’”: posibilidades de conciliar la ciudadanía española y la religiosidad islámica”. En Ramírez, A. (Ed.) *La alteridad imaginada: El pánico moral y la construcción de lo musulmán en España y Francia*. Barcelona: Bellaterra, 219 – 242.
- Terrén, E. (2002). El racismo y la escuela. Clima, estructura y estrategias de representación. *Migraciones* (12), 81-102.

- Thompson, J. (2002). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Thompson, M., Crul, M. (2007). The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (7), 1025-1041.
- Torrabadella, L., Tejero, E. (2005). *Pioneres i pioners. Trajectòries biogràfiques de filles i fills de famílies immigrades a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- Tyrer, D., Ahmad, F. (2006). *Muslim women and higher education: identities, experiences and process*. Liverpool: Liverpool John Moores University, European Social Fund.
- Valenzuela A. (2005). Subtractive schooling, caring relations, and social capital in the schooling of U.S.-Mexican youth. En L. Weis, M. Fine (Eds.), *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools* (pp. 83-94). Albany: State University of New York Press.
- Van Praag, L., Agirdag, O., Stevens, P., van Houtte, M. (2016). The perceived role of Islamic religiosity in minorities' educational success in Belgium. A cure or a curse? *Social Compass*, 63(4), 529-546.
- Van Heelsum, A., Koomer, M. (2015). Ascription and identity. Differences between first- and second-generation Moroccans in the way ascription influences religious, national and ethnic group identification. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42 (2), 277-291.
- Van Es, M. (2017). Muslim women as 'ambassadors' of Islam: breaking stereotypes in everyday life. *Identities: Global Studies in Culture and Power*.
DOI: 10.1080/1070289X.2017.1346985.
- Vasallo, B. (2014). Pensar que el burka es patriarcal y que las mujeres no tienen manera de redomarlo es una mirada colonial. *AraInfo*. Recuperado de <http://arainfo.org/brigitte-vasallo-pensar-que-el-burka-es-patriarcal-y-que-las-mujeres-no-tienen-manera-de-redomarlo-es-una-mirada-colonial/>

- Veredas, S. (2011). Identidad étnica y género entre adolescentes de origen marroquí. *Papers: Revista de Sociología*, 96 (1): 117-144.
- Velasco, H., Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trolla.
- Vitale, S. (2000). El status de la mujer migrante. Las marroquíes en España. *Investigaciones geográficas*, 24 (2000), 97-110.
- Wadud, A. (1999). *Qur'an and Woman. Rereading the Sacred Text from a Woman's Perspective*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Walter, R. (1992). *Becoming the Third Wave*. *MS*, 2 (4), 39-40.
- Waseem, S., Ahmad, A. (2012). Muslim women education and empowerment in rural Aligarh (a case of study). *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2 (4), 1-8.
- Zapata, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Zapata, R. (2005). Interpretando el proceso de multiculturalidad en España y la propuesta de ciudadanía cívica de la UE. *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*, 181 (713), 1-14.
- Zine, J. (2001). Muslim youth in Canadian schools: Education and the politics of religious identity. *Anthropology and Education Quarterly*, 34(2), 399-423.

ANEXOS

Registro para la realización de un relato biográfico

Fecha de realización de la entrevista (Primera parte)	
Lugar de la entrevista	
Fecha de realización de la entrevista (Segunda parte)	
Lugar de la entrevista	
Nombre de la entrevistadora	
Pista de grabación	
Nombre del documento de transcripción	

Cuestionario 1. Relato biográfico. Registro de datos personales

Nombre y apellidos de la entrevistada	
Pseudónimo con el que quiere ser nombrada	
Fecha de nacimiento	
Lugar de nacimiento	
Lugar de nacimiento de los padres	
Edad de llegada a Cataluña	
Nivel en el que inició su escolarización en Cataluña	
Profesión del padre y nivel académico	
Profesión de la madre y nivel académico	
Universidad en la que está matriculada	
Carrera que está cursando	
Nivel que está cursando	
Tema de tesis (si es que lo tiene)	
Idiomas que habla	
Nacionalidad	
Ocupación o trabajo (si es que tiene)	
Estado civil	
Ocupación de la pareja	
Número de hijos	
Asociaciones a las que pertenece	
Actividades significativas que realice además de los estudios	
Lugar de residencia actual	

Guión para relato biográfico. Parte I

Objetivo

En este primer momento se enfocará a obtener un perfil biográfico general de la joven entrevistada. Buscamos conocer cuál ha sido su historia sin centrarnos en el ámbito escolar sino en las distintas dimensiones e interacciones que conforman su día a día: personal, familiar/comunitaria y social/institucional. En la dimensión personal nos enfocaremos en conocer lo más posible sus características personales, sus expectativas, sus proyectos de vida y sus actitudes frente a situaciones que ella considera han sido un reto a superar; en la dimensión familiar/comunitaria intentaremos aprender acerca de su historia familiar, su dinámica familiar y su relación con la comunidad marroquí; por último, en la dimensión social/institucional nos interesa conocer sobre la relación que ella y su familia han tenido con la sociedad española/catalana y el contacto que ha tenido con las instituciones de la sociedad de acogida. Para obtener esta información esta primera parte del guión se enfocará en los siguientes temas:

1. Historia familiar y contexto de inmigración

-Proyecto y proceso de emigración

¿Cómo fue el proyecto de migración de ellas o de sus familias? ¿Qué miembro inició el proyecto migratorio y cuáles fueron los motivos? ¿Cuáles fueron las condiciones de llegada y acogida por parte de la sociedad mayoritaria? ¿Qué sabe o le han contado sobre esta etapa? ¿Qué recuerda de estos momentos? ¿Qué expectativas se tenía sobre este proyecto? ¿Qué expectativas tienen los padres ahora en cuanto al hecho de haber dejado Marruecos? ¿Qué sentimientos y actitudes tiene su familia en relación a la emigración? ¿Cómo fue el proceso de llegada y adaptación?

-Condiciones de llegada y proceso de inserción en la sociedad de acogida

¿Cuáles fueron las condiciones de la llegada de la familia a España? ¿Cuáles fueron sus experiencias respecto a la acogida que hubo en la sociedad? ¿Cómo fue el proceso de inserción para la familia? ¿Cuáles han sido las dificultades que la familia ha tenido para integrarse? ¿Cuáles apoyos tuvo la familia (si es que los tuvieron)? ¿Tuvieron alguna

experiencia de discriminación? ¿Cuál era el discurso de sus padres en cuanto a la sociedad de acogida?

2. Características y dinámica familiar

-Características de la familia

¿Quiénes de su familia viven en casa? ¿Cuántos hermanos o hermanas tiene? ¿Qué edades tienen los hermanos o hermanas y a qué se dedican? ¿Cómo es un día común en casa? ¿Cómo es la división del trabajo doméstico en casa? ¿Quiénes de su familia han emigrado? ¿Tiene familia en Marruecos? ¿Quiénes son? ¿Cómo es su relación y la de su familia nuclear con la familia que se encuentra en Marruecos?

-Descripción de los padres

¿Cómo describe a sus padres? ¿Dé donde son originarios los padres? ¿Cuáles son los trabajos que han tenido en España? ¿Qué idiomas hablan? ¿A qué se dedican actualmente? ¿Cuál es el estado civil de los padres?

-Roles de la joven dentro de la familia y relación con los distintos miembros

¿Qué es ser una buena hija? ¿Cómo es la relación de la joven con los distintos miembros de su familia? ¿Qué roles tiene dentro de su núcleo familiar? ¿Cuáles son sus pensamientos y sentimientos acerca de la forma de educar y disciplinar de sus padres? ¿Qué esperan sus padres (o familia) de ella? ¿Qué permisos y prohibiciones se establecen en casa? ¿Qué opina de estos permisos y prohibiciones? ¿Cuáles son los temas de conversación más frecuentes que tiene con sus padres? ¿Cuáles son los momentos más importantes de sociabilidad familiar? ¿Qué actividades realiza junto a su familia? ¿Quién es la persona más cercana para ella de su familia?

- Historia y desarrollo durante las etapas preescolar y primaria

¿Quién la cuidó cuando era niña? ¿Cuáles eran sus responsabilidades y obligaciones de niña? ¿Qué permisos tenía? ¿Cómo se divertía? ¿Qué amigos tenía? ¿Quién era la figura de mayor autoridad en casa? ¿Quién le enseñaba cosas en casa, con quién pasaba más tiempo de la familia? ¿Qué recuerda de las enseñanzas y aprendizajes que tuvo en casa? ¿Cómo era un día típico durante esta época?

- Historia y desarrollo durante las etapas de ESO y bachillerato

¿Cuándo cree que fue dejada de ser tratada como una niña por su familia? ¿Cuándo va a dejar de sentirse ella como una niña y por qué? ¿Qué cambios hubo en la relación con sus padres y hermanos(as)? ¿Qué momentos y experiencias más recuerda de esta época? ¿Cambiaron sus responsabilidades y obligaciones? ¿Qué permisos tenía durante esa época? ¿Cómo le gustaba divertirse? ¿Qué amistades tenía? ¿Cómo han influido estas amistades en ella? ¿Tomó alguna decisión importante durante esta época? ¿Qué percepción tenía acerca de su vida? ¿Cuáles eran sus planes y expectativas para el futuro en ese momento?

3. Comunidad de origen

-Relación con la comunidad marroquí y opiniones personales

¿Tiene su familia amigos o vecinos marroquíes? ¿Cómo se han conocido? ¿En qué situaciones se reúnen? ¿Cuáles son sus experiencias y opiniones sobre la comunidad marroquí? ¿Prefiere tener amistades marroquíes? ¿Cuáles son los espacios donde más contacto hace con gente de su comunidad y donde construye más relaciones? ¿Qué ha cambiado para ellos de la comunidad marroquí originaria a la comunidad marroquí que vive en Cataluña? ¿Le gusta ser parte de esta comunidad? ¿Se siente identificada con ella? ¿Antes de la universidad eran parte de algún grupo o institución marroquí o musulmana? ¿Tiene alguna preferencia por relacionarse con gente de su comunidad de origen? ¿Qué significa ser una “buena chica” en su comunidad? ¿Qué opina de su comunidad

3. Dimensión social e institucional

Relación personal con la sociedad de acogida

¿Cuáles han sido sus experiencias más relevantes con la sociedad de acogida durante su crecimiento? ¿Cómo perciben su relación con la gente no marroquí? ¿Han sufrido algún tipo de discriminación? ¿Qué les gusta y qué les desagrada de esta sociedad? ¿Participan o han participado dentro de alguna institución no académica (deportiva, de ocio, etc.)? ¿Ellas o sus familias tienen amistades no marroquíes? ¿Cómo consideran estas amistades? ¿Cómo es su relación con las personas no marroquíes? ¿Qué instituciones han sido relevantes durante su crecimiento?

4. Dimensión personal

-Percepciones y opiniones sobre ella

¿Qué tipo de persona considera que es? ¿Cuáles considera que son sus cualidades y sus defectos? ¿Qué opinan sus familias y amigos sobre sus decisiones personales? ¿Qué cree que se espera de ella en el presente? ¿Cuáles son los temas que más le apasionan o que más impacto tienen en su vida y por qué? ¿Por qué usa o por qué no usa hijab? ¿En qué lugares o momentos siente que puede ser “ella misma” y en qué lugares o momentos ha sentido lo contrario?

-Situaciones y personas significativas en su vida

¿Ha vivido situaciones que ella considere han sido un punto de importante de cambio o de transición? ¿Cuáles? ¿Cuáles han sido los retos y dificultades más relevantes que ha tenido que superar? ¿Quiénes han sido las personas que más la han apoyado? ¿Qué situaciones u oportunidades considera la han ayudado a salir adelante? ¿Quién (o quienes) considera es su modelo a seguir?

-Expectativas a futuro

¿Cuáles son metas de vida? ¿Perciben alguna barrera por parte de la sociedad en la que viven para ser ellas mismas? ¿Considera que los actuales acontecimientos relacionados a la comunidad musulmana o islamista afectan su vida actual, sus planes a futuro, a su familia y a su comunidad? Sí es así ¿Cómo los afectan?

Guión para relato biográfico. Parte II

Objetivo

En esta segunda parte del relato biográfico nos enfocaremos específicamente en la trayectoria académica de la joven. Nos interesa conocer como han sido las condiciones de su incorporación al sistema educativo al momento de su llegada a España (o desde su nacimiento si es que nació en España) y cómo se han desarrollado sus trayectorias escolares durante las etapas de preescolar, primaria, ESO y bachillerato; esto nos brindará información sobre cómo sus trayectorias académicas han influido en su llegada y permanencia en la universidad. Nos centraremos de manera extensa en la etapa actual, la universitaria, y su relación con la dimensión personal, la dimensión familiar/comunitaria y la dimensión social/institucional. Para obtener esta información esta etapa de la entrevista se guiará por los siguientes temas:

1. Etapa preescolar y primaria

-Características y proceso de escolarización

¿A qué preescolar y primaria asistió y en qué lugar estaban? ¿Cómo eran estas instituciones, qué características tenían? ¿Cuáles eran sus horarios escolares? ¿Qué talleres o actividades tenían? ¿Qué materias les gustaban y qué materias les desagradaban? ¿Tuvo algún tipo de asistencia o apoyo académico durante estas etapas? ¿Estuvo dentro de algún grupo de refuerzo? ¿Qué personas las apoyaron más durante estas etapas escolares? ¿Cómo fue el aprendizaje del idioma? ¿Cómo era su desempeño académico? ¿Qué experiencias positivas y negativas recuerda de estas etapas? ¿En algún momento fue o se sintió discriminada? ¿Qué era ser una “buena estudiante” dentro del contexto de su escuela?

-Relación casa-escuela

¿Qué opina su familia sobre la escolarización? ¿Sus padres o familia tenían alguna opinión sobre su escuela, sus maestros y compañeros? ¿Cómo la apoyaron sus padres y su familia durante su escolarización? ¿Considera que había alguna actividad que se realizara en casa o alguna característica que haya visto en alguno de sus familiares que la haya motivado o apoyado en su vida académica? ¿Dónde estudiaba? ¿Qué hábitos de estudio tenía en esa época? ¿Quién la ayudaba a hacer los deberes? ¿Tenía apoyo y permisos para llevar a cabo

actividades extraescolares? ¿Participaba en las actividades que la escuela organizaba? ¿Había relación y comunicación entre padres y profesores? ¿En algún momento sus profesores emitieron opiniones respecto a sus familias o su comunidad? ¿Tenía alguien cercano en aquella época que fuera un modelo a seguir para ella?

-Relación con los profesores

¿Qué opinión tiene de sus profesores de aquella época? ¿Hay alguno que recuerde en especial y por qué? ¿Cómo definiría el trato de los profesores hacia ella? ¿Cómo considera la enseñanza recibida por parte de los profesores? ¿Qué tan autoritarios o flexibles eran con ella? ¿Alguno de sus maestros influyó para que ella pudiera o decidiera continuar con sus estudios?

-Relación con el grupo de pares

¿Qué tipo de compañeros y compañeras tenía, eran marroquíes o no marroquíes? ¿Tenía amistad con ellos o ellas? ¿Cómo definiría su relación con ellos? ¿Entre los compañeros se apoyaban para las clases y los exámenes?

2. Etapa ESO y bachillerato

-Características y proceso de escolarización

¿A qué secundaria y bachillerato asistió? ¿Cómo eran estas instituciones, qué características tenían? ¿Dónde se encontraban estas instituciones? ¿Cuáles eran sus horarios escolares? ¿Qué talleres o actividades tenían? ¿Qué materias les gustaban y qué materias les desagradaban? ¿Tuvo algún tipo de asistencia o apoyo académico durante estas etapas? ¿Estuvo dentro de algún grupo de refuerzo? ¿Cómo cambió su dinámica académica con el paso de primaria a ESO y de ESO a bachillerato? ¿Qué cambios importantes notó respecto al avance de niveles escolares? ¿Qué experiencias positivas y negativas recuerda de estas etapas? ¿En algún momento fue o se sintió discriminada? ¿Cómo la apoyaron sus padres y su familia durante su escolarización? ¿Dónde estudiaba? ¿Tenía alguna estrategia de estudio? ¿Alguien la ayudaba a hacer los deberes? ¿Participaba en las actividades que la escuela organizaba? ¿Cómo era su desempeño académico? ¿Tuvo algún problema académico o situación que la llevara a repetir curso o salir de la escuela en algún momento?

-Relación casa-escuela

¿Qué opinión tenían sus padres y familia sobre su secundaria y bachillerato? ¿Qué opinión tenían sobre sus maestros y compañeros? ¿Alguna vez hubo un conflicto entre su familia y la escuela (directivos, profesores o compañeros)? ¿Qué opinión tenían sobre las actividades que realizaba? ¿Qué opinión tenían en aquella época respecto al estudio? ¿Tenía apoyo y permisos para llevar a cabo actividades extraescolares? ¿Alguien de su familia la apoyaba para realizar sus actividades académicas? ¿Había relación y comunicación entre padres y profesores? ¿En algún momento sus profesores emitieron opiniones respecto a sus familias o su comunidad? ¿Tenía alguien cercano en aquella época que fuera un modelo a seguir para ella?

-Relación con los profesores

¿Qué opinión tiene de sus profesores en estas etapas? ¿Hay alguno que recuerde en especial y por qué? ¿Cómo definiría el trato de los profesores hacia ella? ¿Cómo considera la enseñanza recibida por parte de los profesores? ¿Qué tan autoritarios o flexibles eran con ella? ¿Considera que hubo cambios considerables en el trato de sus profesores de primaria a sus profesores de secundaria y bachillerato? ¿Alguno de sus maestros influyó para que ella pudiera o decidiera continuar con sus estudios? ¿Considera que alguno influyó en su forma de percibir la escolarización y de trazar sus planes de vida?

-Con el grupo de pares

¿Qué tipo de compañeros y compañeras de clase tenía? ¿Cómo definiría su relación con ellos? ¿Entre los compañeros se apoyaban para las clases y los exámenes? ¿Qué opina de su relación con sus compañeros durante estas épocas? ¿Cómo cambiaron sus compañeros y cómo cambio su relación con ellos en la transición de secundaria a bachillerato?

3. Etapa universitaria

-Proceso de ingreso

¿Cuándo decidió que deseaba continuar con sus estudios? ¿Qué o quienes influyeron en esta decisión? ¿Pasó inmediatamente del bachillerato a la universidad? ¿Cómo vivió este proceso de intentar ingresar a la universidad, qué opina de ese momento?

-Relación casa-universidad

¿Cuál fue la reacción de su familia respecto a su decisión de ingresar a la universidad?
¿Considera que su relación con su familia ha cambiado de alguna forma desde que ingresó a la universidad? ¿Podría dar ejemplos? ¿Sus padres y su familia se involucran en sus actividades académicas o están al tanto de estas? ¿Podría dar ejemplos? ¿En algún momento ha sentido que sus padres o la familia obstaculicen alguna actividad académica o algún plan que tenga relacionado con la escuela? ¿Sus padres o familia conocen a sus maestros? ¿Cuál es la opinión de su familia respecto a la universidad?

-Significados sobre ser una estudiante universitaria marroquí

¿Qué es ser una “buena estudiante” en el contexto universitario? ¿Cree que es diferente ser estudiante universitaria para ella que para otros compañeros y compañeras no marroquíes? ¿Cree que hay diferencias entre ser una joven universitaria marroquí que un joven universitario marroquí? ¿Cuáles son sus responsabilidades y obligaciones como estudiante? ¿Qué experiencias y aprendizajes han sido las que más la han marcado durante esta etapa? ¿Cuáles son sus intereses en este momento? ¿Cómo han cambiado su perspectiva de lo que quiere para su vida respecto a cuando estaba en ESO o bachillerato? ¿Qué opina de su rol como mujer universitaria y marroquí dentro de su comunidad y de la sociedad en general? ¿Qué opina sobre el colectivo de chicas marroquíes, musulmanas y universitarias? ¿Cuál ha sido la postura de su comunidad y su familia extensa sobre su escolarización?

-Procesos escolares y desempeño académico

¿Ha tenido que dejar los estudios en algún momento o ha considerado dejarlos? ¿Quién o quiénes le han brindado más apoyo en esta etapa académica para seguir adelante y terminar? ¿Tiene alguna beca o apoyo para continuar con sus estudios? ¿Cómo describiría su experiencia universitaria, ha sido fácil, difícil? ¿Por qué ha elegido estudiar determinado grado? ¿Qué opinión tiene acerca de su universidad? ¿Qué opina sobre sus horarios escolares? ¿Qué materias son las que más le gustan y cuáles las que menos le gustan? ¿Cómo se prepara para los exámenes? ¿Ha tenido algún apoyo específico o privilegios por parte de la universidad por el hecho de ser mujer o por ser marroquí? Por el contrario ¿Ha tenido alguna experiencia de discriminación o limitaciones dentro de la universidad por el

hecho de ser mujer o por ser marroquí? ¿Se encuentra realizando algún proyecto de investigación o tesis? ¿Con qué temas prefiere trabajar? ¿Participa activamente en actividades que se organizan dentro de su facultad o universidad? ¿Cómo cuáles? ¿Se encuentra haciendo prácticas? ¿Cómo considera su desempeño académico?

-Relación con los profesores

¿Qué tipo de alumna considera que es? ¿Cuál cree que sea la opinión que sus profesores tienen de ella como estudiante? ¿Qué opinión tiene de sus maestros? ¿Qué maestro o maestra ha marcado su experiencia académica (positiva o negativamente)? ¿Cómo es su relación en general con sus maestros? ¿Cómo considera la enseñanza que ha recibido en la universidad? ¿Consideran el trato que les dan diferente al de otras chicas o a los chicos?

-Relación con el grupo de pares

¿Qué opinión tiene de sus compañeros y compañeras de facultad? ¿Tienen amigos dentro de la escuela? ¿Cuál es su grupo más importante de amistad dentro de la universidad? ¿En qué espacios de la universidad socializa más? ¿Qué experiencias más relevantes recuerda de su relación con sus compañeros y compañeras en esta etapa? ¿Han tenido alguna vez algún conflicto con alguno o alguna de sus compañeras de la universidad? ¿Cómo describiría su relación con sus compañeros varones? ¿Qué opina de ellos? ¿Considera que su grupo de amistades o compañeros dentro de la escuela la apoyan en su proceso de escolarización o ha sido al contrario? ¿Qué opina su familia sobre sus compañeros y compañeras de universidad?

-Asociacionismo y actividades extra escolares

¿Qué tipo de actividades son las que más le interesan y le agrada llevar a cabo? ¿Pertenece a alguna asociación? ¿Puede describir esta asociación? ¿Cuál es su rol dentro de esta asociación? ¿Por qué decidió participar en ella? ¿Durante cuánto tiempo ha participado? ¿Cómo es su relación con los integrantes? ¿Considera que el pertenecer a esta asociación ha influido de alguna forma en su trayectoria dentro de la universidad? ¿Considera que pertenecer a esta asociación ha influido en su estilo de vida? ¿Cuál considera es el grupo social más relevante para ella en estos momentos? ¿Por qué? ¿Cuáles son los espacios (reales y virtuales) más importantes para mantener contacto con sus amistades y

compañeros de escuela? ¿A qué dedica sus momentos de ocio? ¿Realiza actividades extra escolares? ¿Tiene trabajo? Si es así ¿Por qué ha decidido trabajar?

-Planes a futuro

¿Cuáles son sus planes a futuro? ¿Piensa seguir estudiando o dedicarse a trabajar? ¿Le gustaría dedicarse a algún tipo de trabajo en específico? ¿Cómo percibe sus oportunidades en el futuro?

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPANTES

Al firmar este formulario, yo _____, declaro que he leído la presente información y conozco lo relativo al proyecto de investigación: *Historias y trayectorias de éxito académico. Mujeres marroquíes en la educación superior de Cataluña*; desarrollada por la estudiante de doctorado, **Blanca Edurne Mendoza Carmona**. Igualmente estoy de acuerdo con la información que me ha sido proporcionada por la entrevistadora y las condiciones que se presentan a continuación.

Contexto de la investigación

La presente tesis se realiza en el marco del Doctorado en Educación que oferta el Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona.

De qué trata la investigación

El objetivo de esta investigación es conocer cuáles son los factores que condicionan el éxito académico de las jóvenes universitarias musulmanas y de origen marroquí en Cataluña; queremos conocer cómo este grupo de chicas ha ido teniendo cada vez mayor presencia dentro de los espacios académicos españoles y catalanes.

Qué sucederá durante la entrevista

La entrevista que se realizará en dos fases; cada fase durará aproximadamente una hora y podrá llevarse a cabo ya sea en el mismo día o en otro momento, según la conveniencia de la participante. Durante la primera fase se le preguntará acerca de su historia de vida: su historia y dinámica familiar, su relación con la comunidad marroquí y la comunidad catalana, su proyecto de vida y su percepción sobre sí misma; también se le dará un breve formulario para llenar con algunos datos personales y el pseudónimo con el que quiere ser nombrada en el proyecto. En la segunda fase nos centraremos en su trayectoria académica, desde el preescolar hasta la universidad, enfocándonos sobre todo en esta última etapa; queremos conocer acerca de su opinión sobre su desempeño como estudiante, la relación con sus profesores y compañeros, el impacto que estudiar un grado universitario ha tenido en su vida personal y familiar, los retos y oportunidades que ha tenido, su opinión sobre la universidad y sus proyectos académicos y laborales.

La entrevista será grabada únicamente en audio y después será transcrita por la investigadora. La transcripción de la entrevista se le enviará a la joven participante para que tenga la oportunidad de leerla y hacer comentarios o correcciones si es que lo cree conveniente.

Confidencialidad

Bajo ninguna situación se publicará en los documentos oficiales el nombre de la participante o cualquier información personal que pueda identificarla. Los nombres reales serán cambiados por el pseudónimo que la joven escoja dentro de las transcripciones e informes que se revisarán con los directores de la tesis. Los documentos serán resguardados debidamente y sólo la investigadora tendrá acceso a estos; así mismo, la información recibida por parte de la participante no será facilitada a otras participantes de la investigación.

Cualquier imagen, fotografía o comentario fuera de las transcripciones que desee incluirse dentro de la investigación será con el consentimiento previo de la participante o de lo contrario será excluido.

Riesgos y beneficios de participar

No existe para la joven ningún riesgo al participar en este estudio; su colaboración no le supondrá conflicto alguno con la universidad, con sus profesores(as), sus compañeros(as) o con sus familias ya que es una investigación con fines científicos y académicos, además de que su información personal será bien protegida.

Por el contrario, con su colaboración permitirá que podamos conocer y comprender mejor las experiencias de las jóvenes de origen marroquí y musulmanas dentro del contexto universitario español/catalán; asimismo, con la información que nos brinde podremos ofrecer recomendaciones y propuestas que fomenten el desarrollo de las condiciones que las han ayudado a construir trayectorias de éxito. Igualmente, consideramos que la difusión de este trabajo nos ayudará a conocer más sobre la comunidad femenina marroquí y musulmana.

Si decide participar tiene la libertad de interrumpir su colaboración en cualquier momento y sin prejuicios, también tendrá el derecho de obtener más información acerca del estudio cuando lo solicite. Si tiene más preguntas acerca de este proyecto puede dirigirse a la investigadora en el correo electrónico:

blanca.mendoza05@gmail.com

Firma:

Fecha: