

JÓVENES UNIVERSITARIAS MUSULMANAS EN MADRID. IDENTIDAD Y CONVIVENCIA¹

«*Young muslim university students from Madrid.
Identity and coexistence*»

*Salam Adlbi Sibai**

RESUMEN

Esta investigación se ha llevado a cabo durante el curso académico 2008-2009. Desde una perspectiva pedagógica, y tomando como base la ciencia de la Educación Comparada, tiene el objetivo de estudiar la identidad y la convivencia de jóvenes universitarias musulmanas: españolas de origen árabe, hijas de matrimonios mixtos y finalmente, jóvenes residentes extranjeras desde antes de acceder a la universidad, con la sociedad en la que han nacido y crecido.

A través de una metodología principalmente cualitativa, complementada por el método cuantitativo, se busca conocer: ¿qué elementos incluyen estas jóvenes a la hora de autodefinirse? ¿Qué estrategia de adaptación del modelo de Berry escogerán? ¿Están de acuerdo con la imagen que los medios de comunicación presentan de su religión? Las respuestas las intento extraer de los discursos de las propias protagonistas.

PALABRAS CLAVE: Identidad. Convivencia. Integración. Medios de comunicación. Islam. Universidad.

ABSTRACT

This research was conducted during the academic year 2008-2009. From a pedagogical perspective, and based on the methodology of Com-

¹ Mi más sincero agradecimiento a los profesores Mariano Martín Alcázar y Maria Eduvigis Sánchez Martín por toda su ayuda para la elaboración de este artículo.

* Universidad Complutense de Madrid.

parative Education, it explores the identity and integration of Muslim women university students in Spain, according to three sub-groups: Spanish students born in Spain of two Arabic parents; those from mixed marriages (with one Spanish and one Arabic parent) and those born abroad but partially raised in Spain.

Through a primarily qualitative methodology, complemented by the quantitative method, the research investigates which elements these young women will choose to include in their identity, which adaptation strategy (following the Berry model) they have selected, and whether or not they agree with the images that the media project of their religion. The primary data is taken from personal one-on-one interviews, group discussion sessions and surveys.

KEY WORDS: Identity. Coexistence. Integration. Media.

1. INTRODUCCIÓN

En la investigación que se presenta a continuación, se estudia la identidad y la integración de la mujer musulmana universitaria europea, y concretamente la española y madrileña. De modo que se estudian los posibles factores que contribuyen a la edificación de su personalidad, tales como: factores educativos, culturales, sociales, familiares y religiosos.

Así, la población objeto de estudio del proyecto presente estará compuesta por jóvenes universitarias nacidas en España, musulmanas, de origen árabe diverso —marroquí, sirio, palestino...—, así como por jóvenes musulmanas que han nacido en países árabes y han emigrado en su infancia o en edad adolescente, siendo actualmente residentes, y finalmente, por jóvenes hijas de matrimonios mixtos. Por tanto, son cuatro los elementos que unen a este colectivo: su religión, el Islam; su preparación-ocupación, estudios universitarios; su condición de ciudadanía europea-española o de residencia en Europa-España, según cada caso; y finalmente, sus lazos con el mundo arabo musulmán, sea por origen o por nacimiento.

2. OBJETIVOS Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El estudio pretende conocer qué aspectos han contribuido a la constitución de la identidad de estas jóvenes universitarias, como lo son, por ejemplo, la familia, la religión y la trayectoria formativa (escuela, instituto y universidad); al tiempo que descubrir los desafíos cotidianos a los que se enfrentan o se han enfrentado, por ser mujeres, jóvenes, musulmanas y universitarias.

Así pues, en esta investigación se parte de la siguiente premisa-hipótesis: la identidad de este colectivo está constituida por factores educativos (familia, religión, sistema educativo nacional/sistema educativo árabe —según cada caso—), psicológicos, culturales (cultura de origen —de sus padres— y cultura española) y sociales. Un planteamiento similar fue el que llevó a T. Lafromboise, H. L. K. Coleman y J. Gerton a realizar su investigación:

«Cuatro niveles de análisis procedentes de las disciplinas de psicología, educación, sociología y etnología, fueron seleccionados para examinar la base de nuestra posición de que el impacto psicológico del biculturalismo está influenciado por características emocionales y de comportamiento personales (psicología), la relación con estructuras humanas y sociales (educación), con grupos y diversos sistemas socioeconómicos (sociología), y con la herencia cultural (etnología)»² (LAFROMBOISE; COLEMAN; GERTON, 1993: 397).

Desde esta premisa se han planteado los objetivos siguientes:

1. Averiguar qué posición han adoptado las jóvenes de esta investigación en relación al conjunto de elementos que conforman su identidad, y qué estrategia han escogido para interrelacionarse con el medio que las rodea:
 - a) ¿Decidirán estas jóvenes rechazar su cultura española y considerar, exclusivamente, su cultura familiar (estrategia de separación)?
 - b) ¿Decidirán rechazar su cultura familiar y considerar, exclusivamente, su cultura española (estrategia de asimilación)?
 - c) ¿Decidirán seleccionar y considerar tanto elementos de una como de otra cultura (estrategia de integración/convivencia)?

² Traducción propia.

- d) ¿Decidirán rechazar ambas culturas (estrategia de marginación)?
2. Teniendo en cuenta la imagen que tiene la sociedad del Islam y de la mujer musulmana, basada y construida fundamentalmente por los medios de comunicación:
- a) Se quiere comprobar si coincide o no con la realidad de estas jóvenes musulmanas.
- b) ¿Existe diferencia entre las jóvenes con pañuelo (como elemento cultural y religioso) y las jóvenes sin pañuelo con respecto a la elección de estrategia para interrelacionarse con el medio que las rodea?:
- ¿Elegirán la estrategia de separación las jóvenes que llevan pañuelo?
 - ¿Elegirán la estrategia de asimilación las jóvenes que no llevan pañuelo?
3. Finalmente, quiero estudiar el tipo de educación familiar (socialización inicial) que han recibido y el conjunto de experiencias, tanto negativas como positivas, que han vivido a lo largo de su vida formativa (escuela, instituto y universidad), y conocer así, hasta qué punto han contribuido en su elección de la estrategia para interrelacionarse con el medio que las rodea.

Durante el año académico 2007-2008, gracias a la «Beca de Iniciación a la Actividad Investigadora» que me concedió la Universidad Complutense de Madrid, tuve la oportunidad de desarrollar el vaciado (ADLBI SIBAI, 2008) de las revistas de Educación Comparada más prestigiosas de los ámbitos anglosajón y español: la *Comparative Education Review*, la *Compare*, la *Comparative Education*, y la *Revista Española de Educación Comparada*, durante el periodo de años 1985-2005. Este vaciado me ha sido muy útil para localizar varios artículos que estudian el tema que se trabaja aquí³: Hughes, R.; Mwiria K. (1989). Kenyan women, Higer education and the labour market. *Comparative Education*, 25 (2), 179-195, Matsui, M. (1995). Gender role

³ Entre ellos, también se encuentra uno de la revista *Journal of Intercultural Studies*; aunque no es de las revistas citadas, es un artículo que encontré a partir de ellas.

perceptions of Japanese and Chinese female students in American universities. *Comparative Education Review*, 39 (3), 356-378, Lindsay, B. (1999). Women chief executives and their approaches towards equity in American universities. *Comparative Education*, 35 (2), 187-199, Ichimoto, T. (2004). Ambivalent 'selves' in transition: a case study of Japanese women studying in Australian universities. *Journal of intercultural studies*, 25 (3), 247-269, Pesate-Schubert, A. (2004). 'The sky is the limit': higher education, gender and empowerment in the Bedouin community in the Negev in Israel. *Compare*, 34 (3), 329-340, Müller, T. R. (2004). 'Now I am free'—education and human resource development in Eritrea: contradictions in the lives of Eritrean women in higher education. *Compare*, 34 (2), 215-229, Kaparou, M.; Bush, T. (2007). Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece. *Compare*, 37 (2), 221-237, y finalmente, Sharma-Brymer, V. & Fox, C. (2008). Being an educated woman in India: a phenomenological approach to narratives. *Compare*, 38 (3), 321-334.

En estos ocho artículos, citados por orden cronológico (1989, 1995, 1999, 2004, 2007 y 2008) se pueden observar dos aspectos importantes para la investigación presente:

- a) Primero: las principales variables son género y universidad.
- b) Segundo: claramente, la metodología utilizada en todos ellos es la cualitativa, teniendo como pilar principal la entrevista en profundidad.

Sin embargo, hay que señalar, que la presente investigación supone una novedad que no se encuentra en los citados estudios de las tres revistas anglosajonas de Educación Comparada. Aquí, no se estudia a mujeres extranjeras que han venido a realizar estudios superiores en Madrid y después, una vez finalizados éstos, retornar a sus países de origen. Ni tampoco a jóvenes cuyo lugar de nacimiento coincide con su lugar de origen. Sino que, como se ha señalado en la introducción, la población diana son mujeres que han nacido en España, o que residen en ella desde una edad temprana, pero que su origen no es español⁴ y cuyas pretensiones, una vez completados sus estudios superiores, son permanecer en España.

⁴ De modo que, como ellas mismas señalan en las entrevistas, son españolas, al haber nacido y crecido en España, pero de origen —familiar— árabe, dado que sus padres nacieron en Siria, Marruecos u otro país árabe y emigraron a España.

Para poder comprender enteramente los tres objetivos explicitados más arriba, así como el desarrollo del resto de la investigación, es necesario explicar algunos de los conceptos claves utilizados en el presente estudio.

Según el modelo de Berry (VAN OUDENHOVEN; KARIN; BRAM, 1998: 997), dos son los elementos cruciales en el tipo de adaptación de los inmigrantes⁵: el primero, es la necesidad de los inmigrantes de mantener su cultura de origen, y el segundo, es su deseo de tener relaciones con los miembros de la sociedad a la que han llegado. Por tanto el modelo de Berry, parte de la combinación de estos dos componentes capitales, dando lugar a *cuatro estrategias de adaptación*: integración, asimilación, separación y marginación⁶:

1. *Integración*. Se da cuando los inmigrantes sienten que el contacto con la sociedad a la que han llegado es importante y al mismo tiempo quieren mantener su cultura original.
2. *Asimilación*. Se da cuando los inmigrantes desean tener contacto con los miembros de la sociedad a la que acaban de llegar, pero su cultura original no la consideran importante o se les exige que la abandonen para ser aceptados.
3. *Separación*. Se habla de separación cuando los inmigrantes no consideran importante el contacto con los miembros de la sociedad a la que acaban de llegar, sino solamente el mantenimiento de su cultura original.
4. *Marginación*. Finalmente, me refiero a marginación cuando los inmigrantes no sienten ni la necesidad de mantener contacto con la sociedad a la que acaban de llegar, ni el deseo de mantener su cultura de origen. Es decir, hay una débil identificación tanto con el grupo mayoritario como con el grupo cultural propio; en este caso normalmente la identificación se realiza con un subgrupo o subcultura.

⁵ Hay que tener en cuenta que esta investigación trabaja principalmente con jóvenes ya autóctonas.

⁶ En Zagefka, H.; Brown, R. (2002). The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, 32, p. 171, en lugar de utilizar la palabra «adaptación» se utiliza la palabra «aculturación».

Es importante señalar que para que se den las dos estrategias de «integración» y «asimilación» se necesita la aceptación y participación de la sociedad de acogida, si no, no serán posibles. De este modo, la estrategia de integración del modelo de Berry, enlaza con el segundo tipo de integración que explica el profesor Wayne Cornelius⁷. Según éste, a la hora de hablar de integración nos podemos estar refiriendo a dos pautas distintas:

1. Un proceso de ajuste de los inmigrantes a la cultura dominante del país receptor, es decir, un camino de un solo sentido. (Este modo de comprender el término es el más extendido entre la población y los medios de comunicación, y es el que coincide con la estrategia de asimilación del modelo de Berry).
2. Un proceso de ajuste y acomodo mutuo entre inmigrantes y nativos, es decir un camino de dos sentidos. (Esta forma de entender el término no es común, e incluso se puede considerar impopular al nivel de la opinión pública construida por los medios de comunicación. Esta pauta coincide con la estrategia de integración).

Aunque se utilizan muchos términos para el mismo significado, en realidad todos vienen a decir, más o menos, lo mismo. En esta investigación utilizo el modelo de Berry, porque lo considero el más completo. Pero para evitar términos ambiguos voy a llamar a la estrategia de integración: estrategia de *convivencia*; porque lo que une el «camino de dos sentidos» de Wayne Cornelius, la estrategia de integración de Berry y el modelo del interculturalismo⁸ (BERNABÉ VILLORDE; GARCÍA MARTÍNEZ, ESCARBAJAL DE HARO, 2008) no es más que la competencia de *saber convivir*, de mantener relaciones constructivas tanto con la comunidad de origen como con la comunidad en la que se ha nacido y crecido. En definitiva, aprender a vivir juntos (DELORS, 1996).

⁷ Profesor de ciencia política en la Universidad de California, San Diego. Director del Centre For Comparative Immigration Studies; fue invitado para dar una conferencia en el Curso de El Escorial (2005): «Inmigración. Fronteras para la integración», organizado por la Universidad Complutense de Madrid. Del 1/08/2005 al 5/08/2005.

⁸ En el contexto de la bibliografía española no se habla de «estrategias de adaptación o de aculturación», sino de «modelos de integración» y se incluyen dentro de éstos: el asimilacionismo, el multiculturalismo, y el interculturalismo; y la definición de este último coincide con la de la estrategia de integración del modelo de Berry.

Tras haber aclarado el concepto de «integración», se hace necesario explicar el de identidad, ya que la decisión de escoger una u otra estrategia de adaptación está relacionada con la forma que tiene una persona de identificarse. Cada uno de nosotros tiene una identidad personal que está formada, por un lado, por todo aquello que sentimos que somos y que tenemos (sea por genética o por cultura) y por otro lado, por todo aquello que hemos elegido (como por ejemplo lo que hemos estudiado, nuestra profesión, religión...); todos estos componentes se entrelazan y dan lugar a nuestra identidad personal (BARTOLOMÉ PINA, 2008). De modo que una persona puede identificarse a través de su país, religión, cultura, lengua o cualquier otro componente que singularice su identidad. Esto no quiere decir que una persona tenga múltiples identidades, sino que la estructura de la identidad es multidimensional, de modo que la persona sólo tiene una identidad, pero compuesta de todos los elementos que la han dado forma.

De este modo, se hace pertinente la diferenciación entre la «identidad nacional» y la «identidad étnica» («*nacional identity*» y «*ethnic identity*»). Para explicarlas vamos a partir de la población diana de esta investigación; la identidad nacional de las jóvenes de este estudio es la española, ya que o han nacido en España o han venido en una edad temprana. Mientras que su identidad étnica se refiere al grupo arabo musulmán de origen al que pertenecen (PHINNEY; HORENCZYK; LIEBKIND; VEDDER, 2001).

Así, partiendo del ya explicado modelo de Berry, y siguiendo a J. S. Phinney, G. Horenczyk, K. Liebkind, y P. Vedder. (PHINNEY; HORENCZYK; LIEBKIND; VEDDER, 2001), podemos establecer la siguiente relación entre las estrategias de adaptación y la identidad:

1. La estrategia de **integración-convivencia**: las personas que escogen esta estrategia combinan una fuerte identidad étnica con una sólida identidad nacional.
2. La estrategia de **separación**: las personas que eligen esta estrategia tienen una fuerte identidad étnica, pero una débil identidad nacional.
3. La estrategia de **marginación**: las personas que escogen esta estrategia tienen al mismo tiempo una débil identidad nacional y una frágil identidad étnica.

4. La estrategia de **asimilación**: las personas que eligen esta estrategia tienen una fuerte identidad nacional y una débil identidad étnica.

Para evitar confusiones, al tratar el concepto de identidad, hay que tener en cuenta durante todo el desarrollo del estudio lo que el sociólogo A. Giddens señaló: «a través de nuestras capacidades como seres humanos conscientes de nosotros mismos creamos y recreamos constantemente nuestra identidad» (GIDDENS, 2002: 61).

La identidad étnica de estas jóvenes universitarias musulmanas de Madrid tiene (entre otros elementos) el Islam como religión. Por ello es importante señalar brevemente los componentes que forman la identidad musulmana; el Islam tiene cinco pilares fundamentales que debe cumplir toda persona que lo haya escogido como religión:

1. Creer en un sólo Dios, en todos Sus mensajeros (entre otros Adán, Noé, Moisés, Abraham, Jesús, y el último, Muhammad), y en todos Sus libros sagrados (entre ellos la Torá, la Biblia, y el último, el Corán) (RAMADAN, 2002).
2. Rezar cinco veces al día.
3. Ayunar el mes del Ramadán: el ayuno comienza tras el amanecer de cada día, y finaliza al anochecer del mismo⁹.
4. Pagar la *zakat*: es una limosna que se paga en función de la renta de cada persona.
5. Peregrinar a la Meca, al menos, una vez en la vida, si es posible.

Siguiendo al intelectual suizo T. Ramadan, el Islam es una religión dinámica, que se aleja bastante del estrecho encaje estático que hoy en día le quieren dar algunos musulmanes:

«Dios sólo decide la vía, la dirección y los fines; y, en el interior de las prescripciones generales y globales que les ha revelado, los musulmanes deben desarrollar su propio conocimiento y su propia comprensión, tanto de las fuentes como de la realidad social para ser capaces de aplicar fielmente las enseñanzas. Dios ha decidido la manera de adorarle, el modo de rezar y tam-

⁹ Ante cualquier enfermedad o debilidad física la persona queda exenta del ayuno.

bién lo que es lícito y lo que no lo es: los seres humanos no pueden modificar eso, pero a la vez, no pueden apoyarse únicamente en las prescripciones generales de la sharía¹⁰ para resolver sus problemas en un mundo que resulta cada día más complejo» (RAMADAN, 2002: 107).

De modo que para comprender la identidad musulmana hay que tener en cuenta todos los elementos que la conforman, y que son: 1. Fe, práctica y espiritualidad 2. Comprensión de los textos (el Corán y los dichos del Profeta) y del contexto¹¹ 3. Acción y participación con los demás 4. Y finalmente: educación y transmisión de la enseñanza y los valores musulmanes, para que haya una elección libre basada en el conocimiento. Así, para poder perfilar la identidad de estas jóvenes universitarias europeas tenemos que: «(...) distinguir y abstraer el islam de las culturas, tradiciones y revestimientos árabes o asiáticos con el fin de llegar a concebir de qué manera ha de ser trazado el retrato del “musulmán europeo”» (RAMADAN, 2002: 257).

Finalmente, y antes de entrar a explicar la metodología, dado que el punto de vista de esta investigación es pedagógico, es pertinente explicar el término «educación familiar»; ya que al igual que el término integración, no hay unanimidad entre los autores en lo que respecta a su significado.

La educación¹² es una relación de ayuda (exterior), en la que una persona adulta y formada ofrece a un infante o a un joven, que no lo está, para que desde su pobreza e identidad personal pueda realizarse lo más plenamente posible; es decir, con el fin de que llegue a ser persona (hombre-mujer), y de que encuentre la salida de sus limitaciones. La educación es ayudar al educando a encontrar su camino, su lugar en el mundo:

«(...) La educación es como un suceso cuyas características esenciales hay que verlas en que una persona madura ayuda a otra persona en su pobreza esencial; en que esta ayuda se realiza con la intención de llevar al otro hacia su propia responsabilidad; y en dicha ayuda tiene su causa en el amor del educador, en la firme voluntad de indicar al otro el camino para su salvación». (MÄRZ, 2001: 144).

¹⁰ La sharía es el conjunto de normas que se encuentran en el Corán y la Sunna (los dichos del Profeta Muhammad).

¹¹ En este caso el madrileño-español-europeo.

¹² «La formación, como realización de sí mismo, sería imposible sin la ayuda biológica y dialógica de los demás. Y esta ayuda no es otra cosa que la educación» (März, 2001: 105).

De modo que en esta investigación, se considera que la educación es ayudar a que la pobreza y la limitación humana lleguen a ser conquistadas por la propia libertad del educando, y no se considera sinónimo del concepto de formación¹³.

3. METODOLOGÍA

Con este estudio se busca escuchar y dar voz a estas jóvenes, por ello, la metodología utilizada es, principalmente, la cualitativa, complementada en un segundo plano por un método cuantitativo, al igual que algunos de los estudios encontrados en las tres revistas anglosajones de Educación Comparada. Por tanto, la entrevista, el grupo de discusión (dimensión cualitativa) y el cuestionario¹⁴ (dimensión cuantitativa) serán las técnicas principales.

Partiendo de la corriente que lideró Brian Holmes¹⁵, la investigación en la ciencia de la Educación Comparada debe comenzar con la identificación y el análisis de un problema práctico, es decir, partir del examen de estructuras educativas y sus interacciones sociales (EPSTEIN ERWIN, 1983). De modo que tomando como base esta ciencia, se pretende dar «importancia a las construcciones sociales de la realidad y al desarrollo del significado a través de la interacción» (EPSTEIN ERWIN, 1983: 17).

¹³ «La formación no es una intervención configuradora de otro ni el resultado de esta intervención: la formación sólo puede entenderse como autoformación de la persona. El hombre formado es, como dice Pestalozzi, obra de sí mismo» (März, 2001: 104).

¹⁴ El cuestionario consta de treinta y nueve preguntas, divididas en los siguientes bloques: *Datos personales*: datos demográficos (edad, estado civil, lugar de nacimiento, número de miembros de la familia); estudios (colegios y universidades donde han estudiado, tipo de carreras, finalización o no de los estudios universitarios); ocupación laboral; ocio y costumbres (lectura de libros al mes, uso de la televisión al día, países que visitan en verano). *Datos de los padres*: origen; lugar de nacimiento; estudios; lectura de libros al mes. *Idioma y datos con respecto a la religión*: idioma que se hablan en casa; religión a la que pertenecen (tanto de los padres como de las jóvenes); nivel de práctica de la religión (tanto de los padres como de las jóvenes); uso del pañuelo. *Comportamiento social frente a las jóvenes*: experiencias de discriminación (como agentes y como víctimas); grado de satisfacción que sienten en su vida; qué modificarían de los medios de comunicación, de la escena política nacional e internacional; qué elementos consideran fundamentales para sobrevivir hoy en día.

¹⁵ «De aproximación al *problema*»; ya que nos situamos en el ámbito de la Educación Comparada.

De modo que en esta investigación, el punto de interés se centra en la vida cotidiana de estas jóvenes universitarias, es decir, sus maneras de vivir e interrelacionarse con las demás personas que las rodean. Es fundamental el significado que cobran los hechos a través de la interacción con los «otros» (tanto de su propio colectivo como de fuera del mismo), la cual se basa tanto en el lenguaje verbal como en el lenguaje corporal, por ello la principal metodología utilizada aquí es la cualitativa, teniendo como pilar fundamental la entrevista en profundidad¹⁶ y el grupo de discusión (SÁNCHEZ MARTÍN, 2005).

La población diana en la que se concentra la investigación no se encuentra recogida como tal en ninguna estadística nacional, ni autonómica, ni institucional universitaria. Por ello, al no poder determinar el número de la población diana, no he podido beneficiarme de la totalidad de las ventajas de las técnicas cuantitativas. No obstante, con todo, ha sido posible utilizarlas para aportar mayor información sobre el colectivo estudiado y dibujar un perfil del mismo¹⁷; además no hay que olvidar que ambas técnicas son complementarias (ALONSO, 1998).

Asimismo, a través de una descripción detallada de la población diana del estudio y de su contexto, a pesar de no poder generalizar, se puede alcanzar una cierta «transferibilidad» como señala Geoffrey Walford:

«Lo primero es reconocer que, mientras la generalización no es posible en el sentido estadístico del término (...), los estudios de caso o etnografías pueden lograr la ‘transferibilidad’ a través del «grosor de la descripción». Si los autores proporcionan descripciones detalladas y plenas del contexto estudiado, se argumenta que los lectores puedan tomar decisiones informadas acerca de la aplicabilidad de los resultados de sus propias, u otras, situaciones.»¹⁸ (Walford, 2001: 154-155).

¹⁶ La entrevista consta de veintiséis preguntas, organizadas en once bloques de contenido (biografía personal y familiar y rasgos que la caracterizan; percepción personal; la *imago* familiar y las relaciones familiares: conflictos; identidad; relaciones sociales: el colectivo musulmán; estudios de primaria; estudios de secundaria; universidad; integración; imagen del Islam y medios de comunicación; el pañuelo).

¹⁷ Por tanto la metodología cuantitativa se ha utilizado exclusivamente para extraer un perfil de la población estudiada, mientras que la cualitativa ha tenido como objetivo estudiar la identidad y convivencia de la misma.

¹⁸ Traducción propia.

Por tanto, me hago eco de la pregunta que Walford plantea en su artículo¹⁹, adaptándola a este caso: ¿cómo podemos hacer pertinente y útil este estudio dentro del contexto de la investigación comparada?, siendo la respuesta la siguiente: haciéndolo intrínsecamente importante e interesante en sí mismo, por sí mismo mediante la proporción de la citada «gruesa descripción» del colectivo a analizar.

Para la aplicación de las entrevistas, el grupo de discusión y los cuestionarios recurrí al procedimiento de «bola de nieve o red de conocidos» (SÁNCHEZ MARTÍN, 2005). Me puse en contacto con aquellas jóvenes que conozco y que responden al perfil buscado, y al mismo tiempo, les solicité que me pusieran en contacto con otras jóvenes de las mismas características. Por otro lado, la tarea fue más factible gracias a la Asociación de Jóvenes Musulmanas de Madrid (ADLBI SIBAI, 2009), que me facilitó su base de datos, de la cual tuve que seleccionar las jóvenes que me interesaban. De este modo, he recurrido a una pluralidad metodológica (aunque con los límites señalados) para intentar acercarme lo más posible a la realidad (ALONSO, 1998).

El resultado del método de la «bola de nieve» (o red de conocidos) me ha llevado a localizar a ciento cuatro jóvenes musulmanas universitarias nacidas en España de origen árabe, o residentes desde antes de entrar en la universidad: treinta y seis de ellas son de origen sirio, veintiocho de origen marroquí, dos de origen jordano, ocho de origen palestino, y treinta de origen mixto. De estas ciento cuatro jóvenes, cincuenta y cinco han realizado el cuestionario²⁰, y nueve²¹ han sido entrevistadas, tras haber sido seleccionadas en función del país de origen al que pertenecen y del uso o no del pañuelo, de modo que al tener una representante de cada nacionalidad (y en algunos casos más de una) se decidió no realizar más entrevistas siguiendo así el siguiente principio del autor L. E. Alonso:

¹⁹ «(...) ¿Cómo pueden el estudio de casos y el trabajo etnográfico ser de utilidad en la investigación comparada internacional? Una respuesta, y quizás la única respuesta, es que el estudio de casos sea intrínsecamente importante e interesante en sí mismo, por sí mismo».

²⁰ Las restantes cuarenta y nueve jóvenes no contestaron a mi solicitud, alegando razones de tiempo.

²¹ Se han llevado a cabo catorce entrevistas en profundidad, pero dada la similitud de las experiencias vividas por las jóvenes, se ha realizado una selección en función del país de origen al que pertenecen y del uso del pañuelo; quedando así nueve entrevistas representativas tanto de estos dos criterios citados, como de las vivencias experimentadas por las jóvenes tanto en el ámbito social como formativo.

«añadir indiscriminadamente unidades no aumenta la calidad de la información, sino, muchas veces, es redundante e incluso contraproducente al bloquear la capacidad de conocimiento razonable, conocimiento que se halla sometido a una especie de ley de la utilidad marginal que hace que, según se vayan añadiendo unidades informativas, éstas tengan menor valor añadido al conocimiento general de la investigación (Callejo, 1995)» (ALONSO, 1998: 106-107).

Finalmente, hay que señalar que la elección del método de análisis de los datos ha sido el «análisis del discurso». De modo que se han seguido los siguientes cuatro niveles de análisis: el descriptivo, el cuantitativo, el cualitativo y el social, abordando cada uno de ellos tanto de forma sincrónica como diacrónica. (SÁNCHEZ MARTÍN, 2005: 88-94).

Con el análisis de los resultados de los cuestionarios, las entrevistas y el grupo de discusión no se pretende más que, en palabras de Luis Enrique Alonso, «introducir reflexividad y consciencia en un espacio, en apariencia difuso e informe» (ALONSO, 1998: 52).

4. PERFIL DEL COLECTIVO

A continuación se presentan los resultados del análisis de los cuestionarios recogidos.

TABLA 1. Datos demográficos

Edad	18-19 años	20-22 años	23-25 años	26-28 años	29-33 años
	12,8%	40,1%	20%	14,6%	12,7%
Lugar de nacimiento	España	Marruecos	Siría, Jordania, Palestina, otros países europeos		
	70,9%	16,4%	12,7%		
Número de miembros de la familia	4-5 miembros	6 o más miembros	3 miembros	No contesta	
	40%	43,6%	9,1%	7,3 %	

TABLA 2. Estudios

Colegios donde han estudiado	Español	Árabe en Madrid	Árabe y Español	Otros Colegios europeos
	32,7%	29,1%	34,5%	3,6%
Universidades donde han estudiado o están estudiando	Madrileñas	Españolas no madrileñas y UNED	No contestan	
	89,1%	7,3%	1,8%	
Estudiantes/licenciadas	Aún estudiantes	Han finalizado la carrera		
	72,7%	27,3%		
Tipo de carreras	Ciencias sociales y humanidades	Ciencias de la salud y científico técnico		
	43,6%	56,3%		

TABLA 3. Ocupación laboral

Ocupación laboral	Licenciadas trabajan en su área de estudios	Buscando trabajo o trabaja en algo que no tiene que ver con sus estudios	Estudiantes que no trabajan	Estudiantes que trabajan
	21,8%	5,4%	50,9%	21,8%

TABLA 4. Ocio y costumbres

Lectura de libros al mes	Un libro	Entre dos y tres libros	Menos de un libro
	54,5%	27,3%	18,2%
Ven la televisión al día	Una hora	No la ven	Más de tres horas
	70,9%	12,7%	14,5%

TABLA 5. Datos de los padres: origen

Lugar de nacimiento del padre	Siria	Marruecos	Sudán, Palestina, Jordania, Túnez	No contesta
	49,1%	34,5%	14,5%	1,8%
Lugar de nacimiento de la madre	Siria	Marruecos	España, Palestina, Jordania	
	43,6	32,7	23,6	

TABLA 6. Datos de los padres: Estudios

Madre	Universitarios	Grado superior	Formación profesional	Primarios y secundarios	Título bachillerato	No estudió	NC
	29,1%	5,5%	3,6%	27,3%	27,3%	5,5%	1,8%
Padre	Universitarios	Secundarios	Primarios	Sin estudios	NC		
	61,8%	12,8%	18,2%	3,6%	3,6%		

TABLA 7. Ocio y costumbres

Idioma que se habla en casa	Español	Árabe	Ambos por igual
	30,9%	41,8%	27,3%
Practican la religión ²²	Padres	Madres	Hijas
	90,9%	87,3%	85,5%
Religión de la madre	Islam	Cristianismo	
	94,5%	5,5%	
Religión del padre	Islam		
	100%		
Usan pañuelo	Madres	Hijas	
	74,5%	52,7%	

Fuente: Elaboración propia.

En relación al comportamiento social frente a estas jóvenes, resalto la siguiente información: un porcentaje significativo (30,9%) han sufrido alguna vez discriminación por su religión y origen en el entorno del sistema educativo, el 38,2%, al menos una vez, han sido insultadas en la calle, y más de la mitad (58,2%) han sufrido discriminación al menos una vez en la calle por su aspecto exterior. De igual modo, cerca de la mitad de estas jóvenes (49,1%) en alguna ocasión, al entrar en una tienda, han sido perseguidas por el personal de seguridad. Respecto de su propia conducta, se observa que el 10,9% de las jóvenes encuestadas han marginado al menos una vez a otras personas.

¿Cómo sería su respuesta o contestación ante algunos hechos reprobables? Ante una situación en la cual se vieran insultadas por su religión y ori-

²² El parámetro para esta consideración es si se cumple los tres primeros pilares del Islam.

gen, el 60% de las jóvenes no contestarían porque consideran que no merece la pena, de ellas un 10,9% no contestaría por miedo, el 10,9% contestaría con tranquilidad e intentando dialogar, y el 10,9% contestaría gritando e insultando igualmente (el 7,3% no han contestado). Si se encontrasen ante la situación de que uno de sus profesores se mostrara amable con todos los alumnos en las explicaciones y en las respuestas a las preguntas, excepto con ellas, el 43,6% considerarían que no es por ninguna razón en especial, cerca de la mitad (45,5%) lo atribuirían a que son musulmanas, y el 3,6%, además de por ser musulmanas, por ser mujeres (el 7,3% no contesta).

Respecto del grado de satisfacción que sienten en su vida, un altísimo porcentaje (89,1%) de las jóvenes encuestadas se encuentran satisfechas con su vida actual²³.

Cuando se les ha preguntado a las jóvenes qué cambiarían de los medios de comunicación: la cuarta parte (25,5%) ha contestado que quitarían lo que han llamado «telebasura» y han hecho referencia a los llamados programas del corazón, a las escenas de violencia y de sexo; algo más de la mitad (56,4%) eliminarían la manipulación de la información, y el 12,7% han hecho referencia al racismo que hay en los mismos. En relación a lo que está ocurriendo en el mundo: el 36,4% han señalado su preocupación por el hambre, la mitad (45,5%) están preocupadas por las guerras, el 29,1% han indicado la necesidad de luchar por la igualdad en general, y la de género en particular, el 7,3% se han referido a la necesidad de libertad para todas las personas, el 12,7% han hecho referencia a la necesidad de acabar con las dictaduras en el mundo árabe. Su preocupación por la situación en Palestina y en Irak, ha sido expresada por el 43,6% y finalmente, casi la mitad (45,5%) critican el desigual reparto de la riqueza mundial. El 10,9% señalan su preocupación por la imagen internacional que tiene su religión.

Finalmente, a la pregunta de «qué tres cosas consideras fundamentales para sobrevivir hoy en día», la mayor respuesta corresponde (47,3%) a la importancia de ser fuerte y de tener confianza en uno mismo. La importancia de la familia ocupa el segundo lugar (38,2%), seguidamente el 32,7% sienten la necesidad de respetar y ser respetado así como el poder convivir, y casi una

²³ De las cuatro jóvenes que se encuentran insatisfechas con su vida, dos de ellas no llevan pañuelo, y las otras dos lo llevan.

tercera parte (30,9%) consideran fundamental el tema de la formación. Los valores, tales como la paz, la objetividad, la solidaridad, la dignidad, la libertad y el amor entre otros, son considerados por el 21,8% como los más importantes. Algo más de la cuarta parte (27,3%) con los mismos porcentajes hacen referencia a los amigos, al tener trabajo, y a la fe. Por último con porcentajes más bajos se señalan los valores materiales tales como la salud (14,5%) y el dinero (10,9%).

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS Y DEL GRUPO DE DISCUSIÓN²⁴

Las razones por las cuales los padres de estas jóvenes emigraron a España son diversas; tres de ellos por motivos económicos (de Marruecos), y el resto de ellos por motivos académicos y políticos (uno de Marruecos, tres de Siria, y dos de Palestina).

El haber tenido un origen socioeconómico acomodado o desfavorecido es algo que se refleja en el discurso de las jóvenes a la hora de explicarnos qué razones las llevaron a escoger estudiar en la universidad. Las primeras comentan que es algo común en sus familias, y que se da por sentado tener una carrera universitaria, mientras que las segundas explican que al no tener necesidad de trabajar pudieron acceder a la educación superior, e insisten más que sus otras compañeras en la importancia que tiene una carrera para ellas:

«Pues mucho, porque si volvemos años atrás, cuando las mujeres no estudiaban, ya no es porque seas musulmana, estamos hablando de universitaria únicamente, no se estudiaba, o sea no había chicas universitarias, y ese cambio, pues, supuso algo para España y para la UE y para todo el mundo, y claro a la hora de ir, y ver que eso ha cambiado y que ya hay, incluso en mi universidad hay más chicas que chicos, pues te sientes orgullosa de ser lo que eres, de ser mujer» Rula (veintiún años, madrileña, de origen marroquí, estudiante de periodismo, lleva pañuelo).

²⁴ El grupo de discusión así como cada entrevista, han tenido una duración media de dos horas y tanto el primero como las segundas, han sido grabadas y posteriormente transcritas a través del programa «*OLYMPUS DSS PLAYER*», constituyendo así cada entrevista (y el grupo de discusión) un archivo DSS OLYMPUS.

Las familias en los países de origen de estas jóvenes, pertenecen a clases socioeconómicas diferentes; una de las ventajas y consecuencias de la inmigración, es el desvanecimiento de estas desigualdades, que se traduce en el encuentro en la universidad entre las hijas de las clases altas y las hijas de las clases más desfavorecidas de los mismos.

El análisis de la biografía personal y familiar de las jóvenes entrevistadas nos ha permitido conocer que los resultados de la educación familiar que han recibido son, por un lado, un nivel elevado de autoestima, y por otro, el desarrollo de la capacidad de dialogar como principal técnica de resolución de conflictos. Esto me lleva a deducir que estas jóvenes han recibido una socialización inicial con éxito: «te dicen lo que está bien y lo que está mal, ayudándote a elegir lo que está bien, no obligándote a ello», Safah (veinte años, madrileña, de origen sirio, estudiante de odontología, no lleva pañuelo).

No obstante, también se ha podido observar que algunos de los padres y madres tienen dificultades para culminar su labor pedagógica, al no sentirse siempre capaces de dar ese último paso que consiste en delegar la responsabilidad de la toma de decisiones y las consecuencias pertinentes en sus hijas. Así como confiar, tanto en el trabajo que han hecho como en las jóvenes, ya que éstas ya han alcanzado la madurez para el manejo y disfrute de su propia libertad (MÄRZ, 2001):

«el temor que ellos tenían a la situación al enfrentarme fuera, cómo iba a ir a una universidad española, con el temor de cómo ven los institutos españoles y todo eso, pues ellos tenían un miedo hacia que yo fuera, al no saber defenderme supuestamente, pero que yo les he demostrado todo lo contrario. Ellos me apoyaban, pero era el miedo de cómo iban a actuar los españoles cuando vieses a una musulmana, de hecho porque es que en mi universidad soy la única que lleva pañuelo», Rula.

En este caso por ejemplo, es destacable que la conducta de los padres de esta joven indica que no solamente la sociedad ve a los inmigrantes y a sus hijos (ya autóctonos) a través de los estereotipos, sino que también ellos tienen ideas preconcebidas en relación al conjunto de la sociedad, también construidos, principalmente, por los medios de comunicación, que suelen destacar las experiencias más negativas en el sistema educativo.

A lo largo de sus vidas, estas jóvenes han pasado por situaciones de discriminación debido a su religión y origen; esto quiere decir que su autoestima ha estado en más de una ocasión bajo condiciones negativas (ARONOWITZ, 1984). El modo en el que han canalizado la frustración que supone estas experiencias es admirable. Podían haber decidido aislarse o guardar rencor al conjunto de la sociedad, pero optaron por no generalizar, esforzarse por demostrar que ellas no son ciudadanas de segunda, y que sus aportaciones a la sociedad son igualmente válidas y valiosas que las de sus compatriotas de origen español:

«Tenía cuatro años, una profesora en el comedor me obligó a comer jamón, y no hubo manera de que yo abriera la boca, pero es que, con cuatro años me sigo acordando de la situación. Me arrastró por todo el comedor, y me dijo que si no me lo comía, que si era por mi madre, que llamaría a la policía para obligarla. Fue horrible, y una vergüenza tremenda. Vamos que me enfrenté a una persona de treinta y cinco, cuarenta años una niña de cuatro, y de ninguna manera abrí la boca. Y nada, al día siguiente mi familia fue y se pelearon con la profesora, le montaron el pollo al director, y se disculpó. Pero vamos, la profesora seguía convencida de lo que estaba haciendo» Safah.

Fairus (veintidós años, madrileña, de origen hispano-marroquí, estudiante de psicología, no lleva pañuelo):

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

Pero esta decisión, este esfuerzo continuo, que a veces, como han señalado las entrevistadas, resulta agobiante y cansino, no viene de la nada, sino del bagaje educativo familiar recibido («Yo desde pequeñita mi madre me decía tú eres como todo el mundo, tienes una religión diferente, pero eres

como todo el mundo» (Safah)) y de las experiencias positivas en el sistema educativo que contrarrestaron las negativas:

Soraya (veintidós años, madrileña, de origen palestino, estudiante de medicina, no lleva pañuelo): «mi profe de cuarto de primaria me marcó, porque era un señor viejito mayor, me encantaba, y siempre nos decía que “querer es poder”, todos los días nos hacía repetir tres veces querer es poder, todas las mañanas, claro es optimismo, y esas ganas, y eso te marca, y con él aprendí mucho».

Fairus:

«Ha habido muchas cosas buenas la verdad, hubo una, que me gustó mucho, fue la profesora de historia. Me dejó hacer una exposición sobre la cuestión palestina, y fue muy bueno, porque le hice entrevistas a los padres de mis amigas palestinas, además el padre de una de ellas me hablaba de lo que había vivido su padre, cómo se tuvo que ir de Palestina. Y yo me sentía en plan que lo que les estaba ofreciendo a mis amigos era verdad. Y todo fue porque esta mujer explicó el conflicto palestino-israelí desde un punto de vista, entonces yo estaba totalmente en desacuerdo con él, y a la hora de hablar de ello, ella me dejó exponer otra forma de pensar, que otro profesor no te hubiera dejado».

Las dificultades a las que se enfrentaron la mayoría de las jóvenes en la etapa secundaria, no se deben exclusivamente a que se encontraban en edad adolescente, sino que desde la ciencia de la Educación Comparada se explica también en relación a la génesis del sistema educativo, el cual nació con el objetivo de homogeneizar (GARCÍA GARRIDO, 1990), de otorgar cohesión social a los estados nacionales, los cuales tenían dentro de sus fronteras diferentes identidades. Para ello, además de recurrir a la legislación y al ejército, los gobiernos acudieron a los sistemas educativos con el fin de alcanzar este objetivo de uniformidad. Este origen ha dejado una herencia que no favorece a la diversidad (BAUMAN, 2003) y a la heterogeneidad de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. La necesidad hoy en día es la igualdad en base al respeto de la diferencia. La consecuencia es que hoy los sistemas educativos están luchando por deshacerse de la homogeneidad que les empujó a nacer. Mientras que la universidad, palabra que proviene del latín *universitas*, hace referencia a que dicha institución pertenece a todos (MON-

CADA SALVADOR, 2008), es decir, se trataba de una comunidad (BAUMAN, 2003), y quizás de ahí el secreto de que la mayoría de las jóvenes encontrasen su sitio en el mundo universitario; lo que no quiere decir que no haya también, en su contexto, situaciones discriminatorias:

«Mi vida en el instituto fue una vida difícil, muy pesada, y no sé, a la que no volvería. Pesada en el sentido de que cuando estabas en el colegio no te dabas cuenta de los valores que tienes en casa y los de fuera, pero en el instituto eres ya más adolescente y ya pues empiezas a confundirte entre lo de fuera y lo de dentro, pues era algo pesado, algo que no me gustó» Ni'mat (veinte años, nació en Santa Cruz de Tenerife, de origen sirio, estudiante de nutrición humana y dietética, lleva pañuelo).

Safah: «Muy difícil, no hay otro adjetivo, sufrimiento y no sé. Porque si ya es difícil para una adolescente vivir, que eso es en general, para una adolescente musulmana yo creo que es mucho más».

María (veintiséis años, nació en Granada, de origen marroquí, investigadora en ciencias físicas, lleva pañuelo):

«En la universidad siempre te encuentras de todo y tenía un profesor que era machista y entonces, además de ser machista, pues encima llego yo y soy musulmana, pues ya se le acumularon todos los males (risas), entonces el pobre hombre cada vez que me veía era como si veía a yo que sé qué, y hasta ahora, cada vez que nos cruzamos por el pasillo el hombre se aleja de mí cuantos metros pueda.»

Ni'mat:

«En la universidad muy bien, perfecta, es otro ambiente distinto, mejor, más relajado, cada uno hace lo que quiere, cada uno va a su bola, en el instituto estás en tensión, asqueada, porque suele ser un grupo donde todo el mundo se conoce, y todo el mundo va a ese grupo, o perteneces a ese grupo o no es que no seas nadie, pero no eres nadie. Pero en la universidad son clases grandes donde hay un millón de grupos y donde lo mismo hay grupos donde sólo se ven en la universidad, o lo mismo hay grupos que lo comparten todo».

Fairus:

«Pero la gente se sigue sorprendiendo en plan como el otro día un profe que me dice que «cómo, cómo he estudiado siendo marroquí, siendo de origen marroquí», cosas así, que dices ¡bueno tío en qué mundo vives!». «Un día un profesor que le dio por hablar de la guerra de Irak, no sé por qué, en clase de psicología social, y cuando le dije que bueno que muy bien, pero que dónde estaban las armas nucleares esas que buscaban tanto, me dijo, que si era terrorista islámica (risas) entonces, pues, claro, oyes a un decano decir eso, encima este hombre es el jefe del departamento de psicología social y dices, vale pero es que encima de eso, si hago la especialidad de social, puede que a este hombre me lo vuelva a encontrar en algún lado, y ya es como que te desesperas».

En lo que respecta a la descripción de su identidad, todas las jóvenes han incluido tanto los elementos étnicos y nacionales. Aunque con mayor o menor grado, todas se sienten identificadas con el país en el que han nacido, con el país de sus padres y con su religión. Integran en su complejo identitario todos los componentes, algo que no les impide realizar una crítica constructiva tanto del mundo árabe como del mundo occidental. La educación familiar que han recibido, basada en el diálogo constructivo y en la capacidad de argumentar sus puntos de vista ha facilitado este modo de definirse, en el que, en general, no se encubre ni elimina ningún elemento por completo. Es pertinente recordar aquí que la identidad no es estática sino dinámica (GIDDENS, 2002), y un claro ejemplo de esto, es la reflexión de Soraya: *«creo que no podría dejar de vivir aquí, porque también lo echaría de menos, pero siento que tengo que probar eso para saber si es mi sitio o no»*.

Como se ha señalado con anterioridad, la forma de definirse de una persona, está relacionada con la elección de la estrategia que realice para interrelacionarse con el mundo que la rodea. En su total mayoría, las jóvenes han definido el término integración como estrategia de convivencia, es decir, destacando tanto la importancia del respeto como del intercambio recíproco, y criticando las estrategias de asimilación y de separación.

María:

«Yo soy musulmana y yo soy española y cuando voy a cualquier sitio siempre me preguntan: ah pero tú ¿de dónde eres?, contesto: yo soy española, y te dicen: ¡pero no puedes ser española llevando lo que llevas! ¿Y por qué no iba a serlo? Si tengo la Constitución, me da la libertad de ser de la re-

ligión que yo quiera ¿por qué no la voy a ejercer?». «Yo soy y estoy. Mi experiencia personal es que no tienes por qué caer bien a todo el mundo, pero con que tú vayas, te muevas por la sociedad, en los supermercados, en la calle, en tu mundo laboral y que la gente hable contigo de una forma normal y natural y no te esté constantemente poniendo trabas, eso es señal inequívoca que se está trabajando en algún camino, de que estás integrado, ¿por qué no lo ibas a estar?»

Maisa' (veinticuatro años, madrileña, de origen hispano-sirio, diplomada en óptica y optometría, lleva pañuelo): «es respeto, es valorar un poco y respetar las creencias, las costumbres de cada persona y vivir en una tolerancia».

Amal (veintisiete años, madrileña, de origen hispano-palestino, profesora de inglés en educación secundaria, no lleva pañuelo): «no te integras porque hagas lo que yo haga, sino porque nos respetamos mutuamente y vivimos juntos, o sea no hay ningún problema, y sobretodo yo no juzgo y tú no me juzgas, que es lo que intenta hacer el que asimila: lo tuyo es una tontería y haz lo que yo hago».

Cuando las jóvenes han comentado su deber de respetar la sociedad en la que han nacido y crecido, también han señalado su derecho de ser correspondidas con el mismo respeto. De hecho una condición esencial y fundamental para la estrategia de convivencia es que la sociedad también la escoja. Si las jóvenes escogen la estrategia de convivencia, y la sociedad les exige la estrategia de asimilación, no habrá posibilidad para una convivencia y una ciudadanía constructivas basadas en el respeto. Por tanto la convivencia no solamente depende de los inmigrantes y de la segunda y siguientes generaciones, sino también de la población en general. Además, el contacto intercultural será más enriquecedor cuando cada uno conserve todos los elementos que constituyen su identidad, porque si se opta por la estrategia de asimilación, ¿qué se intercambiará?

Por otro lado, cabe señalar, que cuando la población exige a estas jóvenes la estrategia de asimilación, inconscientemente les está pidiendo que opten por una estrategia, que según los estudios (VAN OUDENHOVEN; KARIN; BRAM, 1998), es la más dañina para el autoestima y la que produce más estrés, junto con las estrategias de separación y marginación. De modo que el desarrollo de la identidad étnica no sólo no perjudica el de la identidad nacional, sino que incluso lo favorece.

Retomando los elementos²⁵ que Lafromboise, Coleman, y Gerton (1993) señalan como constituyentes de la competencia cultural de una persona, podemos constatar que estas jóvenes dominan tanto las habilidades sociales que forman la competencia cultural nacional como la étnica: su conocimiento del español y del árabe, la importancia que conceden tanto al aspecto nacional como étnico de su identidad, así como a la necesidad de una convivencia activa en la que todos cumplan sus deberes y conozcan sus derechos, el hecho de, no solamente conocer y respetar las creencias y los valores de la sociedad, sino también compartir muchos de ellos, y finalmente, la proyección que han dado a sus carreras profesionales para aportar y enriquecer al país en el que han nacido y crecido, es decir, lo que espera toda nación de sus jóvenes. Además, estos autores nos recuerdan que la competencia cultural, al igual que la identidad, no es una construcción estática, sino dinámica, por ello es un error considerar que, o se poseen todos estos elementos o uno no tiene competencia cultural. El objetivo, es considerar la competencia cultural como un continuo de múltiples habilidades sociales, más el desarrollo de la personalidad de cada individuo. No obstante, cuanto más competente sea una persona, menos problemas tendrá para funcionar con eficiencia dentro de las dos culturas a las que pertenece.

En relación al pañuelo, las jóvenes han insistido en dos puntos. El primero, su carácter religioso y no cultural. Y el segundo, el requisito esencial de escoger libremente su uso. Explican que una vez que se fuerza a la joven a llevarlo, este pierde todo su sentido. Ninguna de ellas lo considera un elemento opresor y/o discriminador de la mujer, ni las que lo llevan ni las que no lo llevan; estas últimas explican que no se sienten aún preparadas para llevarlo debido al temor que tienen de ser discriminadas en el mundo laboral, un hecho constatado por las jóvenes que lo llevan. Asimismo les parece absurdo que se considere «más modernas» a las jóvenes que no lo llevan:

²⁵ Poseer una fuerte identidad personal (compuesta tanto por la identidad étnica como nacional), tener facilidad y conocimiento de las creencias y los valores de la cultura en la que está inmerso, manifestar sensibilidad afectiva al proceso de esa cultura, comunicarse con claridad en el lenguaje de la cultura en la que está inmerso, realizar el comportamiento socialmente aprobado, mantener activas las relaciones sociales dentro del grupo cultural, y negociar con las estructuras institucionales de esa cultura.

«La religión no influye en que seas moderno o no, no te impide ser, modernizarte u occidentalizarte. Además ¿por qué Occidente tiene que ser el modelo de conducta?» Soraya. «Yo tengo amigos que ni siquiera creen en Dios y son muy tradicionales, no tiene que ver» Maisa’.

«Ahora, te puedes fijar en los musulmanes que vivimos aquí, modernos somos todos, porque la modernidad no es una forma de vestir, es una forma de pensar, yo puedo respetar todo, a los gays, a las lesbianas, no comparto su forma de pensar, pero los respeto, y para mí eso es la modernidad, respetar a toda la sociedad, aunque no comparte su forma de pensar, ahora que me respeten ellos a mí, porque voy a empezar a pensar que los no modernos son ellos» Safah.

Tanto las jóvenes con pañuelo, como las jóvenes sin él, han escogido la estrategia de convivencia. Unas y otras, tanto en las entrevistas individuales como en el grupo de discusión, han explicado que para sus compatriotas españoles, no es lo mismo una joven con pañuelo que una sin él. Especialmente en el primer contacto; antes de conocer y entablar una conversación con una joven con pañuelo, según han comentado, hay un cierto rechazo: «a lo mejor si hubieses entrado con pañuelo no me hubiese sentado a tu lado», le comentó una compañera de la universidad a Safah, estudiante de odontología, de origen sirio, sin pañuelo. No obstante, añaden que una vez que tiene lugar el contacto humano y el intercambio cultural, el pañuelo ya no supone para los demás un obstáculo. Aunque las jóvenes señalan que no es lo mismo llevar que no llevar pañuelo, si se leen con detenimiento las experiencias por las que han vivido unas y otras a lo largo de sus vidas y los estereotipos a los que se han tenido que enfrentar, se llega a la conclusión de que no existe ninguna diferencia; una vez que se sabe que son musulmanas, aunque no lleven pañuelo, las preguntas a las que se enfrentan, e incluso en algunos casos el rechazo, son exactamente los mismos:

«Hay mucha gente que por los medios de comunicación sobretodo o por el simple mero hecho de no conocer, y por el desconocimiento pues eso, te atacan, en cuantito oyen que eres musulmana, y se piensan pues eso que eres un bicho raro, entonces sí, muchas veces te influyen porque escuchas comentarios que te quedas así como diciendo, bueno por favor, ¿qué estás diciendo?, y eso que no llevo pañuelo», Fairus.

«Porque aunque no lleves pañuelo, cuando saben que eres musulmana, también te miran raro, se quedan un poco así, choca, y dicen a ver qué va a pasar con esta chica», Soraya.

La función que juegan los medios de comunicación en la construcción de estereotipos en relación a la religión que practican estas jóvenes es fundamental:

«Aparte del hecho de que ni el cristianismo ni el judaísmo —ambos pasan por patentes *revivals*— son tratados de un modo tan poco objetivo, existe una presunción no cuestionada que permite caracterizar sin límites al islam por medio de un puñado de tópicos temerariamente generales y reiteradamente divulgados» (SAID, 2005: 77).

La explicación que Nuria Varela presenta en su libro «Feminismo para principiantes» sobre la actitud parcial de los medios de comunicación es muy acertada, y partiendo de ella se pueden comprender con mucha más facilidad los enfoques actuales de los medios:

«(...) el periodismo está marcado históricamente porque nace en Europa con la Ilustración, de ahí que construya un discurso androcéntrico como si fuera universal, practique una mirada masculina a su alrededor con la pretensión de abarcarnos a todos y a todas, y a partir de una serie de mecanismos y prácticas profesionales, nos ofrezca unos significados y explicaciones de los hechos que ocultan su carga subjetiva mediante el recurso de un sujeto neutro, sin sexo ni género, convertido en un narrador objetivo» (VARELA, 2008: 309).

Además del discurso androcéntrico de los medios de comunicación, habría que añadir otro discurso, cuyo origen también surgió, precisamente en el siglo XVIII, y es el del *orientalismo moderno* (SAID, 2002), que se puede resumir en las dos siguientes aseveraciones relacionadas con «Oriente y los orientales»; la primera de Karl Marx: «no pueden representarse a sí mismos, deben ser representados» (SAID, 2002: 17), y la segunda, de Alphonse de Lamartine:

«(...) no aceptarán otra soberanía que la de las potencias. Esta especie de soberanía así definida y consagrada como derecho europeo consistirá prin-

principalmente en el derecho de ocupar determinada parte del territorio o de las costa para fundar en ellos, o bien ciudades libres o bien emporios comerciales. Cada potencia ejercerá sobre su territorio no solo una tutela armada y civilizadora; también garantizará su existencia y sus signos de identidad, bajo la bandera de una nacionalidad más fuerte (...)» (SAID, 2002: 160).

Estas jóvenes no pueden aceptar esta imagen mediática de confrontación (SAID, 2005) entre aquello que es «normal», «occidental» y en definitiva «nuestro» y aquello que nos es a «ajeno» y «anormal», porque ellas, al mismo tiempo pertenecen a ese llamado «mundo desarrollado» y a ese llamado «mundo subdesarrollado».

Sin lugar a dudas, las jóvenes que hemos entrevistado sufren continuamente «vulnerabilidad al estereotipo», suponiéndoles esto una ansiedad y estrés añadidos ya a la difícil vida de una joven formándose para salir adelante en la vida:

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

Finalmente, me parece muy interesante resaltar que en algunas ocasiones, al referirse a los musulmanes de Madrid, algunas jóvenes utilizan el determinante «ellos» y no «nosotros»; las entrevistadas alternan el uso de estos determinantes con frecuencia, a veces se refieren a la sociedad española como «nosotros» y otras como «ellos», e igualmente cuando hablan de los musulmanes en Madrid, es una indicación de su doble pertenencia, de ese estar entre «dos aguas», sin poder estar exclusivamente en una sola de ellas.

6. CONCLUSIONES

Ante todo, es importante señalar que en las vidas de estas jóvenes interviene diversas variables: desde las individuales (somáticos, psíquicos y de personalidad), hasta las familiares (estrecha o débil relación con la familia

del país de origen y/o el colectivo musulmán de Madrid, nivel socioeconómico familiar, nivel de compromiso con la religión, entre otras), pasando por las escolares (tipo de experiencias vividas en el ámbito escolar) y las sociales (si la familia del país de origen es por ejemplo de ciudad o de pueblo). Para acercarse a su realidad hay que tener en cuenta todas ellas: tanto las comunes a todas las personas, como las específicas de su condición de jóvenes, españolas, universitarias, musulmanas, y de origen árabe.

Retomando los tres principales objetivos de esta investigación, explicados más arriba, podemos concluir lo siguiente:

— En relación al primer objetivo, hemos podido averiguar que las jóvenes entrevistadas han optado por una estrategia de convivencia. Es decir, que han optado por no rechazar la totalidad de ninguna de las dos culturas a las que pertenecen (la española y la árabe). Además, ya no solamente desde el ámbito pedagógico y psicológico se considera la estrategia de convivencia la más adecuada, sino también desde la perspectiva de la religión de estas jóvenes. Ya que para esta dimensión (la religiosa) las estrategias de asimilación, separación y marginación impiden el desarrollo verdadero de la propia identidad musulmana (RAMADAN, 2002).

No obstante, en más de una ocasión las jóvenes han declarado no compartir tradiciones tanto como de una como otra cultura; de modo que mantienen una actitud crítica ante las costumbres de ambas, especialmente en aquellas que tienen que ver con los derechos de la mujer. Así, podemos decir que estas jóvenes poseen tanto una sólida identidad nacional como étnica.

— Con respecto al segundo objetivo, hemos podido comprobar que la realidad de estas jóvenes no viene reflejada en los medios de comunicación. Además, las entrevistadas a la hora de explicar la situación política y social del mundo árabe y musulmán, recurren a un análisis global en el que incluyen factores tanto políticos y económicos, como sociales, culturales y educativos, alejándose así del análisis tradicional, parcial y orientalista que nos ofrecen la mayoría de los medios de comunicación (SAID, 2005): «influye mucho la situación política, las dictaduras, cuando estaba Franco en España, no se diferenciaba mucho de un país musulmán de hoy, porque las dictaduras impiden respirar casi, no pueden evolucionar, se lo están impidiendo, es imposible, no por la religión, sino por la política. Luego otra cosa, hay muy

pocos ricos y muchos pobres, no hay clase media, y sin clase media no hay evolución en el país», comenta Safah.

Esta actitud de los medios, no solamente daña a la minoría que estereotipa, sino también a la población en general al construir una falsa imagen del «otro», que obstaculiza el camino de la convivencia, ya de por sí difícil. Para un verdadero acercamiento a la realidad y una crítica constructiva hay que incluir variables económicas, sociales, culturales, políticas y educativas (SAID, 2005).

Además, las jóvenes no rehuyen la responsabilidad de los propios musulmanes en relación a los estereotipos que hay sobre ellos, sino que la reconocen y al mismo tiempo explican que no se pueden confundir las tradiciones culturales de una zona geográfica con la esencia de la religión que se practica en la misma.

Por otro lado, hemos podido saber que no existe diferencia entre las jóvenes con pañuelo (como elemento cultural y religioso) y las jóvenes sin pañuelo con respecto a la elección de estrategia; todas ellas han escogido la estrategia de convivencia. Además, hemos podido comprobar que los estereotipos a los que se han tenido que enfrentar todas ellas, independientemente de su nivel de práctica de la religión o de llevar o no pañuelo, son los mismos.

— Finalmente, podemos decir que las experiencias negativas que han vivido estas jóvenes, tanto en el ámbito familiar como social y escolar, no han impedido que las jóvenes elijan la estrategia de convivencia; ya que estas vivencias poco agradables han estado acompañadas frecuentemente por otras, que les han dado la oportunidad de disfrutar de los gratificantes resultados que supone el intercambio humano y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLBI SIBAI, S. (2008): Comparación de tendencias metodológicas, desde 1985 hasta 2005. Actas del XI Congreso Nacional de Educación Comparada: «La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada», Bloque G, Comunicación 1. Sevilla, 7, 8, 9 de mayo. Edita Universidad Pablo de Olavide y Sociedad Española de Educación Comparada. (Publicado en CD, I.S.B.N. 978-84-691-2732-2 D. L.: SE-2671-08).

- ADLBI SIBAI, S. (2009): «AJMM después de los atentados del 11-M: fomento de la interculturalidad, la convivencia y la cohesión social (un programa de educación no formal)». Póster. Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: «Educación, investigación y desarrollo social». Lugar de celebración: Huelva. Fecha: 24,25, 26 de junio del 2009. (Publicación en CD, ISBN: 978-84-95944-24-5. D.L.: H 155-2009).
- ALONSO, L. E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología*. (Madrid, Fundamentos).
- ARONOWITZ, M. (1984): The Social and Emotional Adjustment of Immigrant Children: A Review of the Literature, *International Migration Review*, 18, (2), pp. 237-257.
- BAIN, K. (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (Barcelona, Publicacions Universitat de València).
- BARTOLOMÉ PINA, M. (Coord). (2008): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. (Madrid, Narcea).
- BAUMAN, Z. (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. (Madrid, Siglo XXI de España Editores).
- BERNABÉ VILLODRE, M. M.; GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL DE HARO, A. (2008): Aproximación a los conceptos presentes en la diversidad cultural. Actas del XI Congreso Nacional de Educación Comparada, Bloque B, Comunicación 1. Sevilla 7, 8 y 9 de mayo. Edita Universidad Pablo de Olavide y Sociedad Española de Educación Comparada. (Publicado en CD, I.S.B.N. 978-84-691-2732-2 D. L.: SE-2671-08).
- BERRY, J. W.; KALIN, R. (1995): Multicultural and Ethnic Attitudes in Canada: An Overview of the 1991 National Survey, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27, (3), pp. 301-320.
- DELORS, J. (1996): Compendio del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: «*La educación encierra un tesoro*». (Santillana Ediciones UNESCO).
- EPSTEIN ERWIN, H. (1983): Recientes tendencias en la teoría de la educación comparada, *Educar*, 3, pp. 7-23.
- ESTEVA, J. (1998): *Mil y una voces. El Islam, una cultura de la tolerancia frente al integrismo: conversaciones con: Juan Goytisolo, Samir Nair, Fátima Mernissi, Mohamed Chukri, Gema Martín Muñoz...entre otros*. (Madrid, El País Aguilar).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1986): *Fundamentos de Educación Comparada*. (Madrid, Dykinson).

- GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2008): Sobre el control migratorio y la ciudadanía europea. Actas del XI Congreso Nacional de Educación Comparada, Bloque A, Comunicación 3. Sevilla 7, 8 y 9 de mayo. Edita Universidad Pablo de Olavide y Sociedad Española de Educación Comparada. (Publicado en CD, I.S.B.N. 978-84-691-2732-2 D. L.: SE-2671-08).
- GIDDENS, A. (2002): *Sociología*. (Madrid, Alianza).
- GRANT, N. (1997): Some problems of identity and education: a comparative examination of multicultural education, *Comparative Education*, 1, pp. 9-28.
- HUGHES, R.; MWIRIA, K. (1989). Kenyan women, Higher education and the labour market, *Comparative Education*, 25, (2), pp. 179-195.
- ICHIMOTO, T. (2004): Ambivalent 'selves' in transition: a case study of Japanese women studying in Australian universities, *Journal of intercultural studies*, 25, 3, pp. 247-269.
- KAPAROU, M.; BUSH, T. (2007): Invisible barriers: the career progress of women secondary school principals in Greece, *Compare*, 37, (2), pp. 221-237.
- LAFROMBOISE, T.; COLEMAN, H. L. K.; GERTON, J. (1993): Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory, *Psychological Bulletin*, 114, (3), pp. 395-412.
- Liebkind, K.; MCALISTER, A. L. (1999): Extended contact through peer modelling to promote tolerance in Finland, *European Journal of Social Psychology*, 29, pp. 765-780.
- LINDSAY, B. (1999): Women chief executives and their approaches towards equity in American universities, *Comparative Education*, 35, (2), pp. 187-199.
- MÄRZ, F. (2001): *Introducción a la pedagogía*. (Salamanca, Sígueme).
- MATSUI, M. (1995): Gender role perceptions of Japanese and Chinese female students in American universities, *Comparative Education Review*, 39, (3), pp. 356-378
- MONCADA SALVADOR, J. (2008): La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico, *Ideas y Valores: Revista Colombiana de Filosofía*, 137, pp. 131-148. ISSN 0120-0062.
- MOORE, K. M. (1987): Women's access and opportunity in higher education: toward the twenty-first century, *Comparative Education*, 23, (1), pp. 25-36.
- MÜLLER, T. R. (2004): 'Now I am free'—education and human resource development in Eritrea: contradictions in the lives of Eritrean women in higher education, *Compare*, 34, (2), pp. 215-229.

- ORTEGA, F.; CASTILLO, J.; BETTIN LATTES, G. (1996): *Fundamentos de Sociología*. (Madrid, Síntesis).
- PESSATE-SCHUBERT, A. (2004): 'The sky is the limit': higher education, gender and empowerment in the Bedouin community in the Negev in Israel, *Compare*, 34, (3), pp. 329-340.
- PHINNEY, J. S.; HORENCZYK, G.; LIEBKIND, K.; VEDDER, P. (2001): Ethnic Identity, Immigration, and Well-Being: An Interactional Perspective, *Journal of Social Issues*, 57, (3), pp. 493-510
- RAMADAN, T. (2002): *El Islam minoritario. Cómo ser musulmán en la Europa laica*. (Barcelona, Bellaterra).
- SAID, E. W. (2002): *Orientalismo*. (Barcelona, Debate).
- SAID, E. W. (2005): *Cubriendo el Islam. Cómo los medios de comunicación y los expertos determinan nuestra visión del resto del mundo*. (Barcelona, Debate).
- SÁNCHEZ MARTÍN, M. E. (2005): *Análisis de situaciones sociales*. (Granada, Grupo Editorial Universitario. Colección Didáctica).
- SHARMA-BRYMER, V.; FOX, C. (2008): Being an educated woman in India: a phenomenological approach to narratives, *Compare*, 38, (3), pp. 321-334.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1990): *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. (London, Sage).
- VAN MANEN, M. (1998): *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. (Barcelona, Paidós).
- VAN OUDENHOVEN, J. P.; KARIN, S. P.; BRAM, P. B. (1998): Attitudes of minority and majority members towards adaptation of immigrants, *European journal of social psychology eur. j. soc. psychol.*, 28, pp. 995-1013.
- VARELA, N. (2008): *Feminismo para principiantes*. (Barcelona, Ediciones B).
- WALFORD, G. (2001): Site Selection within Comparative Case Study and Ethnographic Research, *Compare*, 31, (2), pp. 151-164.
- WOOLFOLK, A. E. (1999): *Psicología Educativa*. (México, Prentice Hall).
- ZAGEFKA, H.; BROWN, R. (2002): The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: immigrant-majority relations in Germany, *European Journal of Social Psychology*, 32, pp. 171-188.

BIBLIOGRAFÍA DE SOPORTE AUDIOVISUAL

Soporte Audiovisual: Los Grupos de Discusión (1, 2 y 3). Responsable del proyecto: Miguel S. Valles. Laboratorio de técnicas cualitativas. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid. Proyecto de Innovación Educativa (PIE 99/19). [CD-ROM].

BIBLIOGRAFÍA DIGITAL

ANDÚJAR, N. (2008): El papel de los jóvenes musulmanes en la transformación del Islam. *Revista de Estudios de Juventud*, 80, 67-86. Consultado el 1 de marzo del 2008 en <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1345103174&menuId=1223021499>

COLECTIVO IOÉ (2005): Inmigrantes extranjeros en España: ¿reconfigurando la sociedad? *Panorama Social*, 1, 32-47. Consultado el 20 de febrero del 2008 en http://www.colectivoioe.org/investigaciones_articulos.php?op=articulo&id=93

COLECTIVO IOÉ (2005): Ciudadanos o intrusos: la opinión pública española ante los inmigrantes. *En Papeles de Economía Española* (Fundación de las Cajas de Ahorros), 104, 194-209. Consultado el 20 de febrero del 2009 en http://www.colectivoioe.org/investigaciones_articulos.php?op=articulo&id=94

PARADELA ALONSO, N. (2002): Belicismo y espiritualidad: una caracterización del yihad islámico. De la edición digital [Artículo en línea]. Consultado el día 31 de marzo del 2009 en <http://www.arabismo.com/publicaciones.html>

PROFESIOGRAFÍA

Salam Adlbi Sibai

Es Licenciada en Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente forma parte del personal investigador de la Facultad de Educación (Departamento de Teoría e Historia de la Educación) de la misma universidad. Ha finalizado el periodo de docencia del programa de doctorado: «Pedagogía de la diversidad sociocultural» y en julio del 2009 presentó su investigación con el título «Educación superior, identidad y convivencia en Madrid. Técnicas cuantitativas y cualitativas» para la obtención del Diploma

de Estudios Avanzados. Su tesis doctoral se integra dentro del proyecto: «Historia y presente de la cultura escolar. Género e identidades» dirigido por la profesora Miryam Carreño Rivero. Es ponente semestral en la Universidad Syracuse de Nueva York en Madrid, siendo el tema principal que expone «La mujer musulmana entre la discriminación del mundo árabe musulmán y la discriminación del mundo occidental».

Ha contribuido con comunicaciones en el XI Congreso Nacional de Educación Comparada, el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía y el Fourth Mediterranean Society of Comparative Education (MESCE) Conference. Y ha participado en otros, como el Congreso «New Challenges in a World Longing for Peace» en Bilbao (2005), la Reunión Anual de Foro de Investigación sobre el Mundo Árabe y Musulmán del año 2006 y el Congreso *Mujeres musulmanas en nuestro entorno. Entre el estereotipo y la realidad* celebrado en Salamanca en el año 2009.

Fue becaria de la Comisión Fulbright en España para el programa «Summer Institute for Business, English, and Culture (SIBEC)» en la Universidad de Nebraska (Omaha, USA) en el año 2006. Se puede destacar su artículo en el nº 7 de la *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos* con el título: «Identidad e integración: españoles musulmanes de origen sirio de Madrid», así como su participación en la publicación por Casa Árabe del libro «Queremos la paz».

Datos de contacto: Salam Adlbi Sibai, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento Teoría e Historia de la educación. EDIFICIO -LA ALMUDENA— Rector Royo Villanova s/n Ciudad Universitaria 28040 — MADRID. Despacho: 3002 Teléfono: 619691776. s.adlbi@edu.ucm.es.

Fecha de recepción: 3 de junio de 2009

Fecha de revisión: 18 de julio de 2009

Fecha de aceptación: 12 de octubre de 2009