

El respeto a la identidad como una forma de inclusión social: interculturalidad y voluntariado social

Respect towards identity as a form of social inclusion: interculturality and social volunteering

BLANCA DEUSDAD
Universidad Rovira i Virgili

Resumen:

La complejidad de las sociedades post-modernas pone de manifiesto la dificultad de la convivencia en la diversidad cultural, como consecuencia de los prejuicios existentes contra algunas comunidades. Este es el caso de la comunidad marroquí en España. El artículo se basa en algunos de los resultados procedentes de dos investigaciones sobre alumnado inmigrante en España. Un primer estudio centrado en centros educativos de Secundaria en España durante 2008. Una segunda investigación que forma parte de un proyecto I+D+i de ámbito nacional e internacional. Las conclusiones y reflexiones que se derivan de estas investigaciones muestran la necesidad frente a la situación de crisis y alto fracaso escolar de una intervención educativa y social para mejorar la integración de estos jóvenes en el territorio y la sociedad de acogida y para mitigar las consecuencias de la existencia de una *identidad reactiva* entre los jóvenes de origen marroquí.

Palabras clave:

Identidad, inclusión, cohesión social, etnicidad reactiva, racismo, educación intercultural y voluntariado.

Abstract:

The globalization process has brought about complex Postmodern societies, where social diversity become a difficulty, as a consequence of social rejection against some communities. This is the case of Moroccan people in Spain. The aim of this paper is to highlight some results and thoughts based on two researches on immigrant pupils, mainly in Spain. One of the investigations took place in Catalonia and a second one, which is a R+D project of the Spanish Ministry, its fieldwork was in Spain (Catalonia, Murcia, Madrid and Aragon) and in Ecuador. Due to the fact of high rates of drop out and unemployment among Moroccan pupils, as a result, partly, of the social and financial crisis, and with the building of a reactive identity among Moroccan students, seems quite necessary a social intervention in the communities. The paper suggests the need of a volunteer work and an intercultural education from a social and ethic approach, in order to find ways that help to a social cohesion and building territorial ties.

Key words:

Identity, inclusion, social cohesion, reactive ethnicity, racism, intercultural education and volunteering.

Résumé :

La complexité des sociétés postmodernes souligne la difficulté de la coexistence dans la diversité culturelle en tant que résultat de préjugés à l'égard de certaines communautés. C'est le cas de la communauté marocaine en Espagne. L'article est basé sur les résultats des recherches sur des étudiants "immigrés" ou fils d'immigrés en Espagne. Une première étude a porté sur l'enseignement secondaire en Espagne en 2008. Un deuxième projet de recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche nationale et internationale. Les conclusions et les points de vue issus de cette recherche montrent la nécessité de la prise en compte de l'échec scolaire et de haute intervention éducative et sociale pour améliorer l'intégration des jeunes sur le territoire et la société d'accueil et à atténuer les conséquences de l'existence d'une "identité réactive" chez les jeunes d'origine marocaine.

Mots clés:

Identité, l'inclusion, cohésion sociale, ethnicité réactive, racisme, l'éducation interculturelle et de bénévolat.

Fecha de recepción: 15-1-2013

Fecha de aceptación: 30-1-2013

1. Interculturalidad y pluralismo: un análisis desde la alteridad

El proceso de globalización de finales del siglo XX y su desarrollo en el siglo XXI ha acentuado la convivencia en sociedades multiculturales, donde la diversidad cultural ya no es un hecho característico de ciertas sociedades opulentas sino que la utilización de las redes sociales y la globalización de la esfera económica, social y política conlleva el reto de convivir en sociedades diversas culturalmente en gran parte del planeta. El respeto a la diversidad y la cohesión social son la base de los desafíos de las sociedades postmodernas donde la convivencia pacífica y el respeto a la diferencia no son elementos que se den por sentado, sino que parece necesaria una labor social y política al respecto.

El colonialismo difundió una visión de la "aldea global" donde todo es similar y existe tan sólo una civilización: la occidental. El resto de sociedades formaban parte de culturas inferiores y a su vez el desconocimiento de las mismas ha transmitido una idea homogénea y simplista de éstas. No existe solo una diversidad, sino también una pluralidad o pluralismo sociocultural y religioso.

En nuestras sociedades se acepta la diversidad cultural como un elemento folclórico que no va más allá de la mera sorpresa o curiosidad superficial, "toleramos" estas particularidades, pero a poder ser como algo marginal, no central en nuestra cultura y alejado de nuestra realidad.

Según Raimon Panikkar (2010) somos conscientes del pluralismo

pero no estamos preparados para él. Él considera que la diversidad no se puede juzgar de forma maniquea como buena o mala. El color verde o amarillo no es mejor uno que otro, por el hecho de ser uno u otro color, son simplemente distintos. Sin caer en el relativismo cultural, para Panikkar la pluralidad no nos remite a una unidad, un ideal único. El pluralismo es algo inconmensurable, cósmico, que podemos intentar comprender al máximo sin abarcar su totalidad. La verdad es plural, no hay una única verdad y ella es inconmensurable, aunque no por ello pensamos que todo deba relativizarse. Siempre habrá parte de razón en una u otra parte y la aproximación conllevará la aceptación de la diferencia y el comprender los motivos o las razones del otro.

La visión que tenemos del *otro* está mediatizada por nuestra cultura, nuestras valoraciones y análisis las hacemos desde nuestra visión de las cosas. El propio análisis de la alteridad parte desde nuestra propia cultura y desde nuestra cosmovisión. Ello hace que juzguemos a partir de nuestra manera de entender el mundo y lo social y no desde la alteridad. Cada persona ve las cosas desde su perspectiva y partir de la pluralidad significa intentar superar la *egovisión* del mundo.

La razón está en cada uno de nosotros y debemos respetar la verdad del otro; podemos admitir y decir que no lo entendemos, que no lo compartimos, pero no podemos afirmar que estamos en posesión de la razón. No hay una única razón, por tanto ello nos lleva a aceptar que tal vez estamos equivocados en nuestra visión. La razón es plural porque a la vez la realidad es plural y compleja, somos una parte de la realidad, coautores de la misma.

A mi entender, la interculturalidad es la comprensión de la alteridad: el reconocimiento de la diferencia y, a su vez, el conocimiento de la diversidad cultural, partiendo de un posicionamiento de igualdad. El interés y el conocimiento del otro. Ello significará el poder reconocer "la excelencia" en la cultura ajena y adoptar aquellas formas que nos parecen interesantes o mejores desde nuestra visión.

El compartir sin partir de la cesión o deferencia, sino desde la igualdad. El interés y la admiración o fascinación, incluso, por el otro. Ello desde un posicionamiento que puede llegar a ser bidireccional, pero que la propia hospitalidad implica, en un primer momento, un acercamiento por parte de las personas autóctonas hacia las personas originariamente de otras culturas. Es situarse en el interés del conocimiento de la cultura del otro y dejar a un lado la cultura dominante. Ésta ya será aceptada

y cuestionada a la vez por las personas recién llegadas, siguiendo este mismo proceso descrito. Las personas inmigrantes intentarán a su vez preservar su legado cultural, al menos aquel que consideran que tiene sentido para ellos/as o para sus vidas.

2. La educación intercultural como construcción de la ciudadanía: inclusión y cohesión social

Es sabido que tanto en Francia como en Gran Bretaña la inmigración extracomunitaria y principalmente la de origen musulmán ha protagonizado episodios tan dramáticos como los atentados del metro de Londres el 7 de julio de 2005, o las violaciones de las jóvenes marroquíes en las *banlieux* de París. Acciones que han sido perpetradas por jóvenes que se sienten rechazados y no integrados en las sociedades de sus países, donde han sido educados (Banks, 2011; Lassalle, 2011; Amara, 2004). Ello no debería dejar indiferente a las recientes sociedades multiculturales de la Europa del sur, pues la llegada de población inmigrante está desencadenando procesos similares de marginación y exclusión social.

En Francia, cuna de la interculturalidad¹, durante la legislatura de Nicolás Sarkozy se produjo un debate nacional acerca de la integración de la población inmigrante. La integración se consideraba también en Gran Bretaña una forma de asimilación a la cultura del país y como un mecanismo para reducir la diversidad, para conseguir la adscripción a los valores de las sociedades de acogida (Lassalle, 2011). Siguiendo esta argumentación podría añadirse que la integración se concibe por las sociedades occidentales como la aceptación e incorporación de unos valores tradicionales de la sociedad de acogida. No obstante, estos valores difícilmente pueden ser asimilados por una población que ha llegado recientemente y que, por tanto, no lleva el bagaje de la “cultura popular” y de las tradiciones en el seno de las familias. Sí pueden respetarse y conocerse pero sentirlos como propios, al menos en las primeras generaciones de inmigrantes, es muy cuestionable.

Cabe añadir que el debate también fue fruto del fracaso de las inversiones tanto de gobiernos liberales como socialistas en los barrios

1 El término de interculturalidad fue utilizado por primera vez en Francia en 1975 en el marco de las acciones sociales y educativas. Para más información véase el libro de Abdallah-Preteille ([1999] 2001).

desfavorecidos durante las décadas de 1980 y 1990, cuyos esfuerzos no comportaron una mejora en las condiciones de empleo, formación o discriminación. Ello parece un elemento clave para entender la desafección al país, la falta de inserción laboral, la incapacidad de movilidad social, junto con el rechazo por parte de la población autóctona y la consecuente falta de identificación con el territorio por parte de estos jóvenes magrebíes.

Ello nos remite a un elemento que consideramos crucial: la educación para la ciudadanía, para convertirse y sentirse ciudadanos/as con derechos y deberes, y la educación intercultural, cuya labor es clave para acercar la cultura de estos jóvenes a la mayoría de los estudiantes. La educación intercultural y la educación para la ciudadanía son una herramienta esencial de prevención y de construcción de la convivencia y la cohesión. La ciudadanía entendida como una ciudadanía multicultural donde se respete la diversidad cultural y no sea ésta un motivo de amago o menosprecio (Kymlicka, 1996).

James A. Banks (2004) distingue cinco ámbitos principales para desarrollar la educación intercultural:

- *Integración de contenidos*: el profesorado utiliza ejemplos de otras culturas, no necesariamente la occidental o del propio país, para explicar los contenidos.
- *Proceso de construcción del conocimiento*: la participación del profesorado en el proceso de construcción de conocimiento del alumnado. Con ello se enfatiza como se pueden presuponer aspectos y, por ejemplo, tener prejuicios al respecto.
- *Pedagogía de la equidad*: consiste en la utilización de distintas metodologías por parte del profesorado adaptadas a las necesidades de su alumnado para conseguir mejores resultados (trabajo cooperativo, cambio de roles, entre otros).
- *Transformación de la estructura escolar*: efectuar cambios en la organización escolar para dar herramientas de aprendizaje y mejoras a aquellos alumnos de culturas minoritarias, procedentes de la inmigración y de grupos desfavorecidos socioeconómicamente, alumnado con Necesidades Educativas Específicas (NEE).

La educación intercultural entendida como una parte transversal del currículo de las distintas materias, donde se incide en una visión plural y donde las culturas parten de un posicionamiento de igualdad, y éstas

son entendidas como formas diferentes de adaptación y respuestas culturales a realidades sociales. Sin embargo, la enseñanza secundaria en España se encuentra lejos de esta visión. En campos de estudio como la Historia, el profesorado sigue insistiendo en la necesidad de impartir una historia basada en los avatares del Estado-nación y la necesidad de asimilar a toda la población a través del conocimiento de la historia nacional de la sociedad de acogida (Deusdad, 2009a).

La educación intercultural implica valorar la alteridad en el aula, utilizarla como un elemento enriquecedor para la praxis docente y, sobre todo, para incluir al alumnado procedente de la inmigración o de una minoría cultural, haciéndolo sentir parte del grupo a través de la valoración de su cultura y de su realidad. El vivir como una fractura, por un lado la cultura o la religión de origen, familiar, y por el otro con la cultura mayoritaria de la sociedad de acogida no refuerza la autoestima de este alumnado, sino que lo hace sentir diverso y siempre con el hándicap de no poder integrarse plenamente, porque su forma de ser y de vivir no es aceptada por la sociedad de acogida.

Ello hace ahondar el sentimiento entre el alumnado procedente de otras culturas de no estar integrado, de ser distinto y de no pertenecer ni aquí ni allí, el ser de un “no lugar” como narró magistralmente Edward Said (1999) en su libro *Out of place*. No son ni de aquí ni de allá y en el peor de los casos alimentan una *identidad reactiva*, como expondremos en los siguientes apartados.

El sentirse parte del propio país para el alumnado de primera o segunda generación significa ser aceptado con sus diferencias. La adscripción al grupo pasa por ser aceptado con todo su bagaje cultural y con su especificidad. La educación intercultural permite que el profesorado ayude a la inclusión en la clase y en la escuela o el instituto de este alumnado de diversidad cultural. Acercando la materia a su realidad, aumentando su autoestima y ayudándole a ser valorado en el grupo.

La vía de educar a través simplemente de la asimilación, de imponer la cultura autóctona sin hacer referencia a la especificidad cultural del alumnado y sin ni siquiera aceptarla como algo positivo para el aula y el resto del grupo, puede incidir en el sentimiento de exclusión a la vez que no se incide en la cohesión social a través de la educación, en un nivel tan básico y universal como es la escuela o el instituto.

Una de las formas de educación intercultural y educación para la ciudadanía es la inclusión de una educación intercultural basada en la

acción social y ética (Banks, 2004). Esta perspectiva de la educación intercultural es una herramienta de acción comunitaria que consiste en realizar actividades de voluntariado social del alumnado dirigidas a la comunidad. Con ello se consigue educar en la participación social, crear e incidir en la sociedad civil y en los valores éticos, pero también a su vez es una forma de acercar al territorio un alumnado que puede sentirse desarraigado y con problemas de identidad con la localidad y el país. La intervención y participación de los jóvenes en la comunidad es un mecanismo que fomenta la cohesión social y que genera identidad, una identidad positiva arraigada al territorio y a su pluralidad.

3. Prejuicios, xenofobia y rechazo: identidad dual e etnicidad reactiva

Los resultados que aquí destacaré corresponden a dos investigaciones sobre la integración del alumnado extranjero, de primera generación, generación y media y en menor medida segunda generación, en los centros educativos de Secundaria. La primera investigación se llevó a cabo durante el curso 2007-2008 en distintos centros de Catalunya como licencia retribuida del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (Deusdad, 2009a). La segunda investigación forma parte de un proyecto de Investigación y Desarrollo I+D+id del Plan Nacional otorgado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en el año 2009 que lleva por título *La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de Enseñanza-aprendizaje de centros escolares iberoamericanos y españoles*², cuyo trabajo de campo se realizó en las comunidades autónomas de Catalunya, Murcia, Aragón y Madrid, también en Ecuador de donde procede la mayoría de la inmigración latinoamericana (Miralles, Prats y Tatjer, 2012).

En la primera investigación se puso el énfasis en la utilización didáctica de la educación intercultural en las aulas, tanto en el currículo obligatorio, las aulas de acogida, como en organización escolar. Con él se intentó analizar qué necesidades presentaba este alumnado con NEE y qué respuestas didácticas y organizativas daban los centros. También se incidió en las relaciones interétnicas y los posibles conflictos derivados de actitudes xenófobas o racistas.

2 La referencia del proyecto es EDU2009-09425 y el investigador principal Joaquín Prats.

En el segundo estudio realizado en colaboración con distintas universidades españolas se distribuyeron más de 2000 cuestionarios a centros españoles mayoritariamente de Cataluña y Murcia y la ciudad de Quito en Ecuador. El cuestionario constaba de dos partes: una de carácter sociológico para conocer los valores del alumnado y su entorno familiar, y una segunda parte de conocimientos históricos y geográficos del ámbito de Latinoamérica (Miralles, Prats y Tatjer, 2012).

En los resultados de ambos estudios se apreciaba un marcado rechazo al alumnado de origen magrebí, un prejuicio y rechazo de este colectivo cultural y religioso extensible al barrio y a la población en general. El musulmán en España parte de un imaginario colectivo negativo forjado a través de las guerras y de la figura del infiel. El término *moro* que en el medievo se utilizaba para referirse a los habitantes de Mauritania, ahora está forjado de una fuerte connotación despectiva con la que se designa a la población de origen magrebí, mayoritariamente de Marruecos. Los *moros* se asocian con las guerras y el conflicto, la Reconquista, la Guerra de África de 1861, las guerras del s. XX y la guardia mora del bando nacional durante la Guerra Civil española (Deusdad, 2009b; 2011; Martín Corrales, 2002). A ello aún hay que sumarle el paralelismo que estableció el bando franquista en su alzamiento contra el ejército republicano con la lucha del Reino de Castilla contra los musulmanes durante la Reconquista (Preston, 2006). Todo ello ha forjado un sentimiento antimusulmán, sobre todo en contra de la población magrebí y en su mayoría marroquí, a quien se rechaza sobre todo como colectivo, y no tanto como individualidad.

Se detectó en el primer estudio que a pesar de los casos de xenofobia y racismo, insultos y exclusión del grupo, el profesorado no daba importancia a los hechos, pues los consideraba propios de la adolescencia: riñas entre chicos, sin más. Cuando se insulta, se insulta al diferente y éste era un motivo más de insulto entre los jóvenes como podía serlo el físico o llevar gafas. Como se puede observar en el fragmento de entrevista siguiente:

Incidents xenòfobs, estrictament xenòfobs, potser n'hi ha hagut un o dos i potser ni això. El que passa a vegades és que casquem el que és diferent, no? Quan és perquè és gras, o perquè és ruc, o perquè és xinès, o perquè és "moro." Ves si no podia ser per una altra cosa. No hi hagut mai enfrontaments ètnics (Deusdad, 2009a, p. 149).

Conflicte xenòfob que puguis dir, no. Que quan un es baralla amb un "paki" i li diu "paki de mierda" o quan un es baralla amb un magribí lidiu "moro de mierda", sí, doncs també. Però jo he sentit dit "moro de mierda" a un magribí, i a dos i a tres, que portava més anys que l'altre: "coño, estos moros de mierda" a un tío que tenia la pell més negra que la teva samarreta. O sia, que moltes vegades abans de dir això és un racisme o un estereotip, bé. La gent, a vegades, alguns autòctons sí que els tenen aquests prejudicis, però també responen a una certa frustració que hi pot haver per ser a la zona on són, al barri on són, o la situació social que viuen (Deusdad, 2009a, p.156).

Si bien los estudios sobre racismo escolar aconsejan la creación de comisiones específicas y, sobre todo, el éxito se consigue con una implicación de la directiva de los centros (Gillborn, 1995), en los centros analizados tan solo se observó una cierta preocupación a nivel individual de algún profesor/a, concretamente dos, siendo algo poco representativo con relación a la muestra. No es de extrañar que fuese este mismo profesorado implicado y sensible al tema quien recibía las quejas en silencio del alumnado marroquí. Este mismo profesorado destacaba que en caso que hubiese una respuesta del alumnado marroquí en el aula contra otros compañeros de clase por el acoso que recibían, se los tildase de conflictivo.

En el segundo estudio, el proyecto I+D+i de ámbito nacional y después de codificar los 2000 cuestionarios destaca mayoritariamente que el grupo más rechazado es el marroquí. El 28% de los alumnos españoles de la muestra afirma querer "tratarlos sólo en contadas ocasiones" y un 25,6% "no tratarlos en la vida". Si comparamos estas mismas cifras en el caso de la valoración de las relaciones con el alumnado latinoamericano y europeo, vemos que las cifras descienden. En el caso de la afirmación "no tratarlos en la vida" desciende a un 16,4% para los latinoamericanos y a un 3,3% para los europeos. Respecto a la afirmación de los alumnos españoles de "no tratarlos en la vida" al referirse al colectivo latinoamericano es de un 7,6% y al hacerlo sobre los europeos un 0,8%. Estas cifras se corresponden en el ámbito estatal con las que confirman que el colectivo de inmigrantes que no inspira confianza entre los españoles es el del mundo árabe (40,2%), seguido de los inmigrantes de países del Este (31,4%). A su vez el grupo que inspira más confianza es el latinoamericano (56,3%) (Oberaxe, 2007, pp. 33-34).

Tabla 1. Afirmaciones de alumnos españoles sobre si gustan en general los marroquíes, iberoamericanos y europeos

Afirmaciones	Marroquíes	Latinoamericanos	Europeos
Me gustan para convivir	13,6%	22,4%	50,0%
No me importaría estar	28,2%	45,9%	40,8%
Tratarlos en contadas ocasiones	28,0%	16,4%	3,3%
No tratarlos en la vida	25,6%	7,6%	0,8%
NC	4,6%	7,7%	5,1%
Total	100	100	100,0

De los resultados se desprende que hay un rechazo y un prejuicio generalizado en España hacia el alumnado de origen marroquí y hacia lo que simboliza y representa su cultura. Cabe preguntarse acerca de qué consecuencias tiene en el alumnado marroquí esta actitud de rechazo, que incluso podría calificarse en un primer nivel de racismo, por parte de la sociedad española.

Además de algunos casos de acoso escolar, en que se rechaza e insulta directamente al alumno/a, el rechazo suele producirse en el aula al referirse al colectivo en general y no al individuo en concreto, como se puede apreciar en el fragmento de entrevista siguiente:

Porque tantos moros nos van a quitar el trabajo...".

Després és tan amic del Mohamed o del Faisal o del que sigui; són aquestes formes que formen part de la naturalesa humana (Deusdad, 2009a, p. 155).

Ello es vivido constantemente por el alumnado marroquí. Si a ello le sumamos la poca incidencia que tiene de forma transversal en el currículo de Secundaria la educación intercultural, como se demostró en el primer estudio (Deusdad, 2009a), estamos frente a una situación que puede generar abusos, conflicto e inadaptación entre los jóvenes marroquíes e incidir en la falta de cohesión social.

4. Creación de identidad: identidad reactiva

Amin Maalouf (2001) habla de identidades horizontales vinculadas al grupo de iguales e identidades verticales vinculadas a los antepasados y a la tradición. Si bien March Bloch considera que tienen más impor-

tancia las identidades horizontales y ello parecería lógico entre los adolescentes, en el proceso de globalización ambas toman preponderancia (Xuereb, 2012). Por una parte, la construcción de la identidad en la postmodernidad comporta la complejidad de ir construyendo el propio yo a través de multitud de recuerdos y experiencias. La búsqueda de identidad a través de la elección y la transformación constante frente al proceso de globalización y los continuos cambios va construyéndose en un continuo diálogo entre lo global y lo local (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). La complejidad de las sociedades modernas cuestiona las estructuras colectivas y las identidades estáticas construidas y “heredadas” socialmente y comporta una “metamorfosis” constante aunque uno siga siendo el mismo (Melucci, 1996).

El repensarse desde el sí y desde la propia diferencia conlleva la aceptación de identidades que pueden ser *múltiples* debido a la diversidad de procedencias o *identidades duales* como el caso que nos ocupa. A su vez se requiere socialmente que esta identificación sea pública y aceptada, en parte, por el hecho de ser auténtica y verdadera. Un ser parte siempre de la colectividad y necesita identificarse con ella (Appiah, 1994; Taylor, 1994). Identificarse como catalán, como homosexual o como musulmán, sin necesidad de esconder a la colectividad aquello que verdaderamente se es.

En el caso de los jóvenes de distintos orígenes en España, se enfrentan a una dualidad de identidades: la identidad de origen familiar y la identidad de sus semejantes: los jóvenes españoles. Con ellos pueden compartir la admiración por los mismos deportistas, actores, grupos musicales, corte de pelo o marcas, aspectos que forman parte de la aldea global y que unen a los jóvenes de una u otra orilla del Mediterráneo. Según Tezanos (2008) destacan tres elementos generadores de identidad entre los jóvenes: la generación, el gusto en el sentido de aficiones y afinidades culturales y el género. El esfuerzo de estos jóvenes para intentar ser parte de este grupo de iguales, por adquirir una misma “identidad horizontal”, aún es mayor. Por más que lo intentasen nunca serían aceptados plenamente como parte del grupo, pues son, en el mejor de los casos, “los marroquíes”; *los moros*, la mayoría de veces. Hay un aspecto de su identidad que los excluye de formar parte del grupo de iguales. Frente a ello se encuentran con la disyuntiva de renegar de sus orígenes para ser aceptados o reafirmarse en su identidad y rechazar al grupo.

Un ejemplo ilustrativo de este rechazo lo encontramos en el caso si-

guiente. Como es sabido son importantes para la comunidad musulmana celebrar el Ramadán con su fiesta (*Id al-fitr*) y la festividad del Sacrificio o del cordero (*Id al-Adha*). Fiestas no reconocidas como tales en España y que el hecho de celebrarlas el alumnado musulmán y no acudir al colegio esos días los identifica como musulmanes y como marroquíes en la mayoría de los casos. Como me señalaba una mediadora intercultural ese día es conocido como “el día sin moros”. Ni siquiera como la fiesta de los marroquíes o de los *moros* sino como el día que no están, que no existen.

Como respuesta a vivir esta situación de discriminación y rechazo y como una forma de defenderse de los prejuicios y de la xenofobia, se configura una identidad reactiva. La identidad reactiva es la creación de una identidad defensiva y solidaria que surge como defensa y reacción a los prejuicios y a la hostilidad de la sociedad hacia la identidad de un grupo³. Es el caso de los dominicanos en Puerto Rico, pero también podría analizarse como el caso de los magrebíes en Francia, los musulmanes en Gran Bretaña o los turcos en Alemania. Ello puede estarse configurando también en el caso de los marroquíes en España. Las altas cifras de fracaso escolar, el rechazo y prejuicio contra ellos llevan a un posicionamiento de rechazo como forma de defender y proteger su dignidad. Esta situación debería alertarnos de las actitudes xenófobas que se están produciendo, de posibles conflictos y de una posible fractura social.

A ello cabe añadirle las altas cifras de fracaso escolar o de abandono y paro juvenil. A la vez que hay una falta de expectativas y ambiciones, entre los jóvenes de segunda generación. Entre los jóvenes de origen marroquí menos del 10% continua sus estudios postobligatorios (Deusdad, 2009a; Portes *et al.*, 2011). Estos a su vez son elementos que pueden incidir en la desafección y el rechazo al país de acogida.

Retomando el tema de la Europa del sur y concretamente en el caso español, si bien es cierto que ha habido una intervención desde los ayuntamientos y las administraciones a través de la intervención social en el barrio y la localidad para cohesionar la población y disminuir el conflicto. Por otro lado, la participación de estos jóvenes en la sociedad

3 Según Portes y Rumbaut (2001, p. 148), “el proceso de forjar una identidad reactiva frente a las amenazas percibidas de persecución y exclusión es algo común. Es una forma de creación de la identidad étnica, en un contexto hostil se acentúa el aumento de la etnicidad y no su erosión”.

civil a través del asociacionismo muestra dificultades y no son presentes en ONG. Como señalan los datos referentes al asociacionismo de la población inmigrante en Lleida, esta representa sólo el 8,62% del total del rico tejido asociativo de la ciudad, a lo que hay que sumarle el bajo número de socios (Mayoral, Molina y Sanvicén, 2011).

Si bien es cierto que el éxito de la cohesión social se construye a través de la gobernanza eficaz, la capacidad de las instituciones y la promoción y creación de empleo (Portes, 2012), en contextos de crisis económica dar la voz a estos jóvenes provenientes de la inmigración y fomentar los lazos comunitarios es un elemento que incide en una mejor convivencia y en la adhesión a un modelo de sociedad civil.

Por su parte el sistema educativo intenta generar adaptaciones curriculares para estos jóvenes, la mayoría ya de segunda generación. Sin embargo, cabría analizar si se está haciendo lo suficiente para que se sientan parte de la sociedad y cuál es la aceptación de estos jóvenes de origen magrebí en la sociedad española. Una mayor incidencia en trabajos dirigidos a la acción comunitaria con colaboración con los servicios sociales y una implicación de los centros educativos en el territorio a través de incluir en la educación una perspectiva de acción social y ética.

5. A modo de conclusión

Los resultados tanto del primer estudio como del segundo muestran un claro rechazo hacia el alumnado marroquí y una falta de organización escolar y curricular orientada a mejorar esta situación. Los estudios referenciados concluyen que no se efectúa un trabajo suficiente en educación intercultural y educación para la ciudadanía en los institutos españoles. El prejuicio y el rechazo hacia el alumnado marroquí muestran una preocupación por desarrollar medidas preventivas y fortalecer los lazos de cohesión de los grupos de adolescentes.

La aplicación de la educación intercultural a través del trabajo cooperativo y la colaboración conjunta entre alumnos de distintas procedencias incidiría en la mejora de las relaciones con el alumnado musulmán.

Es obvio que esta labor no puede recaer sólo en la iniciativa individual de algún profesor o profesora de un centro, sino que debe haber una voluntad y un trabajo conjunto de las direcciones de los centros educativos y una implicación de todo el equipo docente. Esta realidad

de prejuicio y rechazo también implica la importancia de encontrar espacios de relación entre los alumnos y la comunidad para tejer esta integración e implicación en el territorio.

El desarrollo de actividades de voluntariado en la comunidad puede ser una herramienta aconsejable para implicar a los jóvenes en el territorio y ayudarlos a compartir un mismo espacio. El conocimiento y la relación con el otro diluye el prejuicio que existe contra el grupo o colectivo del que forma parte. No hay mejor arma contra el prejuicio y la xenofobia que el conocerse y colaborar juntos.

El contexto social de crisis o la propia estructura de la sociedad permite y demanda a la vez acciones de voluntariado que pueden estar organizadas desde los propios institutos como puede ser la atención a personas sin hogar o un voluntariado hacia personas de la tercera edad que padecen situaciones de soledad. También es posible desarrollar actividades de voluntariado hacia otros jóvenes que padecen discapacidades físicas o mentales. Ello permitiría el desarrollo de un trabajo comunitario en el barrio, el pueblo o la ciudad (Fernández García y López Peláez, 2008).

El respeto a la pluralidad y la convivencia en la diversidad cultural requiere de una intervención educativa y comunitaria, para enfrentarse contra los prejuicios. Para paliar las situaciones de xenofobia es necesario un compromiso social y político al respecto y una inversión en recursos y, como mínimo, no reducir los existentes. La formación de maestros, profesorado y educadores en las prácticas interculturales, junto con apoyar la labor de las distintas Organizaciones No Gubernamentales a través de las labores de voluntariado social.

Cómo ha sido también señalado por otros expertos, una identidad reactiva, sumada a la desafección territorial y altas cifras de fracaso escolar y de paro inciden en que estos jóvenes se sientan rechazados por sus iguales y sin oportunidades sociales y laborales en la sociedad de acogida, a la que culpan de sus males y están merced de ideologías radicales y de grupos fundamentalistas.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteille, M. ([1999] 2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Amara, F. (2004). *Ni putas ni sumisas*. Madrid: Cátedra.
- Appiah, A. (1994). Identity, Authenticity, Survival: Multicultural Societies and Social Reproduction. En C. Taylor, *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna* (pp. 149-163). Barcelona: Paidós.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies, *Intercultural Education, Intercultural Education*, 22 (4), 243-251.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education, Historical Development, Dimensions and Practice. En J. A. Banks, *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Deusdad, B. (2011). El rol de los imanes en la construcción del género en el contexto migratorio. En M.^a P. Pando Ballesteros (ed.), *Musulmanas y derecho a la cultura. Tradición y modernidad* (pp. 73-90). Valencia: Edicions la Xara.
- Deusdad, B. (2009a). *Immigrants a les escoles*. Lleida: Pagès editora.
- Deusdad, B. (2009b). El liderazgo de la comunidad marroquí en Cataluña: el caso de los imanes. En M. Nash y G. Torres (ed.), *Los límites de la diferencia* (pp. 173-191). Editorial Icaria.
- Fernández García, T. y López Peláez, A. (2008). *Trabajo Social comunitario: afrontando juntos los desafíos del siglo XXI*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gillborn, D. (1995). *Racism and Antiracism in Real Schools: Theory, Policy and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Lassalle, D. (2011). French Laïcité and British Multiculturalism: A Convergence in Progress? *Journal of Intercultural Studies*, 32 (3), 229-243.
- Maalouf, A. (2001). Els reptes de la interculturalitat a la Mediterrània. En *Els reptes de la interculturalitat a la Mediterrània: nous enfocaments per a la comprensió de la diversitat mediterrània*. Barcelona: Proa.
- Martín Corrales, E. (2002). *La imagen del magrebí en España. Una perspectiva histórica, siglos XVI-XX*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Mayoral Arqué, D., Molina, F. & Sanvicén, P. (2011). *El ágora compartida. Democracia y asociacionismo de inmigrantes*. Lleida: Milenio.
- Melucci, A. (1996). *The playing self: Person and meaning in the planetary society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: Editorial GEU.
- Miralles, P., Prats, J. y Tatjer, M. (2012). Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI, 418, 1-12.
- Oberaxe (2007). *Opinión de los españoles en material de racismo y xenofobia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Panikkar, R., Pigem, J. & Argemí, J. (2010). *Pluralisme i interculturalitat*. Barcelona: Fragmenta.
- Portes, A. (2012). Diversidad, capital social y cohesión. *RES*, 17, 83-107.
- Portes, A. Aparicio, R., Haller, W. y Vickstrom, E. (2011). Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España. *Reis*, 134, 55-86.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Preston, P. (2006). *La Guerra Civil espanyola*. Barcelona: Editorial Base.
- Said, E. W. (1999). *Out of place. A memoir*. London: Granta Books.
- Taylor, Ch. (1994). *Multiculturalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Tezanos, J. F. (2008). *Tendencias de cambio de las identidades y valores de los jóvenes en España: 1995-2007*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Xuereb, K. (2012). *The Impact of European Influence on Cultural Relations in the South Mediterranean*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Rovira i Virgili. Departamento de Historia e Historia del Arte.