



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**POSGRADO EN ANTROPOLOGÍA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS**

**Migración transnacional y educación intercultural: Estudiantes  
marroquíes en universidades de Andalucía.**

**TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN ANTROPOLOGÍA  
PRESENTA**

**HECTOR FRANCISCO VEGA DELOYA**

**TUTOR:**

**DR. HERNÁN SALAS QUINTANAL**  
**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS UNAM**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:**

**DRA. Ma. CRISTINA DEL PILAR OEHMICHEN BAZÁN**  
**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS UNAM**

**DR. GUNTHER DIETZ**

**POSGRADO EN ANTROPOLOGÍA**

**DRA. ALICIA HAMUI SUTTON**  
**FACULTAD DE MEDICINA UNAM**

**DR. SERGIO SARMIENTO SILVA**  
**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES UNAM**

**MÉXICO D.F. NOVIEMBRE 2014**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

<b>Introducción</b>	5
I. Nota sobre el papel del conocimiento antropológico y la transformación de las problemáticas sociales.	5
II. Estructura del trabajo de investigación.	19
III. Objetivo general y objetivos específicos.	21
IV. Hipótesis.	22
V. Metodología y técnicas de investigación.	23
<b>Capítulo I</b>	
<b>El desarrollo teórico en el estudio e interpretación de los fenómenos migratorios.</b>	32
1.1 Estudiantes y universidades en los estudios de migración. Propuesta.	32
1.2 Fenómenos migratorios y visión transnacional.	37
1.3 La globalización como contexto social de la teoría transnacional.	51
1.4 La omnipresente idea de frontera.	60
1.5 El estudio de las redes de migrantes.	74
1.6 La educación como modelo sistema transnacional.	80
<b>Capítulo II</b>	
<b>Identidades, hábitos y discursos de los estudiantes marroquíes en el contexto andaluz</b>	86
2.1 Etnografía en Al-andaluz.	86
2.2 Aproximación al estudio de las identidades en los alumnos marroquíes.	93
2.3 Identidades territoriales y lingüísticas.	99
2.3.1 La identidad generada en torno a la lengua.	112
2.4 Visiones acerca de la religión entre los alumnos marroquíes	122
2.5 Género y sexualidad.	137
2.5.1 Sobre las alumnas marroquíes y su situación de género.	147
2.5.2 Masculinidad entre alumnos marroquíes.	161
2.5.3 Sobre la homosexualidad y el lesbianismo.	177
2.6 Pensamiento y activismo político.	187
2.7 Problemáticas de educación y laborales.	192
2.8 Estructura familiar y organización doméstica.	202
2.8.1 Organización doméstica.	206
2.9 Otras formas de identidad en espacios lúdicos y deportivos.	211
2.10. Interpretando datos etnográficos.	218

<b>Capítulo III</b>	
<b>Educación intercultural en el Sistema Universitario Andaluz.</b>	221
3.1 El lenguaje antropológico en la educación.	221
3.2 Algunas características del Sistema Universitario Andaluz.	231
3.2.1 Contexto y formación del Sistema Universitario Andaluz.	232
3.2.2 La universidad andaluza como modelo educativo transnacional.	239
3.3 La educación intercultural y los diferentes modelos educativos.	254
3.3.1 Discursos de asimilación e integración.	254
3.3.2 Discursos multiculturales, no-racistas y holísticos.	260
3.3.3 Los discursos interculturales.	264
3.3.4 Modelo de educación intercultural en las universidades andaluzas.	273
3.4 Problemáticas del Sistema Universitario Andaluz.	279
3.4.1 Segundas generaciones en la universidad.	280
3.4.2 El etnocentrismo en la educación universitaria.	290
3.4.3 Imágenes de la universidad entre los diferentes colectivos.	300
3.5 Interpretando datos sobre el Sistema Universitario Andaluz.	307
<b>Capítulo IV</b>	
<b>Interculturalidad, migración y espacios universitarios.</b>	310
4.1 Observación participante y etnografía en Andalucía.	310
4.2 Educación, interculturalidad y espacio social andaluz.	327
4.3 Movilidad estudiantil y laboral. Dinámica transnacional.	339
4.4 Conclusiones	355
4.4.1 La pertinencia de la propuesta transnacional en los estudios de migración.	355
4.4.2 Conclusiones acerca de la propuesta intercultural en el Sistema Universitario Andaluz.	355
4.4.3 Triangulación metodológica y resultados de la etnografía.	355
4.4.4 Confrontación con las hipótesis.	356
<b>Bibliografía</b>	357

## Página de dedicatorias

## **Introducción**

### **I. Nota inicial sobre el papel del conocimiento antropológico y la transformación de las problemáticas sociales.**

Los fenómenos y procesos migratorios característicos del primer decenio del siglo XXI han motivado el surgimiento de diferentes interpretaciones teóricas, de nuevas metodologías de investigación y de una visión complementaria entre lo local y lo global. La antropología social enfocada al estudio de las migraciones, se ha visto inmersa en un proceso de cambio e innovación tan ágil y dinámico como los mismos fenómenos que estudia. Y es que la velocidad con la que se presentan y transforman los fenómenos sociales no permite el estancamiento y petrificación de la ciencia social. En este contexto la antropología está inmersa en una afanosa transformación, pero vale la pena preguntarnos sobre los alcances que las ciencias sociales han tenido a nivel práctico en los diferentes aspectos que investigan.

La naturaleza del pensamiento antropológico, es decir, el pensar sobre lo acontecido, sobre lo vivido, sobre esa palabra llamada “cultura”, más allá de ser una divagación filosófica, dota de una gran complejidad al discurso científico social. Es una lástima que incluso ahora, después de un par de siglos los acalorados debates sobre la científicidad de la sociología o la antropología, la ciencia – mejor dicho la Ciencia, con mayúscula- no ha terminado por darle su sitio a los científicos sociales. A tal grado que nuestros dos conceptos principales -cultura y sociedad- siguen formando parte del ámbito de grandes conceptos generales sobre los que todo mundo tiene derecho a opinar. El contexto obliga a los antropólogos a seguir en una lucha constante por proponer modelos de estudio, interpretación y aplicación de metodologías de trabajo en grupos y colectivos, aunque para aplicar sus resultados no tengan el pleno reconocimiento de su campo de estudio, ya que ahora es completamente común que científicos de otras ramas, incluyendo las ingenierías, escriban sobre lo social y sobre la cultura. En parte esta usurpación de funciones vuelve cada vez más complicado que los resultados de la investigación social lleguen a la toma de decisiones, ya que ese espacio se encuentra cooptado por otros grupos políticos o

científicos, espacios de poder en donde los antropólogos –por desgracia- no han ingresado. Me atrevo a decir, que los científicos sociales al igual que los sujetos que analizamos, nos encontramos atrapados en la dictadura de los políticos y los economistas, ya que ellos son los que están objetivamente construyendo y modificando el mundo.

De entre estos conceptos “cultura” sigue siendo ese campo amorfo ubicado entre la sección de espectáculos y la sección de deportes. “Sociedad” es ese mundo lleno de gente que asiste a subastas y muestras de arte, ataviados con smoking y vestidos de gala. La antropología sigue siendo el estudio de las pirámides y de las tribus perdidas en la selva de Brasil. Mientras tanto la gente –los inmigrantes también- necesitan de una tarjeta de sanidad para ir a consultar a un médico –llamado doctor- que ejerce su profesión únicamente después de haber llevado a cabo un juramento y obtener una cédula profesional, y por supuesto, después de muchas horas de estudio porque de su conocimiento depende la vida de los pacientes. La misma gente –inmigrantes o no- tiene que acatar decisiones, leyes, reglas, que no sólo son elaboradas por jueces y fundamentadas en profundas investigaciones sociales, sino que concretamente, son debatidas entre grupos políticos, ahí entramos en la sección de política, donde nos encontramos con las grandes reuniones de presidentes del mundo, en donde se toman las decisiones más importantes del planeta. Y la misma gente tiene que ganar dinero para comer, da lo mismo que sea en Pekín que en Ámsterdam, todo el mundo está condicionado a vivir si tiene o no empleo, si gana o no dinero. Y la economía, no como ciencia sino como sistema, la súper-estructura, no sólo es la compleja relación entre producción, tecnología, innovación en sectores productivos, capitales de inversión, movilidad del capital financiero. La economía es una dinámica mundial que se mueve motivada por los intereses de las pocas personas en el mundo que tienen los fetiches del poder: una casa llena de palmeras, un Mc-Laren al lado del piano y una piscina llena de dólares.

El contexto social donde nos insertamos como antropólogos, es sin duda el de una gran crisis moral que ha alcanzado al mismo sistema de producción científica. Para que el médico pueda prescribir un medicamento necesita de una licencia que le otorga la universidad como la institución que certifica ante el Estado la capacidad de una persona para ejercer una función social. La problemática radica en que el político puede ejercer y no

necesita cédula, en el mejor de los casos, es decir, una democracia sana, necesita de la autorización de una mayoría libre de tomar la decisión de quién la representa y quién la dirige. Ahí la universidad no tiene ningún poder para disponer si el político es o no apto para ejercer un rol social tan importante, ya que sus decisiones pueden matar más gente que un hospital lleno de falsos médicos. Aquí la Ciencia Política se limita a crear consejeros, analistas y asistentes, que elaboran discursos, aconsejan sobre las posibles consecuencias de tal o cual decisión política, confrontando la primicia económica fundamental de costo-beneficio. Con los economistas sucede prácticamente lo mismo, se dedican a medir, a analizar y a pronosticar, no toman decisiones, porque en la economía los que toman las decisiones son los que tienen el capital, no importa si tienen o no cédula para ejercer mientras tengan poder y la cuenta bancaria llena de dólares. Ante esto la pregunta es ¿nosotros antropólogos qué función tenemos o qué función nos han asignado en esta dictadura de la política y la economía?

La ciencia funciona como una fábrica de autos, cada año sale uno nuevo, que gasta menos gasolina y tiene más comodidades, pero también cada vez tienen menos durabilidad. Así se obliga a la gente a comprar cada diez años un coche nuevo. Mientras que los viejos coches clásicos –siguiendo esta analogía- serían los grandes conceptos e ideas científicas que quedan para siempre. Los científicos nos dedicamos a producir conocimientos, ideas, conceptos, que a su vez, después de cierto tiempo son utilizados por el resto de la sociedad, hasta que éstos ya no funcionan y se sustituyen por otros nuevos. El modelo de análisis de la ciencia propuestos por Kunt a partir de las revoluciones científicas, prácticamente consiste en la constante superación y renovación de los paradigmas científicos, esto puede ser aplicable para todas las ciencias. Y considero que vale la pena preguntarse esto punto al principio de una tesis doctoral en antropología, no para plantear la magnitud de la revolución científica que puede ocasionar mi texto, sino para preguntarme sobre la pertinencia de la investigación antropológica en el contexto de la dictadura.

Sobre la pertinencia del trabajo de investigación tan sólo me gustaría señalar que la migración de marroquíes a España es y será un tema vigente a nivel regional por lo menos durante los próximos veinte años, por no decir que para siempre. Y muy a mi pesar, y seguramente el pesar de otros tantos actores interculturalistas, la problemática intercultural



seguirá vigente en tanto que las llamadas terceras generaciones de inmigrantes crezcan, se enfrenten a la crisis, a la emigración, al status de extracomunitarios o a la identificación como “nuevos europeos” o como extracomunitarios. El tema de la migración seguirá vigente durante los próximos veinte años si la Unión Europea no replantea críticamente los términos del discurso y la legislación. Si Europa quiere retomar el papel central en la zona mediterránea desde un punto de vista social, deben dar un giro y reformar las bases que sostienen sus políticas migratorias y los fundamentos éticos, políticos y económicos sobre los cuales se basa su definición de ciudadanía. Es justo en este campo en donde la antropología tiene que llevar a cabo un inigualable aporte científico.

Definitivamente es difícil saber los alcances que el presente trabajo de investigación pueda tener, incluso por la situación en la que me encuentro es difícil saber si llegará a ser defendida ante un jurado. O incluso, valdría la pena preguntarme a mí mismo si, para mis intereses personales, no sería mejor presentar este trabajo ante los políticos y economistas en lugar que ante los antropólogos. Sin embargo mi objetivo es seguir haciendo lo posible para que la Antropología –con mayúscula- gane espacio, aporte conceptos, sociabilice su conocimiento y logre superar los límites impuestos por la dictadura de la política y la economía, obteniendo su merecido espacio y consolidándose como una ciencia –nuevamente con mayúsculas- respetada y reconocida. Me viene a la mente la imagen de Radcliffe-Brown argumentando que las instituciones son lo que garantiza el orden social al mismo tiempo que prepara una cena entre colegas con la beca del imperio británico. Imagino a Marvin Harris tomando la decisión de retirarse a construir sillas (emic) y mesas (etic) en su casa de Florida después de comprender que no había nada más que hacer en la universidad, y a Malinowski tomando el sol en alguna playa del Pacífico maldiciendo las condiciones geopolíticas que desataron la guerra mundial mismas que lo expulsan del paraíso. Puedo imaginar la cara de Leví-Strauss después de leer el artículo sobre las exóticas costumbres sexuales de una tribu polinesia elaborado por un viajero desconocido y publicado como un artículo etnográfico por la revista *Le Rire*. Me imagino a Geertz sentado en uno de esos cafés de la Place des Nations en Tánger, escuchando algún amigo –informante- que le explica las maravillas del sistema político marroquí. Veo a toda una larga lista de antropólogos ilustres y etcéteras que han estado sujetos a trámites, procesos burocráticos, académicos, perdiendo vuelos y pasaportes, pidiendo ayuda a desconocidos o

siendo rescatados por los sujetos de estudio, solicitando becas y ayudas para llevar a cabo discretas investigaciones, o en el mejor de los casos, ambiciosos proyectos mundiales. Y todo para obtener el dato, conseguir al informante, elaborar la red, el diagrama. Puedo ver todo ese esfuerzo cada vez más pequeño, doblándose una y otra vez como una hoja de papel, encuadrado, reduciéndose a tal grado que puede entrar en una página de diario en la sección de cultura, donde hablan de la última exposición de Frida y Diego en París, y de las obras de arte robadas a los judíos durante la segunda guerra mundial. Y me pregunto ¿dónde está la Cultura vista como sistema simbólico, como complejo de significantes, como la herencia social, como la suma de conocimientos y modelos de comportamientos adquiridos y transmitidos históricamente, como los conjuntos de variaciones significativas, como el contenido de las relaciones sociales, como el significado de las conductas, como lo interno, lo ideacional, lo cognitivo, lo abstracto del mundo social? Me pregunto acerca de Linton, Radcliffe-Brown, Boas, Malinowski, Kluckhonn, Leví-Strauss, Leach, Geertz. Me pregunto ¿qué ha pasado con todos sus aportes?, ¿en qué parte de los “avances” sociales los podemos encontrar? ¿Les cerraron la puerta o la cerraron ellos mismos?

Hoy la gente sabe que el cáncer es una enfermedad curable –casi- si se sigue un tratamiento, incluso se sabe que en Cuba hay una cura para el VIH que no ha sido comercializada, y se habla de la teoría del complot de las grandes empresas farmacéuticas para evitar la venta de medicamentos contra ambas enfermedades. Se sabe que hay coches eléctricos tan avanzados que se puede sustituir el modelo de consumo petrolero. Al mismo tiempo que se sabe la teoría del complot de las grandes empresas del petróleo que frenan la sustitución del modelo energético. Se sabe que no se ha comprobado la existencia de Dios de la misma forma que no se ha comprobado la existencia de extraterrestres, pero al mismo tiempo hay millones de humanos que creen en la existencia de ambos. Algunos incluso llegan a creer que posiblemente Dios es extraterrestre. Se sabe que los terremotos, los tsunamis y las inundaciones están vinculados al cambio climático y el movimiento de las capas tectónicas. Todo esto se sabe de la misma forma que nosotros sabemos que mañana posiblemente llueva o salga el sol si miramos los pronósticos del tiempo desde nuestro teléfono celular. Y aunque la mayoría de las personas no tiene ni idea de cómo específicamente funciona toda esta tecnología y conocimiento, ni de qué están hechas las placas tectónicas o quién invento el teléfono celular, el discurso que manejan es resultado

de un trabajo científico acumulativo. La tecnología como producto de la ciencia ha sido simplificada y reducida a un producto comercial, con grandes ganancias económicas y en muchos casos ligada a transformaciones políticas. Las tecnologías son herramientas y la historia de la humanidad siempre ha estado marcada por la utilización de éstas, por los cambios que éstas han producido en las dinámicas sociales, en la resolución de conflictos y en la ventaja que implica llevar a cabo con mayor velocidad grandes esfuerzos. Y aunque nosotros –científicos sociales- sabemos que la tecnología es cultura, el resto de la población sigue pensando que cultura es arte, refinamiento, educación, folclor, bailes y vestimentas. Me vienen a la mente las palabras de Díaz de Rada sobre el concepto de cultura, sobre su idea de hacer etnografía y sobre las “otras tonterías” que están relacionadas. Tristemente debo aceptar que nuestras ciencias -sociales y culturales- están muy rezagadas en lo que se refiere a la transferencia de conocimiento al resto de la población.

Estamos a muchos años de que temas como identidad, intercultural, etnicidad o género se integren como parte del discurso público. Actualmente se está luchando por incluir el discurso científico social en el gobierno (luego está el problema del tipo de discurso que incluyen), pero para ellos, los dictadores de la política y la economía, el antropólogo y el sociólogo siguen siendo los que arrojan el dato, los que justifican las acciones, los que proponen las alternativas, pero no son –y no sé si serán- los que toman las decisiones. No obstante, y teniendo en cuenta esto, la siguiente tesis doctoral intenta –entre otras cosas- aportar propuestas para una educación sin racismo, sin discriminación. Es posible, y habría que tomarlo como premisa, que al cabo de unos años quizá termine por irme a construir sillas y mesas, o mejor aún guitarras o violines, o termine por donar a una biblioteca todos los libros acumulados, o termine por encontrar mi tesis archivada entre los títulos prohibidos por el Opus Dei en las universidades católicas de España, lo cual sería un honor.

Considero que en el siguiente trabajo confluyen dos aspectos fundamentales para los estudios antropológicos. El primero es el aspecto epistemológico, es decir, la capacidad de interpretar fenómenos culturales y sociales a partir de una serie de propuestas teóricas. El segundo es el aspecto práctico, es decir, la pericia que tiene el conocimiento antropológico para aplicarse a situaciones concretas. En este caso me refiero al trabajo que se ha llevado a cabo en el estudio y análisis de los diferentes campos culturales que los alumnos

marroquíes expresan tanto en los discursos como en la praxis. La utilidad práctica de este estudio sobre las condiciones para una educación intercultural en el sistema universitario andaluz, busca ser aplicable, y aportar en la transformación del fenómeno educativo.

De la misma forma, el estudio de la migración llevado a cabo desde el ejemplo de los alumnos marroquíes, aporta una serie de conocimientos sobre sus modelos de pensamiento político, religioso, de las estrategias de organización familiar, de su participación en los espacios sociales universitarios y extraescolares, laborales y de género. Con ello espero aportar un grano de arena en la construcción de una universidad andaluza más intercultural y menos discriminadora. Estoy absolutamente consciente de la dificultad que esto significa, sobre todo por las características que tiene el modelo universitario como institución. Pero también estoy seguro que algunos de los resultados del trabajo de investigación pueden ser útiles a nivel argumentativo para los sectores más progresistas de la universidad, y para otros actores sociales que estén interesados en transformar el sistema universitario.

Estoy seguro que en la medida que la siguiente tesis doctoral logre tener difusión, gran parte de los planteamientos, a pesar de ser producto de una experiencia de investigación antropológica, serán ampliamente discutidos y seguramente habrá actores sociales que pretendan no sólo discutir y contradecir, sino también acallar el resultado de mi trabajo. La razón es absolutamente obvia. Por una parte, las entrevistas realizadas, y en mayor medida la etnografía, me arrojó una serie de datos que entre los musulmanes puede ser considerado como tema tabú. No obstante que hablar de los musulmanes es como hablar de los católicos, es decir, es imposible generalizar. Es cierto que algunas de mis conclusiones y de los datos que la sostienen -los cuales están vertidos en mi texto- pueden ser bastante polémicos para los lectores musulmanes, aunque esto no quiere decir que sean desconocidos por ellos mismos. El tema es ese, la trasgresión que puedo llevar a cabo con la develación del secreto, y como se verá más adelante, la importancia que lo secreto o lo privado tiene en el funcionamiento de la cultura musulmana. En la medida que el trabajo sea aprobado por las autoridades académicas correspondientes estoy seguro que servirá como un referente para las futuras generaciones de estudiosos de la migración marroquí en España.

Paralelamente, creo que el texto más que aportar datos amarillistas sobre los “otros”, las “otras culturas”, las “curiosas” formas de vida musulmana, quisiera aportar un marco de interpretación que desde mi mundo científico occidental –porque es innegable mi posicionamiento- elaboro sobre el sistema cultural de los alumnos marroquíes. Pero la intención más que hablar del exotismo, tan odiado por Lévi-Strauss, es en todo caso explicarle al “otro”, al marroquí, por qué los occidentales piensan tal o cuál cosa acerca del Islam, exponer por qué para los españoles, para los andaluces, es tan complicado pensar en una sociedad intercultural y en un sistema universitario fundamentado en la interculturalidad.

Estoy seguro que planteo una visión bastante crítica sobre la institución universitaria, lo cual considero todavía un tema más complejo, pero al igual que con la religión, es imposible hablar de una generalidad entre la comunidad universitaria. Creo que para los lectores que pertenecen a los sectores más conservadores del sistema universitario andaluz mis conclusiones sobre las fortalezas y debilidades de sus metodologías de educación intercultural pueden resultar insostenibles, y estoy seguro que una tesis doctoral con este contenido sería sumamente difícil –sino es que imposible- defender ante un tribunal universitario español. Sin embargo, aprovecho mi papel de investigador “externo”, de observador, para plantear una serie de problemáticas que al igual que mi análisis sobre el sistema cultural de los alumnos marroquíes, las he recogido en mi trabajo de investigación antropológica, tanto entrevistando a los alumnos, asistiendo a las aulas, y llevando a cabo etnografía en espacios educativos, y sobre todo, recopilando todo tipo de información que me permitiera comprender el entramado económico, político y social que envuelve y condiciona el sistema universitario andaluz.

Para los lectores que no conocen España, Andalucía o Marruecos, los compañeros mexicanos o de otras universidades en América Latina, considero que planteo algunos temas poco discutidos sobre la migración y los diferentes fenómenos relacionados a ella, particularmente hablando de los marroquíes. Y sobre todo, quisiera señalar nuevamente que más que llenar esta tesis sobre datos “anecdóticos” o “curiosidades” antropológicas acerca de la “cultura” marroquí (y pongo cultura entre comillas), mi objetivo es siempre intentar entender el ¿por qué? de ciertas prácticas y discursos que observo en los alumnos, el ¿por

qué? de su toma de decisiones, es decir, me involucro de tal forma que busco siempre la interpretación en lugar del simple testimonio. Expongo un proceso constante de interpretación de los fenómenos culturales circundantes a la convivencia cotidiana del colectivo marroquí. Reconocer las dificultades que entrañan los preconceptos y estereotipos sociales adquiridos y asimilados durante diferentes momentos históricos, así como la reproducción de discursos racistas o discriminatorios ocultos en la bandera de la tolerancia religiosa o racial. Creo que los estudios acerca de los inmigrantes arabo-musulmanes deben rebasar de una vez los límites que imponen lo visible, la hizab, la burka y el kaftan. Es imposible proponer cambios mientras los científicos sociales seguimos utilizando las mismas categorías de análisis y los mismos discursos que los medios de comunicación y los políticos, y esto, por superficial que parezca, es un tema absolutamente serio.

Acerca de la diferencia entre saber antropológico y la mirada exótica simplemente corresponde delimitar en dónde radica la ignorancia acerca del otro. El siglo de los viajeros ha terminado –ya desde hace varias décadas lo han dicho otros antropólogos-, ahora los “indígenas”, los “moros”, los “turcos”, los “gitanos”, los “paquis” están aquí, están ahí, donde viven los nietos de los viajeros, y en muchos casos el “indígena” somos nosotros, los antropólogos. Hace quinientos años llegaron a América los barcos con los inmigrantes y los viajeros europeos, pero hace veinte años llegaron en aviones los ecuatorianos, peruanos y colombianos que pasaron por la aduana del aeropuerto de Barajas. Otros miles de senegaleses, nigerianos, angoleños, guineanos, congoleños llegaron en pateras a las costas de las Canarias. Por Algeciras entraron mauritanos, marroquíes, bereberes. Tan sólo hace veinte años. Me puedo imaginar la dificultad que esto implícita en el proceso de multiculturalismo e interculturalidad que se lleva a cabo en Andalucía, una de las regiones más marginales y empobrecidas de España y Europa. Una zona saqueada por los holandeses, dividida por los ingleses, sitiada por los franceses y rematada finalmente por los estamentos aristocráticos franquistas. La gente que vivió el franquismo sabe sobre la triste canción del inmigrante, el flamenco expresa los aspectos más desgarradores de la pobreza campesina, de los trabajadores gitanos sin derechos, mendigando por un pedazo de pan. Obligados a subir a una barco para salvar la vida y buscar el tan anhelado trabajo en otras latitudes americanas. Esa historia está ahí, en la memoria de los andaluces. No obstante, las nuevas generaciones, la población de entre cuarenta y 15 años, están

aprendiendo a convivir con el fenómeno de la inmigración al mismo tiempo que están comenzando a emigrar.

Andalucía es un caso específico, con una serie de particularidades histórico-sociales que evidencian la complejidad de los procesos de integración. Por una parte la historia andaluza, la apología a la conquista como mito principal. El mito fundacional de una sociedad trimilenaria, fenicia, cartaginesa, romana, bética, árabe y católica, se sostiene sobre la idea de la migración y de la conquista. En la plaza San Antonio de Cádiz, Guillermo se acerca a mí durante un concierto, me saluda, y me dice “Héctor te presento a mi amigo extremeño, conquistador te presento al conquistado”, ríe y corrige, “no es cierto, es broma”, nos dice. Yo creo que efectivamente es broma, pero siguiendo esta lógica y lo significativo del hecho, los conquistadores son sus héroes nacionales, no los míos, de la misma forma el Ejército de África eran españoles y no marroquíes. El discurso colonial es un elemento fundacional de la identidad andaluza, del mito fundacional español, y en este sentido, la llegada de los habitantes de las ex colonias significa un proceso constante de deconstrucción de los discursos colonialistas que tanto tiempo han permitido la tan complicada cohesión entre los españoles.

La llegada de los extranjeros puede incluso evocar a una invasión de su espacio geográfico. El retorno de los moros a Al-andaluz por disparatado que parezca puede resultar alarmante para algunos españoles y reivindicativo para algunos marroquíes. El pasado colonialista español, tan presente en Andalucía como puerto de salida para América o para la aventura africana, no es tan lejano. La historia no desaparece tan fácil. La acumulación generacional de saberes, la reconfiguración arquitectónica de los espacios urbanos, la configuración de las tradiciones populares, las danzas y los cantos, la gastronomía, la lengua, en suma, la identidad andaluza se compone de estos elementos tomados de diferentes sociedades pero siempre ubicando a la sociedad española por encima de todas las otras, es la “sociedad vencedora”. Abrir las puertas es fácil, incorporar el saber antropológico, el concepto y la idea de intercultural es transformar la mentalidad colonial, se trata de un tema más complicado. Los alumnos son actores sociales que constantemente están conociendo y comprendiendo este discurso, intentando interpretarlo, aprendiendo a vivir con él,

discutiendo, contradiciendo o asumiendo las versiones de la historia oficial española, aportando otras formas de contar la historia.

Tampoco quiero presentar la siguiente tesis como un gran libro de tragedias personales de inmigrantes. Si bien entre los alumnos hay una innegable ausencia del drama en comparación con los otros inmigrantes ilegales –trabajadores agrícolas, mujeres explotadas, menores no acompañados-, los alumnos se enfrentan al igual que todos, a sus propios conflictos, el miedo a perder la visa de estudios, a no superar las asignaturas, a perder la beca, a que los padres le corten los recursos económicos, el miedo a dejar sus parejas amorosas no musulmanas. Los alumnos también se encuentran con otras formas de racismo al cual el resto de los inmigrantes no están expuestos, el racismo dentro de la universidad, ejercido por alumnos, por profesores, por la autoridad, y ante el cual difícilmente pueden oponer resistencia pues ponen en juego su futuro. Esto sin duda los hace identificarse con los otros inmigrantes, de otros paisanos, miembros de otros estamentos sociales que quizá en Marruecos nunca hubieran conocido o confluído en la lucha de intereses comunes.

No tengo interés en justificar la investigación bajo la idea de la innovación o el descubrimiento de un nuevo campo. No considero innovador estudiar a los estudiantes como migrantes, ni elaborar un estudio de etnografía escolar en la universidad. Creo que el objetivo es utilizar las herramientas que me parecen pertinentes, abandonar los clichés del estudio localista, etnocéntrico y neocolonial, tan de moda en estos tiempos de crisis política y económica. Seguramente las autoridades que no coincidan en mi visión crítica sobre las fortalezas y debilidades del modelo de educación multicultural universitario cuestionarán mi metodología, el alcance de mi muestra, los juicios de valor o mi desconocimiento de la legislación universitaria. En todo caso, el trabajo de investigación es una invitación a mirar hacia el interior de sus universidades, ha preguntarnos sobre la actualización que su cuerpo docente tiene en materia de pedagogía intercultural, sobre los contenidos etnocéntricos que son impartidos en sus aulas, sobre la dificultad que enfrentan los alumnos por los costos de la matriculación, de los conflictos raciales al interior de las universidades. Pero sobre todo, creo que el tono de mi investigación es una invitación a mirar las potencialidades que



tienen y pueden llegar a tener las universidades en Andalucía dada la pluriculturalidad de su alumnado.

Es cierto que la fórmula “diversidad igual a riqueza” se ha convertido en la bandera discursiva de las izquierdas europeas, y posiblemente la frase aloja una cierta cantidad de verdad. Sin embargo hacen falta las formas, los métodos para llevar a cabo este ideal. La diferencia entre los discursos políticos y las investigaciones antropológicas no sólo radica en la construcción del dato, del acercamiento a los colectivos afectados por políticas públicas, o la simple anécdota jurada. La diferencia consiste en que la construcción del conocimiento antropológico sobre determinado caso o tema social, contiene un proceso de análisis e interpretación y un objetivo práctico. El discurso político intenta justificar una política pública o una ideología de gobierno, usando o no los datos obtenidos por las ciencias, presentando fenómenos sociales como temas donde confluyen las posturas más o menos radicales, liberalistas, conservadoras, racistas, demócratas. Donde la ciencia social intenta proponer y transformar de forma indirecta, la política intenta imponer y transformar de forma directa. En el caso de la migración, mientras la ciencia social ve diferentes formas, colectivos, procesos y fenómenos, la política ve problemas, el problema de la nacionalidad, el problema de la identificación, del control, de la cuantificación, de los costos económicos, de la tendencia de votación. Y cuando los políticos de derecha abogan por un máximo control de la migración vía leyes, policía y muros, los de la izquierda abogan por la politización del drama, por la transferencia de las responsabilidades a otros Estados, a las organizaciones no gubernamentales, a la Iglesia. La migración se está convirtiendo en un “drama”, porque sólo así es rentable, sólo así vende, y en la medida que vende, tanto productos como discursos, se puede incluir dentro de la agenda.

El drama migratorio, tratado como un “drama” penosamente, no corresponde a otras causas que a una visible separación de las ciencias y el gobierno. Las constantes divisiones entre la investigación y los proyectos de políticas públicas dan como resultado una serie de acontecimientos vinculados a la migración, que podrían denominarse como políticamente caóticos. Para el gobierno los acontecimientos que merecen la atención son los que impactan, los que pueden posicionar a un político en los medios de comunicación, como por ejemplo, el vergonzoso episodio de los últimos 200 inmigrantes somalíes y eritreos

ahogados cerca de las playas de Lampedusa, la deportación en Francia de la familia gitana apátrida a partir de la detención de la hija –con nacionalidad francesa- que acudía a una excursión escolar, los brotes de violencia racial en Grecia, los enfrentamientos racistas en El Ejido. Todos estos casos, en donde se expone al público los aspectos violentos de la interculturalidad, son aquellos casos que dirigen la atención de las autoridades, los catapultan ante las masas.

Todos los demás casos no violentos -pero siguiendo con el tono dramático- que se producen por la incomunicación entre estudios sociales y política, casos como los que están documentados en esta tesis, como Omar que vive ilegalmente por no cumplir la disposición oficial de la ley de extranjería española, o la migración forzada de Annas hacia Inglaterra ante un futuro oscuro en Cádiz. Casos que frente a otro tipo de fenómenos migratorios también contienen elementos suficientes para reflexionar sobre la pertinencia, el alcance y las deficiencias de la política migratoria, tanto en España como en Europa. Es igual de dramática la muerte de los inmigrantes más desprotegidos, los que no cuentan ni siquiera con una cédula de identidad, como el estrés generado por la legislación expresado en el miedo a ser deportado y dejar inconclusos sus estudios universitarios, “drama” que lejos de ser una simple trivialidad, confina a los alumnos inmigrantes a una condición de ilegalidad. Cada uno de estos casos, en sus diferentes niveles de crudeza, están ligados principalmente a una paradoja central que nos lleva nuevamente a la débil influencia de los estudios sociales en la toma de decisiones en materia migratoria.

Valdría sólo señalar una pequeña lista de observatorios de la migración internacional para entender que, por una parte, el gobierno está financiando este tipo de proyectos, quizá cada vez menos, tanto a nivel nacional como regional. En el caso europeo, he tenido la fortuna de participar en un proyecto sobre inmigrantes marroquíes de segunda generación en Andalucía financiado con recursos del Fondo Social Europeo y la Junta de Andalucía. Sin embargo, los resultados de estos estudios, que se ha llevado a cabo durante dos años continuos, todavía no se ven reflejados en la transformación de la legislación en materia de migración en Andalucía, y es completamente incierto el destino que se le ha dado a esa información. En el peor de los casos, los políticos suelen resumir todo ese trabajo en una escueta frase: “promover una sociedad multicultural”. Ante este panorama, sin duda

desalentador, el siguiente trabajo de investigación tiene el arrogante objetivo de incidir en el proceso de transformación del modelo educativo universitario, promover la constante actualización de las metodologías pedagógicas y evidenciar la necesidad de una diversificación de contenidos en el currículo universitario.

Consciente de la dificultad que esto entraña, quizá el objetivo, en términos del compromiso antropológico con el mejoramiento de las condiciones sociales, la búsqueda de la equidad y el fortalecimiento de los derechos humanos, es que en algún momento este texto pueda aportar elementos críticos para la reformulación de un sistema de educación, ya sea en Andalucía o en cualquiera otra parte del mundo en donde estén presentes los mismos fenómenos, procesos, dinámicas y conflictos sociales y educativos. Espero que el proceso de investigación presentado en esta tesis sea duramente criticado, y esta misma crítica sirva para el mejoramiento de las técnicas y metodologías de investigación, tanto en los espacios universitarios o escolares, como con los colectivos de migrantes. Considero que de este modo podemos avanzar tanto en las ciencias sociales como en nuestras sociedades, buscando transformar una institución tan rígida como la universidad.

Es absolutamente desalentador presentar una tesis doctoral en Antropología cuando prevengo mi papel como científico relegado del círculo las otras “grandes” ciencias y dentro del vicioso sistema de la dictadura. Quizá por ello mi interés por estudiar Antropología, igual de comprometido socialmente como cuando decidí estudiar Sociología, actualmente sea un interés completamente formativo, pues siempre consideré que la Antropología como ciencia, como disciplina y como profesión me permitiría estudiar los fenómenos sociales desde un nivel intersubjetivo, comprender e interpretar diferentes aspectos a nivel simbólico y cognitivo dentro de los procesos sociales, me capacitaría para llevar a cabo metodologías de investigación aplicables a casi todos los fenómenos sociales que acontecen en la actualidad, me posicionaría con una visión particular y vinculante frente a planteamientos de otras ciencias sociales, como la Ciencia Política, la Economía o la Sociología. A pesar de saber la complejidad implícita de mi papel como antropólogo, de ser consciente de la marginalidad de mi ciencia, no obstante las dificultades que incluye esta profesión en el mundo laboral, y lo complicado que es colaborar con nuestro conocimiento en la transformación de lo social desde esta trinchera, considero más que

pertinente, considero necesario la multiplicación de esfuerzos para producir y divulgar el conocimiento antropológico concerniente a lo que acontece en nuestras sociedades y transgredir los límites impuestos por la dictadura de la política y la economía.

## **II. La organización del trabajo de investigación.**

Después de esta breve, aunque sintética, confesión de principios, motivaciones y frustraciones implícitas en la elaboración de una tesis doctoral en Antropología, tan necesaria para introducir al lector al tipo de antropólogo que se presenta, quisiera exponer brevemente cómo está estructurado el texto y la investigación.

El siguiente trabajo de investigación, cuyo tema es la migración y la interculturalidad en los espacios educativos universitarios de Andalucía, está estructurada en cuatro capítulos, y contiene principalmente información documental y etnográfica.

El primer capítulo tiene como tema principal las propuestas de los estudios de la migración. El objetivo es conocer a diferentes autores de los estudios sobre migración, exponer cuáles son sus conceptos, categorías y metodologías, saber cómo se aplican a los estudios antropológicos y la etnografía, por ejemplo, los estudios multi-situados, la etnografía multi-local, la propuesta del *patchwork ethnography* o los estudios transnacionales y translocales. De modo que se pueda desarrollar un marco de interpretación de los fenómenos migratorios y enfocarlos directamente sobre nuestro caso y nuestro colectivo.

Me propongo analizar la universidad como un espacio de relaciones transculturales, en donde se ponen en juego una serie de representaciones identitarias e interacciones simbólicas, que se pueden registrar a partir de la construcción de conocimientos, de juicios de valor, de expectativas de vida, de relación interpersonales, de proyectos laborales, de representaciones eróticas, de discusiones científicos, de diferenciaciones religiosas, diferenciaciones de género, etnia, clase y nación. Este primer capítulo, intenta enfocar los conceptos de las teorías sobre migración a nuestro caso particular, primero definiendo como migrantes al colectivo estudiantil, cosa harto debatida, y como sistema de movilidad y migración al sistema universitario.

El segundo capítulo tiene como objetivo establecer una relación entre las teorías de la educación intercultural y la aplicación de la perspectiva transnacional en el sistema

universitario andaluz. En el capítulo se analiza algunas de las principales metodologías de educación en contextos escolares pluriculturales, revisando diferentes propuestas de educación enfocadas a colectivos inmigrantes -integracionista, asimilacionista, multicultural o intercultural- y trasladando estas propuestas a la educación universitaria. Paralelamente llevo este análisis al ámbito universitario andaluz, argumentando que se trata de un espacio educativo transnacional y pluricultural en donde es necesario llevar a cabo estrategias de educación intercultural, desarrollar metodologías para la educación y capacitación del personal docente, así como la revisión de la legislación en materia de interculturalidad.

El tercer capítulo es el desarrollo del estudio etnográfico de los estudiantes universitarios marroquíes. Propongo la figura del estudiante como migrante y expongo algunas de las principales estrategias de identidad que encuentro entre los alumnos marroquíes, como por ejemplo, usos de saberes lingüísticos, su discurso religioso, político, sus saberes locales y globales, representaciones de identidad de género, de clase, sus experiencias como alumnos, sus recorridos como migrantes, la formación de sus redes de migración, sus prácticas sexuales y lúdicas. En general, intento concentrar todos los aspectos que me parecen principales para la construcción de un conocimiento antropológico acerca de los alumnos marroquíes. Sobre sus experiencias como estudiantes, las motivaciones que tuvieron para migrar a Andalucía, las expectativas que tienen y los planes para continuar su vida como profesionistas, como migrantes, es decir, elaboro una antropología de los estudiantes marroquíes.

El cuarto capítulo comienzo por plantear el recorrido autobiográfico que ha seguido mi proceso de investigación, con el objetivo de cruzar todos los aspectos teóricos y los datos obtenidos en el trabajo de campo, para desarrollar una propuesta interpretativa y participativa de la investigación. De este modo analizo cada una de las dinámicas escolares, migratorias, culturales y sociales que considero más importantes que pueden facilitar la discusión de aspectos más globales sobre la educación universitaria, su papel en la formación de los sectores cualificados, los mercados laborales regionales y mundiales, los flujos de migración cualificada y las diferentes problemáticas y contradicciones que afrontan los Estado-nación y sus sistemas universitarios debido al flujo de los sectores

sociales más cualificados hacia mercados laborales más allá de sus fronteras. En este capítulo propongo una triangulación de los datos vertidos en el análisis, con el objetivo de verificar que se vierta una pluralidad de ideas de los diferentes actores, de una diversidad de situaciones en las que se obtuvieron los datos, y una exposición detallada de los criterios usados para la presentación de las conclusiones.

Considero que estos cuatro capítulos me llevarán a resultados positivos para la investigación. Por las características del tema estudiado, considero que la investigación debe ser principalmente cualitativa y de una epistemología interpretativa que nos permita estudiar los fenómenos socioculturales como “procesos de significación”, es decir, aproximarnos desde la etnografía al registro y el análisis de las prácticas. Como señala Cea D’Acona (1999), la metodología cualitativa “se asocia a la epistemología interpretativa (dimensión intersubjetiva), centrada en el sujeto individual y en el descubrimiento del significado, los motivos y las intenciones de su acción” (1999: 4). Esta *epistemología interpretativa* es la que nos exige la aplicación de métodos y técnicas propiamente etnográficas y una perspectiva antropológica sobre los fenómenos sociales, en este caso el cruce entre educación y migración. En este sentido, la propuesta metodológica está dividida tres partes. Primero, la constante revisión bibliográfica del tema, identificando las publicaciones, libros, notas en los diarios, legislaciones, y en general, todas las fuentes que me han proporcionados datos e información sobre el tema. Segundo, la producción del trabajo etnográfico, por medio del cual registro el dato significativo a partir de la entrevista, la etnografía participante, la etnografía en los espacios educativos, la etnografía en las diferentes ciudades, el registro de las prácticas, de los discursos, de las manifestaciones simbólicas de los individuos que son susceptibles de convertirse en dato, de arrojarlos elementos de interpretación y respuestas a las interrogantes que como antropólogos nos planteamos. El tercer paso, es la interpretación de los datos, la afirmación o negación de las hipótesis, la validación de la información, la confrontación entre discurso y práctica.

### **III. Objetivo General y objetivos específicos**

El objetivo central es observar, contar, interpretar, sistematizar y presentar aspectos de la vida de los estudiantes universitarios en las universidades andaluzas, construidos a partir de

relaciones, espacios y dinámicas de interacción que son susceptibles de descripción y análisis. En cuanto a los objetivos específicos, propongo los siguientes:

- Analizar las prácticas culturales de los estudiantes marroquíes en Andalucía.
- Describir y analizar la formación de redes, sistemas de organización.
- Entender y analizar la percepción de su papel como actores sociales transnacionales.

#### **IV. Hipótesis.**

Como hipótesis principales planteo lo siguiente:

1. Considero que los alumnos universitarios marroquíes en Andalucía, pueden ser definidos como población migrante.
2. Este colectivo migrante debe contar con una serie de características y estrategias de diferenciación e inserción, que lo distinga como tal al mismo tiempo que le permite crear estrategias de participación con el resto de los colectivos.
3. En esta dinámica la universidad no sólo es un espacio formativo, sino que se caracteriza por ser un espacio de interacción social y simbólica de tipo transnacional, que participa de la tensión entre lo tradicional, lo moderno, lo global, lo local. La educación universitaria se convierte en un espacio para la formación de nuevas identidades que provienen de otros mecanismos de identificación diferentes a la nacionalidad, a lo étnico y religioso. Del mismo modo estos mecanismos de identidad confluyen para crear estrategias de posicionamiento ante fenómenos nacionales, globales o locales.
4. La confluencia de todos estos tipos de formaciones identitarias, en donde se ponen en práctica tanto motivaciones territoriales como culturales, evidencian que el sistema universitario andaluz se encuentra insertado dentro del contexto de una globalización de determinadas prácticas educativas, particularmente transnacionales, translocales y transculturales.
5. Este sistema universitario debe adecuarse a las necesidades pedagógicas y sistémicas que requiere para evitar el mayor tipo de conflictos causados por las prácticas de una población universitaria caracterizada por su pluriculturalidad. Por

lo cual considero adecuada la incorporación de una metodología intercultural aplicada a la práctica pedagógica universitaria.

6. El sistema de educación universitario andaluz forma parte de un sistema global de educación superior y de un mercado global de fuerza de trabajo especializada. Esto ocasiona una constante aparición de contingencias sociales que transforman las expectativas escolares de los estudiantes extranjeros y los obligan a llevar a cabo otras estrategias de migración por motivaciones laborales o familiares.

#### **V. Metodología y técnicas de la investigación.**

Quizá las técnicas que más estén presentes en la investigación son la *observación participante* y la *entrevista*. La *observación participante* como técnica es una condición necesaria para observar y registrar de manera más detallada y sistemática acontecimientos básicos de interacción (Bertely, 2000: 48). Sin embargo, hay que tomar en cuenta que aunque se puedan registrar interacciones en el aula, en los comedores, en la biblioteca o en espacios personales de los estudiantes, siempre hay que contar con que la presencia del etnógrafo cambia hasta cierto punto el “desenvolvimiento natural” de los acontecimientos. Por tanto, el investigador aspira a elaborar una observación participante que demuestre la inquietud por lo desconocido, involucrándose con los sujetos que estudia, pero al mismo tiempo, estableciendo cuáles son los aspectos que conoce e ignora, de tal forma que pueda guiar un interés particular entre toda la información que observa y escucha (Bertely: 49).

Para la observación participante es indispensable contar con un diario de campo. Como señala Velasco el diario de campo es “una expresión diacrónica del curso de la investigación y el núcleo del trabajo de mesa” (1997: 5). En este diario se hace un registro de actividades, formulaciones, comentarios surgidos en el desarrollo de la investigación, un registro de los acontecimientos que se observan cotidianamente, de las conversaciones que surgen de forma casual, de anécdotas y detalles surgidos en las entrevistas, comentarios sobre lecturas o pláticas informales, así como hipótesis o interpretaciones que surgen durante la observación participante.

La *entrevista* es otra técnica de investigación aplicada de manera más sistemática. Esta técnica nos permite establecer una plática formal de tipo interrogativo, en la cual el



etnógrafo se presenta frente al estudiante con una serie de preguntas preestablecidas que tienen un objetivo general, conseguir información clara, verificable y registrable, sobre algunos aspectos que se consideran necesarios de conocer desde el punto de vista del sujeto. Se diseñarán guías iniciales de carácter flexible, que se modificarán y adaptarán de acuerdo a las necesidades surgidas durante el mismo proceso de la investigación. Para eso hemos estructurado un cuadro de preguntas siguiendo la propuesta de Restrepo (S/F).

Los objetivos de estas preguntas son, en primer lugar, acceder a las percepciones y valoraciones que los entrevistados poseen sobre situaciones o hechos concretos, así como sus deseos, temores o aspiraciones. En segundo lugar, conocer acontecimientos del pasado o del presente de los entrevistados fueron actores o testigos directos, así como datos que signifiquen algo para el sujeto. Tercero, registro de la historia oral (*tradición* dice Restrepo) de la cual son portadores los sujetos, esta historia oral puede informarnos sobre prácticas familiares, locales o de otro tipo de prácticas sociales o culturales a las cuales no se accede vía otras fuentes. Cuarto, poder describir saberes, conocimientos académicos, artes y oficios desempeñados o conocidos por el entrevistado, así como los adquiridos o aprendidos a partir de sus interacciones con los grupos sociales con los cuales establece relaciones sociales. De esta forma -quinto- acceder a un nivel más fino del conocimiento y epistemología expresados por los entrevistados a partir de sus declaraciones sobre política, religión, deporte, ideología, género, educación, sexualidad, trabajo, música u otros tópicos de su vida, que reflejan un conocimiento de lo local y lo global (Restrepo, 2-3).

**Cuadro 3. Preguntas básicas de entrevistas personales.**

ORIGEN	PREGUNTA	FUNDAMENTO
Es lo principal, sus datos personales	¿Quiénes son los estudiantes inmigrantes (edad, sexo)?	Hacer un grupo de estudio. Saber sus características y composición. Universidad, lugar de origen.
Es necesario saber las características de la familia	¿De qué familias provienen? ¿A qué se dedican sus padres y hermanos?	Ubicar a los entrevistados en una clase social o en un sector productivo. Encontrar diferencias generacionales con sus padres.
Conocer su vida en Marruecos	¿Qué actividades tenían antes de migrar?	Saber de qué manera han cambiado sus actividades.
Crear una idea de lo imaginado, de un plan de migrar	¿Cuáles eran sus expectativas antes de migrar?	Saber qué proyecto tenía o que ideas giraban en su cabeza antes de viajar
Proponer España como un referente, en particular Andalucía	¿Por qué migrar a Andalucía, y no otra zona de España o Francia?	Quizá hay un interés por estar cerca de Marruecos. Quizá son gente que cruza constantemente la frontera. Quizá una filiación o facilidad hacia el español...
Conocer, la vida de un estudiante	¿Si tienen alguna ayuda familiar, beca o trabajo?	Si hay que trabajar o sólo estudiar cambia mucho la forma de ver el mundo. Quizá asimila otros roles además de ser estudiante
Saber acerca de forma de asociación	¿Quién los acoge en España y cómo se organizan para conseguir vivienda o trabajo?	El conseguir casa o trabajo siempre implica relaciones sociales, se busca un espacio y en esa búsqueda pueden participar muchas personas.
Contrastar el deber ser del ser. Saber por qué se dan las cosas de una forma y no de otra.	¿Qué cosas han cambiado de su plan original de migración (por ejemplo dejar de estudiar)?	Los cambios de planes también pueden venir acompañados de cambios culturales, de identidad.
Conocer su punto de vista sobre su situación con o inmigrantes	¿Qué piensan sobre su situación en España (su relación con otros grupos étnicos)?	Cómo se observan frente a otros grupos, con cuáles interactúan más, con qué tipo de relaciones sociales (amistad, noviazgo, rivalidad)
Viene de la idea de proceso y cambio cultural	¿Qué tipo de cambios han experimentado (ideológicos, prácticas sexualidad, uso de drogas o alcohol, religión)?	Parto de la idea de que viajan y cambian.

Discusión sobre incorporación, asimilación o integración	¿Qué elementos culturales están retomando o rechazando en su construcción de identidad (política, religión, ideología, música)?	Conocer de qué manera adoptan o rechazan elementos culturales. Interesa saber si entre marroquíes se diferencian por etnia o si operan otros tipo de elementos diferenciadores entre ellos
Saber cuál es su auto asignación	¿Con que grupos de la sociedad de acogida se sienten más identificados?	No todos los marroquíes son iguales, por tanto no se integran con los mismo colectivos
Planes que tienen, es una construcción del inmigrante	¿Cuáles son sus expectativas a corto y largo plazo?	La formación de un plan personal, familiar o étnico. El papel que tienen sus estudios en un plan de repatriación o de estancia en España
Hay casos de matrimonios y noviazgos, amistad....	¿Si han establecido alguna red familiar o de amistad?	Saber si han establecido redes, mono-étnicas o pluri-étnicas...

La *entrevista* funciona para instrumentalizar los acercamientos con nuestros colectivos, es una forma de registro y refuerzo de la información sobre acontecimientos, datos o hechos particulares que hacen falta conocer para dotar de sentido las prácticas sociales que observamos y a los que sólo se accede por esta vía. Posiblemente al aplicar el cuadro de preguntas se pueden derivar otras que no están contempladas y que nos lleven más hacia un estudio biográfico del entrevistado, hacia una historia de vida. Como plantea Pujadas (1992; 41), el método biográfico nos permite encontrar esas experiencias conscientes de los actores sociales, por las cuales está constituido un sistema socio-cultural. Estas experiencias están hechas por medio de procesos cognitivos y de relaciones recíprocas. En este sentido, la historia de vida nos permite encontrar y ubicar en un contexto histórico global o local, el sentido de estas experiencias y acciones sociales.

El muestreo de las entrevistas está definido por un escenario concreto, con un número reducido de sujetos, por ese motivo, me parece que la cantidad se cierra en 30 entrevistas con hombres y mujeres en las siguientes universidades: Almería, Granada, Sevilla y Cádiz. Estos lugares me parecen importantes, porque son los espacios de más demanda de estudiantes en el sur de España. De las entrevistas con los estudiantes pretendo conocer aspectos más biográficos y personales, relacionados con la formación de identidades, aplicación de valores religiosos, uso de la identidad nacional, de las identidades musicales, los grupos con los que se relacionan, sus nacionalidades, etc. Es decir, conocer cuáles son los elementos que son significativos para nuestros estudiantes universitarios.

Para Díaz de Rada (1999) el trabajo de la etnografía no termina en el trabajo de campo, el análisis de la información es el siguiente paso. El acercamiento a una acción social, a una situación social nos lleva a seguir analizando los datos de los cuales se nutre la ciencia antropológica. Sin embargo como señala el autor, un trabajo etnográfico puede consistir al menos en cinco puntos: a) producir material empírico; b) ver hasta qué punto estas categorías de campo acogen bien el material empírico que hemos registrado; c) modificar los materiales preconcebidos para dar cabida al material empírico no contemplado y registrado; d) añadir nuevas categorías si es que las necesitamos para entender nuestro material de campo; e) y en todo caso, eliminar las categorías que no nos sirven para

analizar el material empírico. De todos estos puntos, sólo el primero se elabora en el trabajo de campo, los demás se hacen sobre el escritorio.

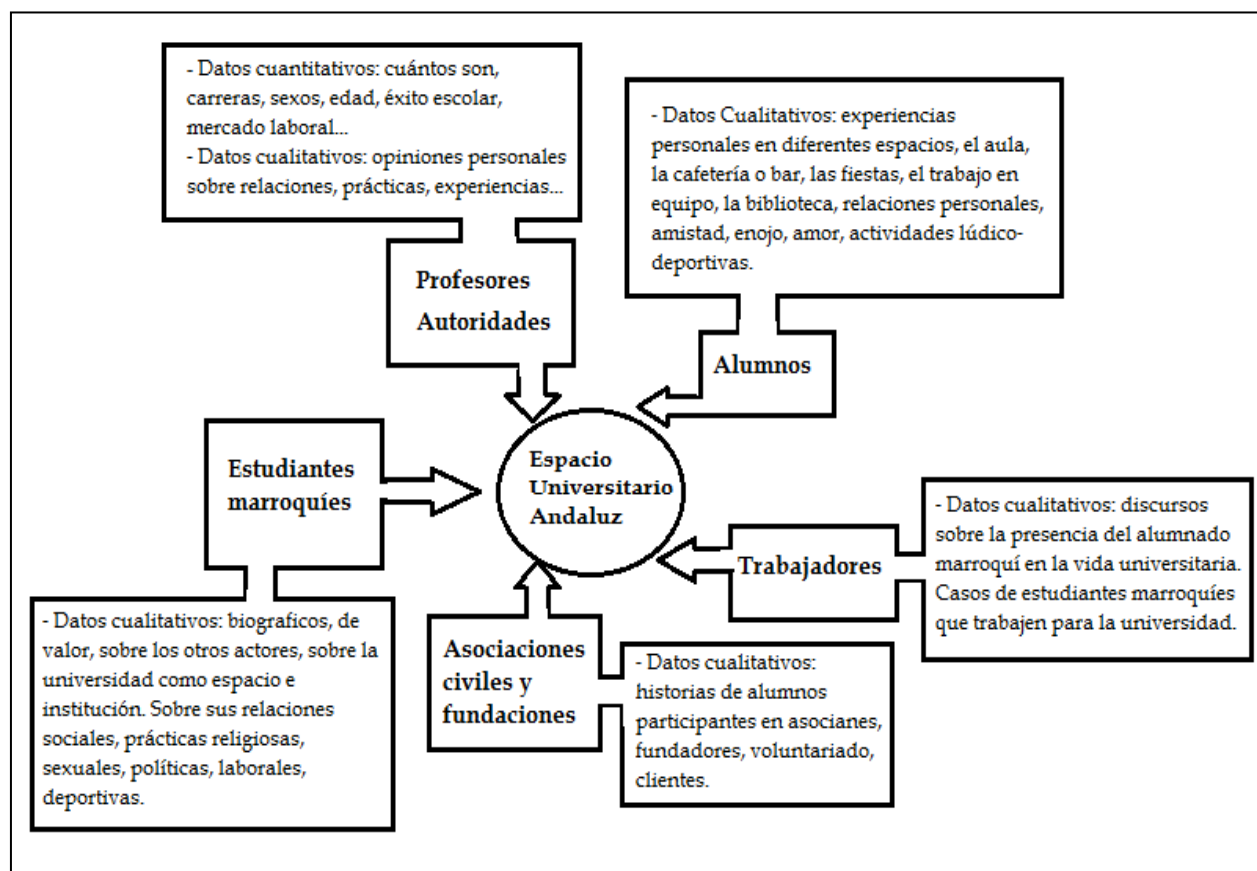
De acuerdo con Barton y Lazarsfeld (1973) el análisis de la investigación cualitativa consiste en identificar y separar las observaciones de la construcción o aplicación de sistemas descriptivos (listas y tipologías), establecer relaciones entre variables y formulaciones matriciales, y aplicar este análisis cualitativo para reforzar nuestra propuesta teórica. Para conocer los elementos significativos que son propensos de análisis teórico analizaremos el discurso a partir de lo que se denomina *retórica social*. Desde el principio de las ciencias sociales y antropológicas, siempre fue necesario un análisis de la dimensión argumentativa de lo social, por este motivo diversos autores desde la sociolingüística de Saussure y Jakobson hasta la filosofía política de Laclau, han dado cuenta desde diferentes perspectivas del estudio de la retórica. Por medio de este análisis se pretenden encontrar dentro de las entrevistas y datos registrados en el diario de campo, las metáforas, las relaciones metonímicas y los movimientos tropológicos que nos permitan hablar de la elaboración de discursos sociales acerca de la educación universitaria y los estudiantes marroquíes.

Como señala Buenfil Burgos (2009), el discurso tiene una importancia en los estudios sociales, por el hecho de que lo discursivo es “una configuración significativa que involucra prácticas tanto lingüísticas como no lingüísticas, y que se caracteriza por su incompletud (sic), imposibilidad de cierre y estabilidad temporal y parcial...”. De manera que, sigue la autora, “este entramado o red significativa es el espacio de constitución del orden social, las subjetividades y la realidad como mundo de vida...”. De esta forma el discurso y la realidad se pueden expresar a partir de la descripción de la *red de tejidos significantes*, por medio de la cual el mundo exterior no sólo se constituye en un mundo de vida, significativo y susceptible de ser reconocido socialmente como tal; sino que también, se vuelve susceptible de volverse sujeto de conocimiento científico. Finalmente, nos señala Buenfil, “el discurso tampoco se opone a la verdad ya que todo valor y reclamo de verdad estará siempre enmarcado en alguna trama discursiva (sea ésta científica, religiosa, afectiva, literaria, etc.)” (Buenfil; 2009: 4). Siguiendo esta idea, el siguiente cuadro señala algunos de los “datos” (discursos) que me interesa obtener de los actores sociales involucrados e

interrelacionándose en el espacio educativo andaluz, para de esta forma, conocer un poco más acerca de esa *red de tejidos significantes* que constituye el mundo simbólico y real en el que se desenvuelven los estudiantes marroquíes.

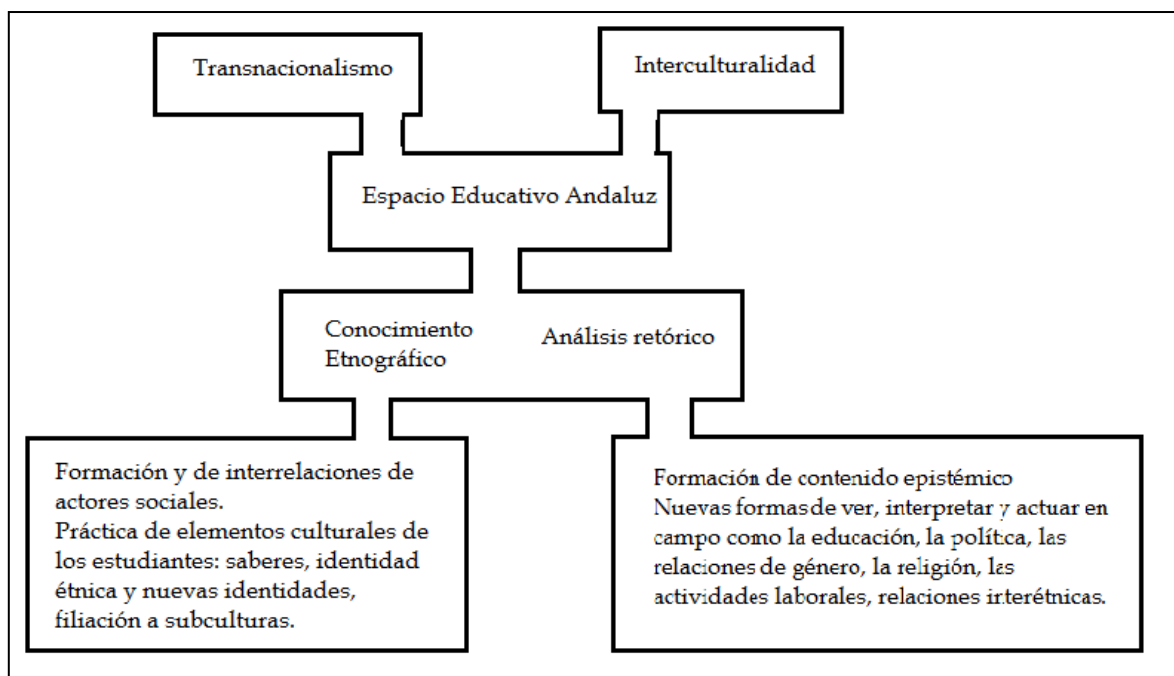
En el cuadro se especifica algunos de los contenidos discursivos que se pretenden conocer de los actores a entrevistar. Cabe señalar que aunque se prioriza el estudio de los alumnos marroquíes, por cuestiones metodológicas, la triangulación con los discursos de otros actores es primordial para no dotar de un sesgo subjetivo el conocimiento tanto de ellos como del espacio universitario andaluz. Ahora bien el estudio del espacio universitario andaluz lo propongo desde el *transnacionalismo* y las teorías de la educación intercultural, es decir, desde una perspectiva crítica, y siguiendo las ideas de Laclau y Buenfil, concibiendo el espacio educativo universitario como un sistema escolar donde los sujetos se forman a partir de la “constante relación” con otros espacios sociales.

**Cuadro 4. Tipología de datos susceptibles de registro en actores sociales.**



No obstante, a diferencia de los otros espacios, el espacio escolar cuenta con una serie de “estrategias legítimas e ilegítimas, deliberadas e incidentales, con valores compartidos por un sector mayor o menor de la comunidad; pero lo fundamental y que hace de esto un acto educativo, es que los sujetos se forman en esas relaciones y actúan a partir de esa formación” (Buenfil: 7). En este sentido estas redes sociales que se forman y cruzan por el sistema educativo -la universidad en nuestro caso- “constituyen las significaciones que una comunidad reconoce; redes sociales que exceden ampliamente al sistema escolar” (Buenfil: 8), tal como lo muestra el siguiente cuadro.

**Cuadro 5. Esquema de acercamiento al espacio universitario andaluz.**



El esquema del cuadro 5 expone la separación de los resultados del trabajo de campo en dos partes, el contenido etnográfico, que nos puede aproximar a las prácticas, las relaciones, y los elementos sociales que crucen por el campo cultura, y por otro lado, los elementos epistémicos que se encuentran más en el campo discursivo y que nos expresan formas de vivir y sus figuras retóricas, que permiten comprender un trasfondo de relaciones y creación de conocimiento y saberes, en un plano intersubjetivo y simbólico de las relaciones sociales que ejercen nuestros actores.

Ahora bien, la aplicación de estos esquemas e ideas metodológicas deben someterse a ciertos criterios de validación. La validación de esta investigación está basada en algunos de los puntos principales que Arias propone como triangulación metodológica. Este método de validación consiste en el uso de diferentes herramientas, tanto teóricas (*transnacionalismo e interculturalidad*) como metodológicas que nos pueden aproximar a la confrontación del conocimiento. La triangulación es un término usado principalmente por la navegación, en la que por medio de múltiples puntos de referencia se localiza una posición desconocida. En la investigación social la triangulación tiene tres formas visibles, de acuerdo a lo que nos señala Arias (2000):

“1) la triangulación de datos con tres subtipos de tiempo, espacio y persona (el análisis de persona, a su vez, tiene tres niveles: agregado, interactivo y colectivo); 2) triangulación de investigador que consiste en el uso de múltiples observadores, más que observadores singulares de un mismo objeto; 3) triangulación teórica que consiste en el uso de múltiples perspectivas, más que de perspectivas singulares en relación con el mismo *set* de objetos y 4) triangulación metodológica que puede implicar triangulación dentro de métodos y triangulaciones entre métodos.” (Arias; 2000: 3).

De acuerdo a estos postulados de Arias, la presente investigación tendrá una triangulación de datos y además una triangulación de persona. El primer tipo de triangulación se refiere a un acercamiento a partir de datos cuantitativos pero contrastados con los datos obtenidos en observación participante. El análisis triangulado de persona consiste en tres fases, primero a partir de una selección de unidades de análisis individual, de materiales producidos en muestras aleatorias de estudiantes y de otros actores que se vean involucrados en las prácticas cotidianas de los espacios escolares y multiculturales (profesores, vecinos, amigos, novias) pero de manera separada. El objetivo de realizar esta fase de la triangulación a nivel persona es realizar visiones particulares de los sujetos sin relacionarlos con otros personajes u organizaciones de forma que se conozcan impresiones, ideas, inquietudes, juicios de valor, cosmovisiones y lecturas de situaciones concretas desde la visión particular de cada uno de los personajes. El segundo nivel sería ya el estudio interactivo, en el cual tengamos una unidad de análisis (la interacción) entre personas relacionándose en sus prácticas, tiempos y espacios concretos, tal como los propone Goffman en su análisis de las relaciones cara a cara en episodios interactivos. Y el tercer

nivel, es el análisis estructural-funcional, en donde la unidad de análisis es la colectividad. La unidad de observación aquí son nuestros sujetos involucrados con un grupo, una comunidad, un colectivo o una sociedad particular. En este sentido, el objetivo es analizar cómo se reflejan presiones y demandas de los sujetos hacia las colectividades (Arias; 2000: 4). El objetivo de triangular estos tres niveles de análisis es obtener observaciones con una confiabilidad basada en la pluralidad de ideas, en oposición al sesgo potencial que supone basar nuestros postulados a partir de una sola persona.

De la misma manera, una triangulación básica del presente trabajo de investigación es la de las observaciones sociológicas, es decir, situar a nuestros estudiantes en situaciones concretas, nos lleva a enfocar sus acciones en relación con otras personas en un tiempo y espacio. El estudio de uno de estos tres niveles nos lleva automáticamente al estudio de las otras dos. En este sentido, la utilización de la teoría transnacional nos lleva a repensar la idea de *espacio y tiempo* en relación con los estudiantes. Las entrevistas de los personajes involucrados en la investigación de los estudiantes marroquíes nos debe ayudar a completar un cuadro de información triangulada, tanto de los mismos estudiantes como de otros actores sociales que se relacionan directa o indirectamente con estos, y a su vez, también conocer cuáles son los espacios de interacción que nos permitan hablar la interculturalidad, de la misma forma el papel que tienen los colectivos con los cuales se interrelacionan los estudiantes.



## *Capítulo I*

### *El desarrollo teórico en el estudio e interpretación de los fenómenos migratorios.*

#### **1.1 Estudiantes y universidades en los estudios de migración.**

Migración, educación, identidad, globalización, son conceptos tan generales que cada uno podría ocuparnos una gran cantidad de tiempo, incluso consumir nuestras vidas reflexionando e investigando sobre cada fenómeno relacionado. Dado los límites temporales con los que cuentan mis estudios doctorales, me veo obligado a realizar un trabajo de síntesis sobre estos temas, y establecer relaciones cognitivas entre ellos. Espero en la medida de lo posible, desarrollar a lo largo de mi vida, una larga lista de libros y artículos dedicados a cada uno de los conceptos antes señalados, con la intención de abundar y profundizar en el estudio de dichos asuntos.

Mi propuesta del análisis de la acción transnacional entre los estudiantes marroquíes surge de una serie de hechos que observé durante mi estancia en la ciudad de Cádiz entre el año 2008 y el 2010, y que se concretaron en el proyecto de investigación que presente para ingresar al doctorado de Antropología. El primer interés que tenía era elaborar un estudio sobre la relación entre la identidad de los alumnos –básicamente la premisa era el cambio y el surgimiento de nuevas identidades- con el proceso de la globalización, una idea sumamente abstracta y quizá difícilmente realizable. Pero fue de gran ayuda haber participado en el seminario sobre teoría translocal y transnacional de la Dra. Lynn Stephen en el Instituto de Investigaciones Antropológicas, y posteriormente haber participado en el Congreso de Migraciones organizado por el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada, y en particular, el haber presenciado la ponencia sobre la metodología transnacional del Dr. Ludger Pries. Ambas experiencias llevaron mi interés hacia estas propuestas de interpretación de los fenómenos sociales y culturales en sociedades con presencia de población migrante. Al conocer en profundidad estas propuestas, me permitieron entender todas esas prácticas que observaba en los alumnos marroquíes, más allá de la idea de la formación de una identidad o de la globalización en general, decidí

estudiar más sobre lo translocal, lo transnacional y transfronterizo y aplicarlo al caso de los alumnos marroquíes en Andalucía.

Luego vino la “Primavera Árabe”, un acontecimiento histórico que ha cambiado la visión acerca del ya mal llamado mundo árabe –no olvidemos que los marroquíes forman parte de este sistema socio cultural- y con ellos un desmedido interés por comprender qué estaba sucediendo con las sociedades del Magreb, con los países arabo-musulmanes, y en particular estaba a la espera que se desarrollaran los acontecimientos en Marruecos. Con las movilizaciones sociales que se dieron en Egipto, en Libia, en Siria, en Túnez, aumento la importancia del concepto de “cambio social”. Pase de pensar el punto medular de la discusión era analizar el cambio de prácticas entre algunos compañeros hombres marroquíes en cuanto a hábitos, como tomar alcohol y tener parejas no musulmanas, a concebir la dimensión histórica que estos cambios pueden alcanzar, no sólo a nivel de los individuos, de si van o no a bares o tienes relaciones sexuales fuera de los límites que marca la religión. Comprendí que estos cambios de prácticas sólo eran los más superficiales de otros cambios que se extrapolaban hacia acontecimientos de carácter más transformativo de la vida política de los países del Magreb y de la zona arabo-musulmana del Mediterráneo.

Durante febrero del 2011, primer mes de “Primavera Árabe” –vaya nombre más mediático-, tuve la fortuna de encontrarme en Granada, Cádiz y Madrid con algunos chicos marroquíes, argelinos y sirios. Conversé con ellos, coincidiendo en un bar donde se veía en la televisión las primeras manifestaciones y los discursos de Muamar Gadafi llamando ratas a los ciudadanos inconformes. Un amigo de Asilah sostenía su cerveza con la mano derecha y con la izquierda pegaba manotazos sobre la barra, *¡es que no es posible, este tío está chiflado y nosotros aquí viendo!* Del otro lado de la barra el barman –también marroquí- simplemente movía la cabeza en señal de negación y seguía secando los vasos de vidrio. Hablamos bastante sobre la similar situación en la que se encontraba Marruecos, de la represión del gobierno, de la falta de libertades individuales, de derechos humanos, de la lucha por la libertad, de la revolución, bebíamos cerveza y nos indignábamos ante las imágenes de la Plaza Verde ardiendo en llamas y los primeros tiroteos en Trípoli. Posteriormente seguí la conversación por medio del correo electrónico. Lo que me

señalaban mis amigos, quizá invadidos por la euforia que tuvo en su momento este acontecimiento social, era la existencia de una transformación a nivel de lo subjetivo entre los habitantes de los diferentes países del Magreb, una liberación que nunca habían experimentado, al menos su generación, y una unificación de intereses que rebasaban el aspecto nacional de las protestas. Es aquí donde comencé a preguntarme sobre la existencia o no de prácticas transnacionales entre los alumnos, sobre la formación de una pertenencia étnica, política, social o religiosa, a nivel transnacional, acerca de lo que significaba el hecho de que chicos marroquíes se solidarizaran con los habitantes libios o señalaran en las redes sociales que también había gente bereber muriendo, o que en algunos casos se enrolaran en la *Yihad* para ir a combatir a Libia o Siria.

Pensé en la posibilidad de que pudiera encontrar en la universidad algún tipo de vinculación con todos estos hechos sociales que se presentaban desde el ámbito político, los procesos de organización, prácticas políticas y activismo con repercusión transnacional, como por ejemplo, todos los colectivos de inmigrantes marroquíes, egipcios, libios y tunecinos, que desde Europa comenzaron a enviar recursos a los rebeldes y a manifestarse en las embajadas y consulados de sus países en las capitales de Francia, Italia, España, Alemania o Inglaterra. Este registro de primera mano, además llevado a cabo desde México –lo cual ya constituye un hecho de metodología translocal-, me hizo preguntarme acerca de la importancia de todo el proceso que existía atrás de estos cambios, y en el cual los estudiantes comenzaban a tener un papel fundamental como actores políticos activos. El desarrollo de algunas ideas y preguntas acerca de cómo se podrían explicar fenómenos sociales como la “Primavera Árabe”, en donde a pesar de que cada país contaba con particularidades nacionales, en conjunto se podía observar una serie de fenómenos de política transnacionales. Esto también me llevó a pensar en los estudiantes como actores transnacionales, es su papel como un sector con conocimientos especializados moviéndose por el mundo durante su proceso de formación o durante su proceso de incorporación al mercado laboral, totalmente conscientes de la dinámica geopolítica que acontece en sus países de origen y con un papel principal en la toma de decisiones, en la elaboración de discursos y propuestas de pensamiento político.

Por otra parte, era completamente consciente que los estudiantes no son el colectivo más representativo de la migración de marroquíes a Europa, ya que la mayoría de los inmigrantes marroquíes son gente que viaja para trabajar en actividades agrícolas. No obstante, son significativos en tanto representan un sector que aspira a ser mano de obra calificada y algunos forman parte de las clases medias y de las élites nacionales, por lo cual su capacidad de incidencia en la política es bastante alto. También considero que son actores que construyen un discurso político y social que quizá ahora mismo tiene alcances limitados, pero que constituye el contenido de lo que pueden llegar a ser el sustento teórico ideológico de las transformaciones a nivel político, cultural, social, religioso y económico de los próximos años. Además, el ser estudiante universitario en Marruecos nos sólo significa la capacidad de viajar, o tener una situación regular que le permita moverse a través de las fronteras –lo cual es en parte un mito, como veremos-, pero la figura un tanto romántica y alimentada por los mismos estudiantes cuando vuelven a sus ciudades, los convierte en un modelo, en una forma de vida a la que aspiran otros jóvenes de Marruecos, que ven en la educación en el extranjero no sólo su formación profesional, sino también una estrategia de migración y ascenso social.

Todas estas experiencias con los alumnos, el seguimiento en las redes sociales, las noticias en medio extranjeros, el intercambio de correos y la investigación bibliográfica, me llevaron a reflexionar sobre la condición transnacional del colectivo, sobre las diversas relaciones entre el sujeto migrante en las universidades y las ciudades de acogida, sobre los discursos que vierte con su familia en los lugares de origen, y los conflictos que como colectivo representan para las administraciones de los Estados-nación en tanto al control de su flujo y la gestión de la demanda educativa. Es decir, la educación de estos colectivos no sólo implica la preparación de un sector calificado sino que trae consigo toda una serie de fenómenos transnacionales que operan en diferentes niveles de sus vidas, desde la vida familiar hasta la lucha por sus derechos como ciudadanos. Por este motivo, me gustaría desarrollar algunas ideas centrales de la propuesta transnacional, ya que como señala Levitt y Shiller, las prácticas transnacionales suelen encontrarse en momentos de crisis política social o de catástrofes naturales, en las cuales los inmigrantes suelen tener contacto con sus lugares de origen y buscan cierta participación. Al respecto nos señalan que:

“[...] transnational practices ebb and flow in response to particular incidents or crises. A one-time snapshot misses the many ways in which migrants periodically engage with their home countries during election cycles, family or ritual events, or climatic catastrophes –their attention and energies shifting in response to a particular goal or challenge. Studying migrant practices longitudinally reveals that in moments of crisis or opportunity, even those who have never identified or participated transnationally, but who are embedded in transnational social fields, may become mobilized into action. Such a research strategy would help explain the transition from a way of belonging such as a diasporic identity –Armenian, Jewish, or Croatian- to direct engagement in transnational practices.” (2005: 1013)

Siguiendo esta idea de Levitt y Schiller, la acción transnacional que los alumnos realizan no sólo se puede observar desde el ámbito de lo individual, desde sus cambios en la concepción de lo religioso, de su pensamiento político o de sus preferencias y prácticas sexuales. Las relaciones y los sentimientos sociales transnacionales también pueden ser analizados desde las estrategias que los colectivos llevan a cabo durante procesos de transición, de crisis y de participación en diversos acontecimientos. Como he señalado, mi acercamiento a la teoría transnacional ha cambiado mi enfoque acerca del estudio de los fenómenos sociales como la identidad o la globalización. De modo que considero que la propuesta aporta elementos para estudiar el colectivo de estudiantes universitarios marroquíes, ubicado entre un nivel de análisis micro social, como puede ser el estudio de la identidad, y un análisis macro social, como es el estudio de los fenómenos globales, por ejemplo, el *brain drain*.

Por otra parte, también quisiera señalar que debido a diversos debates con profesores sobre el error que puede suponer definir a los estudiantes como migrantes, considero que es necesario exponer antes de seguir avanzando en el texto, algunas características que lo definen como tal, como colectivo migrante -ya abundaré más sobre esto en el capítulo tres y el resto del trabajo de investigación- y como actores transnacionales. Para elaborar más esta propuesta, el objetivo del presente capítulo es aclarar algunas de las principales definiciones de los hechos sociales, las unidades de análisis, de investigación y de referencia que contiene el marco general de la teoría transnacional, sus herramientas teórico-metodológicas y su propuesta de interpretación de los procesos transnacionales duraderos y densos.

Para evitar caer en el error de definir como transnacional todos los fenómenos que se me puedan presentar, además de hacer una revisión de la propuesta, me gustaría definir como transnacional a todos los fenómenos sociales, culturales, económicos o políticos, susceptible de ser estudiados en unidades de investigación, referencia y análisis (Pries, 2011), que consistan en la utilización de sistemas de símbolos densamente elaborados o la recurrencia a prácticas sociales intensas, estables y cotidianas, llevadas a cabo entre colectivos principalmente autóctonos, migrantes o transmigrantes, en espacios sociales que pueden unificar criterios geográficos locales, regionales, nacionales o virtuales. De modo que lo transnacional puede identificarse en sujetos y colectivos, así como los tipos de organización social, sistemas lingüísticos, religiosos o representaciones identitarias que producen y utilizan éstos para interrelacionarse. Pero también, lo transnacional puede presentarse como sistemas sociales complejos, como organizaciones empresariales, educativas, políticas o delincuenciales. Y finalmente, lo transnacional también puede ser la definición de espacios geográficamente fluctuantes entre las definiciones clásicas del territorio.

En este sentido, mi unidad de investigación sería el colectivo de estudiantes universitarios marroquíes, mi unidad de análisis son las universidades de Andalucía, y mi unidad de referencia es el proceso de transnacionalización económico y político de la zona mediterránea, dentro del cual podemos ubicar a los sistemas de educación transnacional. Ahora bien, para aclarar un poco más estas ideas vale la pena analizar a profundidad las propuestas sobre estudios transnacionales.

## **1.2. Fenómenos migratorios y transnacionalismo.**

Primero me gustaría señalar que si bien el enfoque transnacional está estrechamente vinculado con los estudios de antropología de la migración, el transnacionalismo es una corriente teórica no uniforme, conformada por varias propuestas que pretenden explicar y analizar fenómenos de migración, movilidad, cambio cultural y relaciones interétnicas, pero también estudian grandes sistemas de organización internacionales. Como señala Garduño (2003) desde los años noventa, el aumento de la movilidad geográfica transnacional ha configurado una realidad social con fenómenos históricamente inéditos, que han venido a confrontar las bases tradicionales de las ciencias sociales y la Antropología. Nos dice que

en el caso particular de la Antropología, “esta confrontación ha conducido progresivamente al desplazamiento de los llamados microanálisis y a la aparición posterior de enfoques histórico-estructurales y, más tarde, de la llamada escuela transnacionalista” (2003: 65). Sin embargo, estos enfoques que Garduño señala como histórico-estructurales, no significan un absoluto desplazamiento de los estudios micro sociales en el interior de los fenómenos transnacionales, tal como lo evidencian los estudios de Stephen (2009) sobre vidas transfronterizas de indígenas oaxaqueños, o los célebres estudios de Glick Schiller, Nina Basch, Linda Blanc y Cristina Szanton (1992, 1995), sobre la re-conceptualización de las identidades de raza, etnia, clase y etnicidad desde la perspectiva transnacional.

El transnacionalismo surge como una propuesta de interpretación de los procesos, relaciones, cambios e interacciones que vinculan a individuos, colectivos, organizaciones e instituciones a través de diversos tipos de fronteras entre Estados-nación. Desde la antropología el análisis de nuestro colectivo consiste en presentar un esquema coherente de interpretación, es decir una metodología de acercamiento y análisis. El texto del antropólogo cumple la función de analizar el discurso de los sujetos. Los actores desarrollan algunas reflexiones y postulados de lo que consideran suyo, su sociedad, su economía y política, sexualidad, religión y otras temáticas que se aparecen en el ejercicio de su vida social, y posteriormente, el investigador reflexiona sobre los elementos que logra registrar en el transcurso de la investigación.

Aunque los estudios transnacionales presentan diferentes versiones acerca de los enfoques metodológicos, incluso interpretativos y de las categorías de análisis, se puede hablar de un paso significativo respecto a los estudios positivistas y regionalistas, en tanto se han constituido como un campo de estudios que ya no pretende argumentar la existencia de un hecho social –el transnacionalismo-, sino que se ha consolidado a partir de varias especializaciones en diferentes campos como la gobernabilidad, la identidad, el género. Algunos investigadores como Stephen, Kearney, Vertoc, Shiller, Blanc, Pries, Marcus, Besserer, muestran ciertas divergencias en sus postulados acerca de las prácticas y los procesos que llevan a cabo los migrantes y las segundas o terceras generaciones, sus procesos de investigación parten de experiencias y acercamientos a nivel local y lo vinculan a un nivel explicativo meso o macro.

Por otra parte, como señala Pries, los fenómenos transnacionales suelen ser categorizados por los investigadores por contar claramente con elementos significativos, dotados de una relativa complejidad explicativa, y representados por toda una serie de prácticas registrables, duraderas, simbólicamente densas, históricamente ubicables, y quizá, con ciertos parámetros universales. Me parece que las preguntas centrales que giran alrededor de sus metodologías son, 1) ¿Cómo describir estas prácticas transnacionales?, 2) ¿Cuáles son sus características y espacios?, y 3) ¿Qué unidades de análisis y niveles explicativos son aplicables a estos fenómenos? A partir de estas interrogantes, cada uno de los autores propone su interpretación de los fenómenos transnacionales mostrando diferencias en sus metodologías, en la forma de obtener sus datos, elaborar sus hipótesis y desarrollar modelos de interpretación.

El transnacionalismo es una propuesta que tiene una larga lista de pequeñas aportaciones de la Ciencia Política, la Economía, la Antropología y la Sociología, las cuales han colaborado desarrollando conceptos, categorías y enfoques en el estudio de actores y espacios transnacional. Cabe señalar que la idea de lo transnacional fue usada por primera vez por la teoría económica para designar los flujos monetarios y de recursos entre grandes empresas que abandonan el ámbito de acción nacional y se convertían en entes económicos internacionales o binacionales. Por otro lado, el proceso de consolidación y de institucionalización de los fenómenos y la vida transnacional es observable en la creación de leyes internacionales para la regulación de la economía, el comercio, las finanzas, la movilidad e incluso la guerra. Es evidente, que los procesos transnacionales no surgen en la actualidad, en todo caso, lo novedoso es el enfoque, ya que cada una de las etapas del capitalismo ha desarrollado diferentes formas de movilidad poblacional, dinámicas de economía mundial y geopolítica que podrían ser consideradas como dinámicas transnacionales. Por ejemplo, los procesos de migración y vida transnacional entre México y Estados Unidos pueden tener más de cien años pero se han redimensionado en la actualidad en parte debido al aumento de la población emigrada en los Estados Unidos, en parte a la gran polémica en materia legal, y en parte, debido a la conformación de un entramado simbólico y cultural que ejemplifica ciertos aspectos de la vida transfronteriza y transmigrante.



Por ejemplo, en Europa la caída del bloque soviético y el “triunfo” del modelo capitalista en Europa y los territorios de la ex Unión Soviética, ocasionó una irregular apertura de las fronteras. Por otro lado se intentó regular el flujo económico a la par de controlar el flujo de población, lo que trajo consigo prácticas transnacionales nunca antes vistas en el espacio europeo. En el caso de Marruecos y España, quizá la existencia de una vida transnacional no es nueva, ya que siempre se ha compartido una relación entre ambos países, aunque sea de forma colonial o imperialista, pero la presencia de intercambios y relaciones es una constante, sólo que ahora toma otras dimensiones y características, propias de un sistema económico más competitivo, de un posicionamiento geopolítico diverso al modelo colonialista, de un acceso a la información más equitativo y de un mercado laboral global.

Lo transnacional no es nuevo, se puede expresar de muchas formas, y es una idea que no surge de la nada, sino que es reforzada y promovida por instituciones y grupos sociales. Portes (2001) apunta que las prácticas de lo transnacional actúan de forma eficiente en contextos como el actual, ya que se ha establecido una base estructural de un transnacionalismo económico y de recursos informáticos, una vida cultural, social y política, y otros efectos producto de diversas relaciones sociales que se dan en contextos multiculturales. La institucionalización de lo transnacional es uno de los modelos de acción básicos y más observables, la apertura de consulados, controles de migración, aduanas, embajadas, asociaciones y organizaciones de inmigrantes o anti migrantes. Las acciones de los gobiernos nacionales en sus relaciones diplomáticas hacia otros países, teje una base sistémica y condiciones transnacionales en el que los inmigrantes se ven inmersos, estancados o fluyendo en varios escenarios sociales.

Como bien señala Guarnizo, lo transnacional se ha dimensionado con las actuales características tecnológicas y de necesidad del capitalismo global, pero eso no significa que surja en este momento. Nos dice:

“Como lo afirman los antropólogos transnacionalistas (Kearney, 1996:122; Basch et al.; 1994: 28; Gupta et al., 1992: 10), el principal problema de las perspectivas micro y macro sobre la base de categorías predelimitadas y bipolares. En ambos modelos, la migración es explicada como el resultado de la interacción de campos autónomos (lo urbano-rural, nacional- internacional, expulsión-atracción, centro-periferia, metrópoli, colonia, regiones de envío-regiones de recibo, modos de producción pre capitalista-modos de producción capitalista, etc.), siendo que la globalización ha

producido un sistema económico internacional o modo de producción global que ha dado forma a un nuevo espacios geográfico a través del cual se desplazan los intensos, multidireccionales y complejos flujos de individuos” (2004: 71).

La investigación de la vida transnacional, desde los primeros trabajos (Schiller, Basch, Szanton-Blanc, 1992 y 1995) hasta los publicados recientemente (Velasco 2008, Stephen 2009, Pries 2011), se ha convertido en una catalogación, desarrollo y comparación de muestras aleatorias, que en efecto, logran concentrar información sobre ciertos acontecimientos transnacionales, generalmente ligados o vinculados con los fenómenos migratorios. La discusión sobre la transnacionalización de la vida social, gira en torno a la confrontación de perspectivas acerca cómo se dan los procesos de migración, es decir, si hay asimilación, integración, multiculturalidad, des-territorialización, transmigración o diáspora. Todo esto apunta a que los individuos presentan prácticas y percepciones de una vida dividida en dos o más puntos geográficos, y en la cual hay todo una serie de relaciones y procesos de formación de redes que se expresan en las prácticas culturales, lúdicas, políticas o educativas. En este sentido, la metodológica transnacional tiene como objetivo describir estas prácticas y los procesos de formación de estas redes, así como su funcionamiento, al igual que las diferentes subjetividades de grupos transnacionales, ya sea familias, “subculturas”, cultos religiosos, y prácticamente todas las redes sociales generadas y los conflictos culturales significantes, se transforman durante diferentes contextos históricos que nosotros observamos de manera directa en el proceso de la globalización correspondiente al final del siglo XX.

El contexto de la globalización en el que observamos estos fenómenos transnacionales, caracterizado por la deslocalización laboral, el flujo de información por medio de tecnologías informáticas y mediáticas, una cada vez más acelerada capacidad de movilidad y transporte, regido por un sistema económico y financiero des-localizado, nos obliga a pensar en otro tipo de combinaciones, de posibilidades en las formas en que se dan los procesos migratorios, y sobre todo, las prácticas sociales que rompen con los esquemas tradicionales del arraigo espacial como único marco referente de identificación. La existencia de nuevos espacios concuerda con lo que Pries señala sobre el *espacio social transnacional*, en el cual diferentes aspectos referentes a la vida cotidiana surgen en el marco de fenómenos migratorios internacionales y des-territorializados que son en sí

mismos nuevos espacios sociales, de carácter estructural y estructurante, que producen significados en los sujetos que migran como en las sociedades de acogida, sistemas de subjetividades que operan en un plano práctico en los posicionamientos políticos, sociales, culturales o económicos de la cotidianidad, y que trascienden el contexto de las sociedades nacionales (Pries, 2002: 34).

En este sentido, no es que desaparezca lo local, sino que se convierte en uno de los espacios en los cuales se llevan a cabo las prácticas, las relaciones inmediatas de los sujetos. Es necesario tomar en cuenta que las motivaciones y las consecuencias de la acción no se limitan únicamente al plano local, sino que trascienden el ámbito territorial de lo local y se configuran espacios nuevos, que pueden mezclar acciones locales con repercusiones globales. Si bien no es necesario recurrir en el idealismo de la capacidad simbólica de los actos políticos, hay que tener en cuenta la potencialidad de impacto que tiene los medios de comunicación entre la población global, de tal forma que por ejemplo, las imágenes de las revueltas árabes en Egipto repercutieron directamente en toda la región del Magreb y Oriente Medio desatando una serie de movilizaciones violentas y pacíficas que ahora mismo ha transformado el orden geopolítico de la región y está creando nuevos pactos sociales, nuevas constituciones y posicionando a nuevos actores políticos. Y no sólo eso, sino que representaron una especie de “esperanza” de una revuelta a nivel mundial en contra de la política y los políticos, que se puede observar con el movimiento de los indignados en Europa y América, así como los ciber-ataques de los hackers de *anonymus*. Tal parece que, incluso los modelos de activismo político han incorporado el factor global en su perspectiva de lucha y acción. En este contexto, los migrantes son un colectivo que actúa tanto en espacios locales como en el marco de lo global, y por lo mismo, los estudios transnacionales de la migración constituyen una herramienta necesaria para el análisis antropológico.

Los estudios del transnacionalismo que surgen en Estados Unidos plantean una serie de propuestas de interpretación que cuestionan y reformulan las perspectivas clásicas sobre la migración. Por ejemplo, el concepto de migración de Eissenstadt, enmarcado dentro del positivismo científico consiste en definir la migración y por consiguiente el fenómeno migratorio en la “transición de un individuo o grupo de un lugar a otro, lo que suponía el

abandono de un estadio social y su entrada en otro diferente” (Einsensstadt, 1954). Por su parte los postulados del estructural-funcionalismo de Clarence Senior, propone que la migración se trata principalmente de un proceso en el cual debe existir una movilidad o cambio de residencia estable (en Griffith, 1990). Si bien, dentro del ámbito académico estos modelos pueden ser ampliamente debatidos, las administraciones de gobierno encargadas de regular los flujos migratorios continúan utilizando como base de sus políticas y análisis este tipo de postulados, es decir, el factor movilidad y la presencia de un cambio, ya sea residencial, así como la necesidad de un abandono del estadio anterior, idea principalmente utilizada por los modelos asimilacionistas.

Por el contrario, la propuesta transnacional, a pesar de sus divergencias, señala que el punto central del proceso migratorio no necesariamente responde a un cambio de los elementos *distancia y tiempo*, sino que -en los términos del transnacionalismo- la ubicación espacial de los sujetos y sus prácticas no necesariamente responde a los límites de los Estados-nación ni a las fronteras físicas. Los trabajos de Shiller, Bash, Szaton-Blanc (1992, 1995) plantean que los inmigrantes siguen colaborando en la manutención tanto de sus familias como de sus Estados-nación, por lo que proponen los conceptos de *espacios sociales desterritorializados* y *Estados-nación desterritorializados*, mismos que operan más allá de los límites territoriales clásicos y nos remiten a la actuación transnacional de diferentes sujetos y colectivos. La metodología de los estudios transnacionales nos proporciona elementos para el análisis de los procesos y cambios socioculturales entre los migrantes. Por ejemplo, Levitt y Schiller señalan que el transnacionalismo normalmente busca focos de intersección entre los lugares de origen y llegada de los inmigrantes, ya que estas intersecciones nos permiten hablar de prácticas transnacionales y no de diásporas. Señalan que:

“This focus allows for comparisons between the experiences of migrants and those who are only indirectly influenced by ideas, objects, and information flowing across border. Although multi-sited research is ideal for studying these two different experiences, the impact of transnational relations can be observed by asking individuals about the transnational aspects of their lives, and those they are connected to, in a single setting” (2004: 1012)

Podemos observar un giro del positivismo objetivista de Einsensstadt -quien se concentró en estudiar los procesos migratorios desde el ámbito local postulando la absorción de los

migrantes por medio de la asimilación y la aculturación- hacia una perspectiva que, parte de lo local, es decir, la presencia de colectivos en determinados barrios en las ciudades de Estados Unidos, así como los modelos de identidad que estos colectivos presentan, y se vincula a un nivel de análisis global al ubicar la dinámica de estos sujetos como inmigrantes, como colectivos que traspasan fronteras, recorren distancia y tienen importantes vínculos con sus comunidades de origen, es decir, como actores transnacionales de un mundo con dinámicas globales.

Por otra parte, el enfoque transnacional también implica un cambio disciplinario, la oposición entre lo local y lo global, entre las sociedades avanzadas y primitivas, operó durante un tiempo como una especie de divergencia de enfoques que dotaba de identidad propia a las disciplinas científicas, creando campos de estudio especializados, como por ejemplo, la eterna discusión acerca de la diferencia entre la Antropología y la Sociología. Como señala Chávez (2006) la Sociología suponía encargarse del estudio de las “sociedades avanzadas”, industriales o modernas, mientras que la Antropología se encargaba de estudiar las “sociedades primitivas”, pre capitalistas o pre modernas. De forma que, dado los alcances de ambas disciplinas, parecían ser campos del conocimiento divergentes. Sin embargo, ahora *cultura* y *sociedad* son campos del conocimiento que comparten intereses y categorías de análisis, debido a una efervescencia de temas comunes que han resaltado el carácter polisémico de ambos conceptos. Por lo que la diferencia epistemológica que suponía la existencia de estos límites entre los objetos de estudio de una ciencia u otra, difícilmente pueden ser aplicables en la actualidad, sobre todo en lo que se refiere a disciplinas como la Antropología Social, los estudios de antropología urbana o los estudios de antropología de las migraciones (lo mismo para las disciplinas sociológicas), de tal forma que ahora podemos hablar de las llamadas transdisciplinas.

En lo que se refiere a los estudios de migración, los trabajos de Basch, Schiller, Szanton, Blanc representan un parte aguas acerca de la discusión acerca de la territorialidad de los fenómenos migratorios y la utilización del concepto transnacional. Nos dicen las autoras que el dilema del *transnacionalismo* radica en entender de manera comparada patrones de organización o de auto-identificación entre los migrantes para comprender en dónde radica

la *marca cultural* que opera en los casos de acciones colectivas en el marco de lo transnacional (1995: 4). Al respecto, la obra de Bash, Schiller y Szanton, señala que las investigaciones transnacionales deben describir las experiencias e interconexiones de las relaciones sociales (1992: 5). Plantean que, una de las características de los inmigrantes es que en los viajes de ida y vuelta entre las sociedades de origen y de acogida, se dificulta más la aparición de elementos de pertenencia que ligen al sujeto a un único lugar. De aquí que se proponga la figura del *transmigrante*, sujeto que no sólo presenta procesos de movilidad espacial entre fronteras, sino que también contiene una larga lista de cambios y variaciones tanto en el lenguaje, como en sus creencias religiosas o ideológicas, así como adaptaciones y rupturas durante su experiencia migratoria y su relación con la historia de su familia (1995: 5-6). Para estas autoras el transmigrante tiene trayectorias migratorias no acabadas ni unidireccionales, por lo que termina actuando en espacios sociales nuevos, conectando regiones y localidades.

La idea de lo transnacional para estas autoras, está definida por las características que tiene el posicionamiento de los sujetos inmigrantes frente a los Estados-nación, y el proceso por el cual los inmigrantes establecen o no relaciones sociales y crean vínculos entre las sociedades de origen y asentamiento, creando nuevos espacios transnacionales. Estos vínculos pueden ser representados en sentimientos, subjetividades y formas sociales que cruzan las fronteras geográficas, culturales y políticas. En ese sentido, las acciones de los *transmigrantes*, la toma de decisiones y el desarrollo de subjetividades e identidades se ven envueltos en redes y relaciones sociales que fluyen en dos o más naciones o localidades (1994: 7-8). En oposición a las visiones clásicas de la migración, es decir, todas aquellas que consideran que los procesos migratorios son unidireccionales y deben contar con periodos relativamente duraderos para ser considerados como “migración”, los métodos que propone la teoría transnacional de las autoras consiste en una serie de enfoques novedosos con los cuales, en términos de Wolfgang Iser (2005), se da una serie de giros epistémicos. Estos giros consisten en un cambio en la formas de establecer relaciones entre lo que los inmigrantes piensan, actúan y declaran. De este modo se cambia la idea de campos cerrados a campos inter-conexos, en los que la movilidad residencial pasa a un segundo plano, y se prioriza el análisis y el estudio de los significados que el individuo o

colectivos produce en sus intercambios culturales durante los procesos migratorios, así como también en los espacios en donde se desarrolla sus prácticas.

Por otro lado, el giro epistémico también está relacionado con las formas de aproximación a los colectivos que se investigan. Es evidente que los estudios transnacionales han retomado elementos del marxismo, tal como señala Besserer al referirse a la obra de Michael Kearney. La realidad con la que los antropólogos se encontraban al estudiar grupos de inmigrantes, les hizo reflexionar acerca las transformaciones históricas entre las estructuras agrarias específicas o de una producción no capitalista, a sistemas de producción capitalista y toda una lista de consecuencias que esto tiene, como por ejemplo el proceso de descampesinización y proletarización que esto conlleva, así como la trayectoria migrante y la formación de espacios, vínculos o redes transnacionales. Autores como Cardoso, Faletto, Samir Amín y Frank, son retomados para analizar cómo se producen las condiciones estructurales a nivel regional o de Estado-nación, condiciones en las que se llevan a cabo los fenómenos migratorios.

Debemos recordar que el transnacionalismo no parte directamente de concebir la relación centro-periferia a partir de un planteamiento marxista de la teoría de la dependencia, pero propone una visión crítica de los procesos migratorios, enmarcada dentro de condiciones históricas y estructurales como resultado de las relaciones en áreas compartidas en diferentes tipos de territorios nacionales. Moctezuma (2005) señala que, “los enfoques sobre migración internacional no son teorías en sí mismas, derivan de la economía clásica, microeconomía, economía política, sociología, etc.” (2005: 2). Siguiendo esta idea, la perspectiva transnacional recoge y cuestiona diferentes enfoques teóricos que, en general, critican los modelos asimilacionistas, estructuralistas y funcionalistas que dominaban el ámbito de los análisis migratorios.

Por otra parte, tampoco podemos olvidar el carácter vinculante que estos estudios tienen sobre los investigadores. A nivel anecdótico, no son pocos los estudiosos de la migración que se han visto relacionados a nivel personal con los inmigrantes estudiados, llegando al grado de establecer compadrazgos y redes de información. En ese sentido podemos decir que los mismos procesos migratorios tocaron a la puerta de los propios científicos sociales.

A la par del desarrollo de los fenómenos analizados por investigadores transnacionalistas, desde nuevos enfoques críticos, como el género, la ciudadanía, las prácticas sociales, la representación política, las formas de gobernabilidad. En el terreno de la epistemología, el enfoque transnacional significó una ruptura con el concepto de “objeto de estudio”. La confrontación con el mismo término de informante, reubicó los resultados y los parámetros de explicación y de la comprensión antropológica acerca de los diferentes colectivos estudiados, creando un acercamiento teórico más humano y humanizante. Es evidente que esta búsqueda también reincidió en la formación de los propios investigadores, como académicos pero también como activistas, en solidaridad con las personas con las cuales trabajaron, en un contexto histórico fuertemente ideologizado y politizado, entre los años setenta y los años noventa.

En gran parte, la discusión que centró la atención del discurso transnacional se originó ante la falta de elementos críticos para explicar procesos que acontecían entre los países de expulsión y recepción de la población migrante. Así se cambia el enfoque de un mundo semi-estático y regido por las leyes del Estado, protegido y limitado por las fronteras físicas, y con capacidad de crear grandes feudos culturales, políticos e ideológicos. Como señala Vallejo (2003) la complejidad de varios procesos que acontecieron durante este periodo que va de 1970 a 1990 se veía resumida en una “visión desesperada del subdesarrollo” sin ningún tipo de interrelación entre países expulsores y receptores. Quizá esta falta de conectores, categorías analíticas, conceptos para la definición e interpretación de los fenómenos migratorios originó -entre otros factores personales de los investigadores- la perspectiva transnacional.

Para Lozano (en Portes; 2004: 8) el transnacionalismo no representa sólo una novedad más de los llamados estudios globales, sino que representa un campo teórico en construcción, con una notable importancia política para las poblaciones más desprotegidas, en particular los inmigrantes. Sobre el surgimiento y auge de esta perspectiva Besserer señala que, desde fines de la década de 1990 ha habido multitud de foros y congresos organizados para abordar esta cuestión, pero en la mayoría de ellos el transnacionalismo se ha postulado como un fenómeno que se da por sentado, un *a priori* de la realidad social mundial. A esto, la primera objeción de Besserer radica en diferenciar si este *a priori* se engloba en el



*transnacionalismo* o la *transnacionalidad*. Al respecto señala que, “el transnacionalismo, en estricto sentido se refiere a las relaciones de identidad y pertenencia entre los migrantes, mientras que la transnacionalidad alude a las prácticas sociales que éstos desarrollan” (1999: 215).

De acuerdo a esta distinción, lo que cabe por desarrollar son los términos de la diferenciación entre los límites de las prácticas y las relaciones que producen pertenencia o identidad, en el sentido que ambos campos se encuentran vinculados por la acción. La acción desde el punto de vista de Luhmann, permite que la sociedad se constituya por sistemas sociales más individualizados, esto lo propone en su teoría de la *autopoiesis*. En este sentido, y siguiendo las ideas de Besserer, el *transnacionalismo* es una especie de *semiótica*, un patrimonio conceptual de la sociedad, una serie de premisas, de formas utilizables para seleccionar los contenidos de sentido que surgen y son dignas de ser conservadas en una sociedad. Por otra parte, la *transnacionalidad* es observada como una “membrecía” esencialmente práctica y referida a las relaciones que se construyen binacionalmente con la comunidad, entidad o nación. Nos dice, “la identidad es más simbólica; es decir, ante el paso de la identidad a la membrecía todo migrante transita del sentimiento perceptivo hacia la acción.” (1999: 215).

Vertovec señala que el desarrollo del transnacionalismo se da de forma social, por medio de “marcas” culturales, como por ejemplo los deportes, que desarrollan una serie de formas de acción grupales y mixturan los sentimientos nacionales o deportivos con las actitudes hacia los inmigrantes o los grupos étnicos. Dice que, por ejemplo, en la copa de fútbol Francia 1998, la selección ganadora -conformada por hijos de inmigrantes de Argelia, de Senegal, de la Guyana francesa, del Congo y franceses- representaba un proyecto de imagen para una nueva sociedad “cosmopolita” impregnada de la inmigración. Es decir, se tejen relaciones sociales al nivel de lo cotidiano y se refuerzan sentimientos de grupo, de sociedad nacional, étnica o barrial (2009: 157).

Para Portes el transnacionalismo se refiere básicamente a las “ocupaciones y actividades que requieren de contactos sociales habituales y sostenidos a través de las fronteras nacionales para su ejecución”, por tanto, la unidad de análisis de los estudios transnacionales es el individuo y sus redes sociales, ya que a partir de la comprensión de

estos dos elementos es posible reconstruir entornos más amplios. En Portes, el transnacionalismo requiere del análisis de un marco cultural e identitario para lograr comprender los efectos y consecuencias sobre la construcción de la identidad nacional de los países involucrados en la dinámica transnacional (Portes; 2003: 10). Sin embargo, la propuesta de análisis de Portes se concentra en el estudio de los grados de institucionalización que los procesos transnacionales generan en tres campos diferentes: el económico, el político y el sociocultural. Sin embargo, tal como señala este autor, el estudio de los procesos transnacionales es un campo en construcción sobre el cual se han desarrollado varias propuestas sin llegar a tener un marco analítico y teórico bien definido, así como también, la propuesta muestra una serie de divergencias en cuanto a las unidades de análisis y los niveles de abstracción de los procesos metodológicos (2003: 16).

De acuerdo a lo que señala Portes, para establecer un fenómeno transnacional se deben seguir por lo menos tres líneas: a) que el proceso involucre una porción significativa de personas en el universo relevante; b) que las actividades de interés no son transitorias ni excepcionales, sino que tienen cierta estabilidad y flexibilidad a través del tiempo; c) que el contenido de estas actividades no esté incluido ya en algunos de los conceptos existentes, lo que ocasionaría que la invención de un nuevo término fuese redundante (2003: 17). Al respecto Pries señala cuatro propuestas para delimitar los estudios transnacionales de otro tipo de enfoques. La primera es una diferenciación entre unidades de análisis por referencia y medida, con el fin de resaltar las características más marcadas de los estudios transnacionales en contraposición de las comparaciones entre países o estudios del sistema global. La segunda se refiere a la tarea de desarrollar unidades de análisis apropiadas y unidades de referencia socio-espaciales adecuadas a los planteamientos. La tercera es la búsqueda de términos y definiciones específicas de lo “transnacional” y del “transnacionalismo”, con el objetivo de no usar estas categorías como “atrapa todo”. La cuarta propuesta se refiere a un uso más categórico de conceptos tradicionales como “comunidad” y “sociedad” a fin de no usarlos como conceptos vagos o sustituirlos por conceptos menos apropiados (2011:16).

Pries, propone un *transnacionalismo metodológico*, como estrategia de trabajo apropiada para evitar divagaciones en los términos del análisis transnacional. El autor propone

delimitar el estudio de los espacios sociales transnacionales a partir de tres tipos de unidades: referencia, medida y análisis. Pries define las unidades de análisis “como entidades teórico-analíticas sobre las cuales se hace una afirmación científica”, las unidades de referencia son las que delimitan espacios-temporales que se relacionan con afirmaciones científicas. Las unidades de medida son los individuos, los hogares, los flujos de información, comerciales o asociaciones (2011: 17).

**Cuadro 6.**  
**Unidades de estudio y tipos de estudios internacionales**

	<b>Comparación internacional</b>	<b>Estudios del sistema mundial</b>	<b>Estudios transnacionales</b>
<b>Unidades de Referencia</b>	Estados-nación, sociedades nacionales, espacios territoriales fijos.	Macro-regiones, sistema mundial, mundo entero.	Espacios sociales transfronterizos. Pluri-locales.
<b>Unidades de Análisis</b>	Individuos, hogares, rituales, flujos de productos.	Estructuras centro-periféricas de las clases sociales, valores.	Biografías, familias, organizaciones, instituciones, identidad.
<b>Unidades de Medida</b>	Individuos, hogares, rituales, textos, prácticas.	Flujos de productos e información, organizaciones.	Individuos, hogares, rituales, flujos de productos.

Fuente: L. Pries, 2011, p. 18.

El Cuadro 6 extraído del trabajo de Pries, presenta su propuesta acerca de los tres tipos de unidades necesarias para analizar fenómenos sociales desde la perspectiva transnacional, ubicándolos en tipos de estudios que se complementan pero que responden a diferentes niveles de análisis. Nótese que la propuesta de Pries es vincular siempre los niveles de análisis micro sociales, como los individuos, los tipos de organización doméstica, la práctica religiosa y el intercambio de bienes materiales, con niveles macro sociales, como son los espacios transnacionales, plurilocales, que en términos de Haesbaert son espacios re-territorializados, estableciendo como punto de interrelación estructuras de organización social como la familia o las instituciones, trayectorias de migrantes, al igual que sistemas de símbolos como la identidad. Desde mi punto de vista, y dada mi experiencia en la investigación del colectivo migrante marroquí, considero que si bien el modelo metodológico de Pries –resumido a grosso modo en el cuadro 6- es fundamental para

comenzar a establecer una metodología de investigación transnacional en cuanto a unidades de estudio, considero que los niveles de análisis meso corresponden a colectivos en relación con organizaciones o instituciones, de modo que la identidad, entendida como conjunto de saberes, códigos, significantes y símbolos compartidos por un colectivo, encierra una serie de complicaciones para definirla como unidad de análisis o como unidad de medida, y quizá se encuentre en un punto intermedio entre ambas dimensiones analíticas. Por otra parte, considero que los estudios transnacionales, a nivel macro, difícilmente pueden distinguirse o separarse de la visión global de los procesos sociales. Por lo que la disgregación que propone entre estudios de tipo “Sistema mundial” y los “Estudios transnacionales” puede derivar en una separación ficticia elaborada para diferenciar –nuevamente- campos de investigación. Dado que conozco la propuesta de Pries no creo que su objetivo sea establecer “cotos” de investigación, por el contrario, considero que su trabajo es por demás bastante vinculante. Por el mismo motivo, me parece que los estudios a nivel macro, es decir, niveles de estudio de los procesos globales, funcionan como una “súper estructura” (en términos marxistas) sobre la cual se desarrollan determinados fenómenos transnacionales que podemos ubicar y relacionar con los otros niveles meso y micro social. Me gustaría desarrollar más esta observación con el objetivo de establecer similitudes y divergencias entre ambas propuestas de análisis macro social.

### **1.3. La globalización como contexto social en la teoría transnacional.**

Los términos globalización y transnacionalismo han surgido paralelamente. Sin embargo, también se han convertido en conceptos totalizantes utilizados de forma superficial, en muchos casos sin ningún tipo de seriedad o de forma equivocada. Si bien el surgimiento de la propuesta transnacional responde a una serie de transformaciones a nivel sistémico mundial, tal como explica Vertovec, el auge de esta “novedosa” idea de globalización, significó la formación de nuevos espacios y la configuración de un *new global media map* (2009: 8), en el cual, los espacios físicos que se consideraban cerrados o regionalizados, se transforman paralelamente al nuevo mapa global, las regiones económicas se han reordenado y los circuitos de ciudades centrales y periféricas ya no radica en la lejanía geográfica, sino en el acceso a la información.

El transnacionalismo propone un análisis social basado en el estudio de espacios sociales, territoriales o simbólicos, así como de sistemas de organización social y cultural. Desde los estudios de la globalización el tema de investigación del transnacionalismo podría definirse como una globalización más práctica que teórica. En este sentido, lo transnacional representa una forma de vivir en un nuevo contexto histórico en el cual algunas de las categorías que fundamentaban la identidad territorial se están transformando radicalmente. Las distancias se acortan con los avances tecnológicos, las fronteras físicas y metafóricas se transforman, dando lugar a espacios transfronterizos, en donde los inmigrantes y transmigrantes aprenden a ejercer nuevas formas de operar entre campos sociales geográficamente deslocalizados pero cultural y socialmente relacionados. Como señala Moraes, “los estudios transnacionales muestran como los migrantes no se deslindan de sus sociedades de origen y viven simultáneamente aspectos de sus vidas en los países de origen al mismo tiempo que se van incorporando a los países de acogida dando lugar a la categoría de *transmigrantes*” (Moraes Mena; 2006: 2).

Existen nuevas variables de interrelación en la sociedad global -como las identidades emergentes o la práctica política transnacional- que permiten a los sujetos o colectivos vincularse en procesos migratorios. Es posible que dichos procesos hayan existido en diferentes momentos históricos y en diversos casos de migración, pero en la actualidad - finales del siglo XX y principios del XXI- dadas las características materiales, principalmente tecnológicas e industriales, se agudizan la velocidad de los intercambios fundamentales para la formación de fenómenos recurrentes y densamente elaborados que constituyen la base de la vida transnacional, así como la constante reconfiguración de las formas de territorialidad. El transnacionalismo como proceso y como propuesta de análisis hace patente la ruptura los espacios cerrados y los supuestos clásicos de la migración. El desdoblamiento del sujeto por vía del “*new media global map*”, nos indica la conformación de una época de las conexiones de sentido a nivel mundial. Cuando Castells escribía en 1999 su obra *La Era de la Información* pensaba en el surgimiento de un nuevo orden caracterizado por las relaciones informáticas a nivel global, explicaba desde una compleja sociología del orden mundial, un escenario en donde las nuevas tecnologías de la información transformarían por completo el sentido de lo local, de lo regional e incluso de lo continental. Desafortunadamente su texto no logró plasmar la dimensión de las

transformaciones socio-políticas producidas después del 11-S o los acontecimientos de la “Primavera Árabe”. Ambos hechos históricos nos hacen reflexionar sobre la existencia o no de nuevos mapas globales y regionales, y en la medida de lo posible, de las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales que se llevan a cabo en el contexto de la globalización.

El estudio de las prácticas sociales y culturales de determinados colectivos desde la perspectiva transnacional nos lleva a pensar inmediatamente en el contexto que surgen y se desarrollan. Según señala Argüello no podemos comenzar el análisis de un proceso social o cultural sin saber en qué contexto se ubica y dota de sentido. Por ello quiero proponer la *globalización* como el contexto histórico que opera sobre diferentes unidades de análisis, países, empresas, sociedades, etnias y colectivos de inmigrantes que se estudian desde la perspectiva transnacional. Hoy en día es inevitable viajar a Oregón o Almería y ver a los inmigrantes que trabajan en un sistema agroindustrial, sin dejar de pensar en la existencia de un sistema mundial que permea sobre todos los aspectos de la vida de los inmigrantes, conformados en sociedades distanciadas geográficamente de sus lugares de origen, pero al mismo tiempo unidas por una dimensión sistémico temporal y movilizadas por un modelo global de producción. Al mismo tiempo, el colectivo de inmigrantes busca explicaciones que van más allá de su ámbito local. En el caso de los alumnos marroquíes, como veremos en el tercer capítulo, algunos alumnos que no son estudiantes de disciplinas sociales o políticas, cuentan con un gran conocimiento de la compleja trama geopolítica que se lleva a cabo en el mediterráneo, participan constantemente en foros y redes sociales que comunican a estudiantes de otras nacionalidades arabo-musulmanas, tienen una visión global del papel de las grandes potencias mundiales y elaboran sus teorías del complot europeo o de la dependencia económica, pero ya no buscan la explicación de los acontecimientos en el ámbito local, ni nacional, sino que establecen complejas interconexiones causales a un nivel global.

Como señala Saxe Fernández, la globalización es un fenómeno íntimamente vinculado con el desarrollo capitalista, intrínsecamente expansivo y que tiene en la experiencia colonial e imperial una de sus más claras expresiones históricas y contemporáneas (Saxe, 2002: 9). No obstante, el transnacionalismo busca escapar al “discurso globalista” que se ha instalado

como una oferta de moda, eufórica y determinista, acrítica y superficialmente aceptada por grandes públicos empresariales políticos y académicos. Desde la propuesta transnacional se pretende abandonar esta “versión pop” del globalismo que es usada como ideología, como “sabiduría convencional” cimentada y fomentada por poderosas fuerzas e intereses, y que en términos explicativos es sumamente superficial y con nulos resultados científicos. En este sentido, no se puede negar la existencia de un contexto global pero se debe luchar por no volver ese discurso un *a priori*, un *paradigma* montado por medio de mucho dinero, mentiras o slogans, para hacernos creer que se trata de un fenómeno absolutamente nuevo, que consiste en una homogenización mundial, “la cual nos llevará a la democracia, el progreso y el bienestar universal” (Saxe: 10). Desde este punto vista, la globalización como categoría científica-histórica aplicada al transnacionalismo es equivalente a una “internacionalización de la vida social” en el modelo de capitalismo global, pero no es considerada como una categoría de análisis. Y efectivamente, no considero que se trate de una categoría sino que se trata de un contexto social equiparable con otros momentos de la historia como el renacimiento, la ilustración o la era moderna.

El problema con estos conceptos, es la capacidad que tienen para atraer y generar discursos desde diferentes grupos de opinión, lo que convierte al estudio de la globalización en un producto fácilmente falsificable. Como señalo en la introducción de esta tesis acerca de los conceptos *Cultura y Sociedad*, “globalización” corre el riesgo de convertirse en otra sección de periódico. La misma suerte corre la idea de lo *transnacional*, que tal como critica Besserer, se ha convertido en un *a priori*. La globalización surge como una categoría que se vuelve práctica, y desde un punto de vista utilitario, existen diferentes campos que la han comenzado a aplicar de forma indiscriminada, es decir, como una oferta de moda para explicar, señalar, y admitir la existencia de un orden mundial. De la misma forma, términos como transfronterizo (transborders), transcultural o transmigrante, son usados -quizá de forma menos frecuente que “globalización”- tanto por los medios de comunicación, las instituciones políticas y los Estados-nación, creando en los discursos del “*media global map*” un arquetipo de la vida transnacional en el contexto de la globalización, elaborado a partir de categorías preestablecidas, sesgadas, estereotípicas o simplemente en base a un reparto en los roles sociales marcado por la desigualdad económica de los colectivos.

De este modo, las imágenes globales se producen y reproducen, difundiéndose por todos los espacios en donde existe un televisor, una red, un equipo de cómputo. Y la lucha por el control de este “ciber espacio” es evidente, ya que de su control depende en gran parte la direccionalidad de las acciones políticas. En efecto, la potencialidad actual de los medios de comunicación para crear ambientes, contextos e incluso territorios, ha propiciado cambios en los modos de interpretar las formas, los mecanismos y las características de las relaciones sociales en un mundo que puede acortar distancia al menos en términos informáticos. Como señala Iser, los alcances de la idea de una sociedad de la información, de una sociedad cibernética no sólo se refiere a la producción, uso y reproducción de la información por medios electrónicos, “la cibernética se caracteriza por comprender lo que surge, por operar en espirales recursivas, controlando la entropía y regulando de forma individual los sistemas autónomos, por controlar los aspectos contingentes y configurar el aspecto estructural de los sistemas” (2005: 34-36). Lo global como sistema está fundamentado sobre la plataforma de la información, pero la globalización como contexto social funciona como un marco donde se lleva a cabo la praxis, por lo tanto es completamente contingente. Aunque las instituciones encargadas de regular los medios por los cuales es posible el sistema global intentan regular por medio de la formación de estereotipos y generalidades, ya que la uniformidad presupone la negación del conflicto. En términos cotidianos, la vida social en la globalización cuanta con una gran cantidad de problemáticas, y las diferentes formas de vida que se dan en este contexto -como por ejemplo la vida transnacional o las sociedades urbanas pluriculturales- tienen un nutrido elenco de espacios para la interacción en los cuales existe una constante dinámica de construcción y deconstrucción de conceptos generales estereotípicos.

Por ejemplo, mientras que los jóvenes Estados-nación arabo-musulmanes se concentraron en elaborar las identidades nacionales a partir del conflicto nacionalista o étnico – únicamente superado por la uniformidad de creencia religiosa-, fenómenos como la “Primavera Árabe” transformaron radicalmente la idea de nación y reposicionaron la idea de clase y etnia, dotaron de un sentido transnacional a los conflictos y catapultaron transformaciones políticas con alcance nacional y regional en cada uno de los países vinculados a las protestas, a tal punto que, la guerra civil de Siria se convirtió en junio del 2013 en un problema de seguridad mundial, y dejó mal parado a los Estados Unidos como



potencia militar en la región mediterránea. De la misma forma, el éxodo de millones de refugiados de guerra libios y sirios se convierte en un fenómeno migratorio que potencialmente puede transformar las leyes sobre extranjería en el espacio social europeo, sobre todo debido al drama de la migración ilegal y el tráfico de inmigrantes que tiene resultados mortales televisados y que crean un gran impacto mediático en las sociedades europeas. La globalización genera el conocimiento del hecho histórico a gran distancia, pero eso no cambia un modelo social, el modelo social cambia en tanto ese acontecimiento histórico tiene repercusiones directas sobre otros espacios, sistema social o Estado-nación. Tal como sucede en las sociedades pluriculturales –o llamadas multiculturales- el ciudadano ha sido formado en la construcción y reconocimiento de estereotipos sociales, principalmente nacionales, pero el contacto con los colectivos extranjeros termina por obligarlo a la construcción de un nuevo modelo estereotípico. Un italiano sabe que el despachador de gasolina es marroquí, pero no puede reconocer a un diputado italiano de origen marroquí hasta que aparece su nombre escrito en la pantalla de televisión. Es decir, la globalización se caracteriza como un momento histórico en donde todo mundo parece saber de cualquier tema porque cuenta con una enorme lista de estereotipos y porque tiene la “información” al alcance de la mano. Pero la experiencia a nivel local, como dijera Garfinkel “cara a cara”, frente al otro, principalmente frente el extranjero, configura el hecho social transnacional.

Aunque la teoría de la globalización permite situar procesos locales dentro de situaciones globales, no da cuenta del conjunto de contraposiciones que se originan entre lo global y lo local, las economías, los valores locales, étnicos, nacionales, en contraposición de los contenidos comunicativos que circulan en los medios masivos de comunicación global, generando, mecanismos de resistencia o asimilación hacia estos valores. Ante este nuevo mapa de las relaciones sociales en un mundo global-local, el papel de la teoría transnacional radica en fragmentar e interconectar de forma recursiva la globalización o mundialización de la economía, situándola en términos multi-locales e históricos, a fin de poder comprender cuáles son los efectos que esta disgregación ejerce sobre los diferentes colectivos que componen las sociedades contemporáneas, y sobre todo, especificar las características de las relaciones transnacionales que estos colectivos realizan.

La lógica de la interpretación del transnacionalismo a diferencia de la teoría de la globalización, sugiere que el entendimiento de la totalidad social sólo se puede realizar mediante la comprensión de las partes, cada una de las cuales debe situarse en diversos niveles de abstracción. Por ejemplo, un análisis transnacional de tipo económico debe situar la problemática en términos del dominio de las relaciones de poder entre los agentes que intervienen en el sistema financiero, bancario o comercial en relación con sistemas productivos particulares a nivel nacional, regional o local a partir de determinado tipo de intercambio de productos o bienes de consumo. El sistema de comprensión no radica en el conocimiento de todos los niveles, pero sí, en la metodología para recolectar e interconectar los datos acerca de casos concretos en el contexto de una supuesta internacionalización económica. En un nivel cultural, el análisis de los estudios transnacionales se concentra en identificar espacios de encuentro entre lo local y lo global, en los cuales normalmente existe un conflicto, un modo de acción o relación interétnica, nacional o religiosa que se puede ubicar en un contexto territorial transfronterizo –aunque no necesariamente relacionado al concepto clásico de frontera- y que puede tener una interrelación con algún proceso global.

El análisis transnacional se ha desarrollado en complemento de los estudios sobre lo global. Como señala Lozano (en Portes; 2004: 9-10) la corriente principal de la globalización reconocía la existencia de empresas transnacionales en relación con Estados-naciones debilitados, la presencia cada vez mayor del capital financiero y las nuevas realidades económicas y socioculturales, tales como la economía de la información, la industria cultural mundial y a distancia, así como las nuevas tecnologías de Internet. Sin embargo, la propuesta del transnacionalismo ha evidenciado que el fenómeno es más complejo que la simple globalidad de las relaciones centro-periferia. Siguiendo a Lozano:

“la gente común no sólo tiene capacidades de respuesta, sino que la realidad de la migración internacional subvierte incluso el campo político y económico que le dio impulso, dando lugar a nuevos fenómenos como el de las comunidades transnacionales que constituyen a su vez componentes significativos de la mundialización. En este mundo global, los de abajo, no sólo son defendidos por la intelectualidad, sino que, tienen la capacidad de construir su voz...” (2004: 9).

En este sentido, como señala Portes y Vertovec, la globalización está intrínsecamente ligada a los procesos sociales transnacionales, sin embargo, la teoría de la globalización no

explica por sí misma la intensidad de estos fenómenos, ni la simultaneidad de las acciones que involucran a la comunidad, en todo caso se concentra en el desarrollo de un análisis economicista. Hay toda una lista de sistemas simbólicos, sociales, políticos y económicos que estructuran el mundo global, sin embargo, no basta con reconocer estos sistemas de resistencia social o de organización económica y política para comprender las interrelaciones que se dan entre estos campos, eso sería un error epistémico, que reduciría la complejidad de las formas a relaciones deterministas de lo macro sobre lo meso y lo micro.

Como señala Wallerstein en su análisis del *Sistema-mundo*, parte del problema para desarrollar investigaciones desde las ciencias sociales es que estos fenómenos han sido reducidos a compartimentos impenetrables, dotándoles de una categoría y un campo de análisis particular –política, economía, estructura social, cultura- “sin advertir que dichos comportamientos eran construcciones de nuestra imaginación más que de la realidad” (Wallerstein, 2005: 10). Dada la naturaleza constrictiva de nuestras ciencias, nos enfrentamos ante determinadas problemáticas hermenéuticas a la hora de establecer relaciones causales en diferentes niveles de interpretación. Cuando comencé a plantear el proyecto de investigación, primero tenía un enorme interés por establecer análisis comparativos entre la migración Marruecos-España y México-Estados Unidos, en el sentido de intentar demostrar la existencia de un sistema global. En primer lugar desistí por la complejidad metodológica que esto significa en términos de tiempo y recursos. En segundo lugar consideré que intentar demostrar la existencia de un sistema global o de la globalización era una empresa peor que la de los alquimistas que querían convertir el carbón en diamantes. Sin embargo, mi decisión de teorizar sobre el tema a partir del estudio de caso de los alumnos marroquíes -además de estar secundada por mis tutores- me parecía un sincero y humilde ejercicio en el cual podría desarrollar una gran cantidad de temáticas que se salen de esos “compartimentos estancos” que señala Wallerstein y Pries, y que requiere relacionarse con contextos generales, nacionales y locales, así como con teorías producidas a partir del estudio de fenómenos sociales de la misma naturaleza, ya que como señala Wallerstein, en el contexto de la globalización la explicación de un comportamiento particular resulta “es incomprendible sin tener en consideración a los demás comportamientos” (Wallerstein, 2005: 10).

Por otra parte, una de las complejidades que entraña el estudio de fenómenos transnacionales ubicándolos dentro del contexto de la globalización, es que se puede arribar a un determinismo global o macro. El determinismo globalizante es uno de los errores que se nos presentan en los estudios sociales, lo que podríamos definir como síndrome del complot o como la explicación teológica, ya que al final se arriba a la conclusión que los fenómenos sociales están determinados por la voluntad de un “actor” que se sitúa por encima de todo, con potencialidades “superiores”, capaz de controlar maquiavélicamente desde su escritorio, el futuro de determinados colectivos, grupos o países. Por el contrario, analizar fenómenos sociales, tales como el transnacionalismo en el contexto de la globalización, implica elaborar un constante examen dialéctico entre el nivel micro y macro, revisar las causalidades y las dimensiones de acción de los sujetos, así como verificar las condiciones histórico-estructurales de la acción, situándonos en diferentes niveles de análisis territorial. Como señala Touraine, las dinámicas de los modelos sociales o culturales que surgen en la globalización mediante prácticas transnacionales permiten la estructuración de sistemas de resistencia social, y origina el resurgimiento de formas de vida cultural tradicionales o alimentadas por la voluntad de salvar una cultura regional o nacional amenazada por la fuerza de la globalización. Todo esto surge de forma paralela a las tendencias opuestas: “el declive de las formas de vida social y política tradicionales y de la gestión nacional de la industrialización” (2005: 37).

El transnacionalismo es una propuesta metodológica que nos ayuda a ubicar unidades de investigación, estudiar fenómenos concretos, y comprender desde un punto de vista multicausal, problemáticas de la vida social en el contexto de la globalización, en sus implicaciones empíricas y metodológicas, o históricas y teóricas, pues se plantea de modo innovador un enfoque heurístico, que reflexiona sobre algunos aspectos producidos paralelamente por actores locales y globales. Estos actores forman un entramado de metáforas y acciones que determinan el mundo global, tal como señala Ianni “en la época de la globalización, el mundo comenzó a ser taquigrafiado como “aldea global”, “fábrica global”, “tierra patria”, “nave espacial”, “nueva Babel” y otras expresiones. Son metáforas razonablemente originales, que suscitan significados e implicaciones y llenan textos científicos, filosóficos y artísticos” (2006: 4). En este sentido, la labor del antropólogo radica en descifrar estos significados que se producen en el contexto de la globalización,

ligarlos a prácticas concretas, y posteriormente, interpretar esta relación. Desde este punto de vista, la propuesta metodología transnacional de Pries ratifica esa búsqueda de explicaciones en diferentes niveles de análisis, y su preocupación por la vulgarización del concepto transnacional.

Retomando, la relación entre transnacionalismo y globalización se ha caracterizado por un par de supuestos. Primero, que la globalización es un proceso homogeneizante y determinante, basado en la expansión de un modelo económico y cultural a escala global. Segundo, que el transnacionalismo es una representación de los efectos del sistema mundial, como por ejemplo, la transnacionalización de la economía mundial, de los pactos políticos, de las leyes migratorias, de los espacios transnacionales, y de otras tantas “pruebas empírica” de su existencia. Como señalo, la globalización tiene diferentes características, la primera que se trata de una súper estructura y un contexto histórico-social, por lo tanto no es únicamente determinante sino también es socialmente transformable. Por otra parte, la transnacionalización no corresponde a un contexto histórico-social, sino a un fenómeno social que se ha evidenciado en el contexto histórico de la globalización. En este sentido, los estudios transnacionales, definidos como los estudios de los fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos que cuentan con sistemas de símbolos densamente elaborados y recurrentes (retomando a Pries), son estudios que establecen modelos interpretativos y explicativos de las relaciones entre procesos locales y globales que involucran a determinado colectivos, asociaciones, organizaciones, instituciones y sistemas simbólicos.

#### **1.4. La omnipresente idea de frontera.**

Aunque sin especificar la relación existente, globalización aparece siempre asociada a transnacionalismo, ya que ambos conceptos insinúan la acción de romper, transgredir, atravesar o disolver fronteras, pero también por recrear o inventar nuevos espacios sociales. Esta serie de paráfrasis que relacionan ambos conceptos a partir de la transformación del concepto de frontera, podrían ser validas si se ubicaran en el mismo nivel de análisis. Pero como señalo anteriormente, globalización y transnacionalismo a pesar de que coexisten son dos niveles de análisis completamente distintos. Por ejemplo, el capitalismo es el modelo

económico dominante de la globalización. Este modelo a su vez tiene diferentes tipos ideales de capitalismo y en cada uno de ellos se llevan a cabo paralelamente procesos sociales, económicos, políticos y culturales, en parte determinados por el tipo de capitalismo y su ubicación en el sistema del capitalismo global. Pero al mismo tiempo, estos modelos de capitalismo que pueden ser locales, nacionales o regionales, también están determinados por los procesos que se llevan a cabo en su interior, tales como las formas de organizar el trabajo, la vida privada, el gobierno. Este entramado de interacción se lleva a cabo siempre y cuando exista un complejo sistema simbólico. Y todo esto en su conjunto es lo que determina al interior y al exterior un modelo particular de capitalismo. Ahora bien, como señala Ianni, aunque se preserven economías de subsistencia, artesanados, patrimonialismos, clases y nacionalidades, entre otras formas de organización de la vida y el trabajo, “aun así el proceso capitalista influye, tensiona, modifica, disuelve o recrea las otras formas con las que entra en contacto. Ejerce influencia moderna o avasalladora, dependiendo del estado en que se encuentra, así como del de la formación social con la cual se enfrenta” (Ianni, 2006: 10). Al mismo tiempo, me atrevo a complementar la propuesta de Ianni, este “fuerza avasalladora” que el capitalismo ejerce sobre las diferentes formas de organizar la vida y el trabajo, termina por revertirse sobre él mismo. De modo que en esta constante tensión entre sistema determinante y acción colectiva, surgen nuevas formas de organización social, institucional, simbólica, identitaria, territorial, comunicativa. Y una de estas formas de organización de lo social es el transnacionalismo.

La globalización es el contexto general en el que actúan los inmigrantes, las tramas de relaciones financieras y económicas que abren el mercado de la comida, de las hortalizas, la reubicación de los lugares de producción agrícola o la localización de las mejores universidades, o mejor dicho, de las más prestigiosas. La globalización es el sistema de organización y reubicación de espacios a nivel global que en parte, limita y crea las condiciones locales por las cuales el inmigrante toma la decisión de movilizarse miles de kilómetros para buscar empleo o mejores condiciones laborales y civiles. En palabras de Ianni “en el curso de la historia de la globalización del capitalismo, mucho de lo que encuentra por el camino se altera, tensiona, modifica, anula, mutila, recrea o transfigura” (2006: 112). Bajo estas dinámicas se sigue poblado el mundo de múltiples y distintas

formas culturales, lenguas, religiones, tradiciones y conflictos, en gran parte por el acceso a la información por medio de los recursos tecnológicos, pero por otro lado, al igual que hace cientos de años, gran parte de estos conocimientos, culturas, religiones y conflictos sigue siendo portado a través de las fronteras por los inmigrantes.

La reubicación de los actores en el contexto de lo global, apunta hacia una nueva participación transnacional de los inmigrantes, como por ejemplo en el plano de la política. Para Ulrich Beck el término *globalización*, actualmente omnipresente en toda manifestación pública, no apunta precisamente al final de la política, sino a “una salida de lo político, del marco categorial del Estado-nacional y del sistema de roles al uso de eso que se ha dado en llamar quehacer *político* y *no-político*” (1998: 15). En este sentido la nueva retórica de la globalización salta a la vista en importantes *consecuencias políticas*, como por ejemplo los acontecimientos de las revueltas árabe. Este actuar transnacional de la política coincide con lo que señala Beck sobre la globalización como una nueva dimensión de la política, una política que a nadie se le oculta, se ha llevado a cabo una transgresión informática de las fronteras, y se ha producido una especie de toma de los centros materiales hegemónicos de las sociedades modernas, las capitales de los principales Estados-nación y se ha transgredido los límites físicos –las fronteras y la ciudadanía- de estas formas de gobierno, y todo ello como señala Ianni, “*sin* revolución, *sin* cambio de leyes ni de Constitución; es decir, mediante el desenvolvimiento simple y normal de la vida cotidiana o, como suele decirse, con el *business as usual*” (1998: 18)

El transnacionalismo como una tesis surgida del posmodernismo plantea que debido a que el proceso de formación de Estados-nación se da durante la modernidad, sus productos como el nacionalismo o la identidad nacional pertenecen al orden de cosas de un mundo en declive. La existencia de naciones y estados implica un mundo de fronteras, de diferenciación y de fragmentación, totalmente contrapuesto a un mundo que avanza hacia nuevos modelos de identidad y organización socio-espacial. Para los posmodernos se camina hacia una cultura global, sin puntos fijos, sin verdades uniformes, con una multiplicidad de voces donde todo se globaliza, incluido el individuo, y donde la misma existencia del Estado se ve amenazada por la presión de las organizaciones supranacionales

y las fuerzas multinacionales. Se trata de un modelo de investigación que requiere de una reinterpretación del fenómeno migratorio y del concepto de frontera. Desde el transnacionalismo el concepto frontera se analiza más allá de una separación, límite entre dos o más Estados. La propuesta transnacional está más relacionada con el sentido práctico y simbólico del espacio.

Quizá la frontera más básica que el ser humano se ha impuesto es la pulsión de vida frente a la pulsión de muerte. De ahí le sigue una larga lista de fronteras que se han puesto en práctica, como la de género, fronteras étnicas, lingüísticas, culturales o sociales, hasta llegar a la forma súper-especializada de la división geográfica de los Estados modernos. La frontera como límite geopolítico, tiene como objetivo esclarecer y poner un orden a la disimulada fragmentación de los espacios sociales y culturales, de este modo intentar una práctica geográficamente situada de los derechos ciudadanos y la administración mundial de los problemas sociales, tales como la inmigración, la pobreza, la delincuencia, el tráfico, etc. Así, la delimitación de un espacio para el ejercicio de los derechos toma una serie de formas y dimensiones de acción, en la cual se ven involucrados diferentes actores, creando escenarios de conflicto y transición.

Aunque Foucault no habló del término globalización, reconoció que el momento de la posmodernidad se trataba de un tiempo de constante yuxtaposición. Para Garduño, se ha dado una serie de transformaciones en la noción de frontera-periferia, frontera-centro y en frontera-ícono. Por lo mismo se ha transformado la visión de frontera a partir del análisis de las tendencias migratorias, que hoy se muestran mucho más intensas, multidireccionales y heterogéneas. Todo esto ha reformado la idea de frontera como referente simplemente geográfico-político para visualizarla como escenario des-territorializado, en el cual las diferencias culturales y las identidades son “creativamente reinventadas como complejas y multidimensionales formas de autorreferencia” (2003: 65-66).

La frontera en el contexto de la globalización aparece asociado a ideas como la des-territorialización o la multi-territorialidad, en comparación con la idea más clásica del concepto frontera determinada por los límites físicos y geográficos. Hoy se habla de una difuminación de las fronteras a partir de la movilidad, la acción colectiva y las relaciones sociales y culturales transnacionales, tal como señala Haesbaert (2011). Quizá la forma más



lenta para cambios en términos de territorialización son las fronteras físicas de los Estados-nación, la cual se mantiene casi idéntica –como noción- a pesar de los cambios sociales de los últimos treinta años, sin olvidar la llamada balcanización y la invasión de asentamientos judíos en Palestina. Por el contrario, las fronteras físicas en algunos lugares -la frontera de México con Estados Unidos o en la frontera sur de Marruecos- se refuerzan más que nunca, instalando muros de hierro y concreto a lo largo de miles de kilómetros a través del desierto. Sin embargo, esto no significa que la idea de frontera se deba vincular únicamente a esta forma burda, lamentable y ostentosa. La frontera además de ser económica y política, también puede ser metafórica, simbólica, cultural e histórica. El pueblo andaluz nos puede representar algunos de estos puntos.

La historia de Andalucía dejó marcado en el nombre de sus pueblos -Jerez de la Frontera, Morón de la Frontera, Arcos de la Frontera- la denominación de un límite entre dos sociedades antagónicas, los cristianos y los musulmanes. Quizá Andalucía sea uno de los mejores sitios en el mundo donde se puedan realizar estudios históricos sobre prácticas transfronterizas. La división de los reinos y condados andaluces durante los años que duró la cruzada contra los “moros” en la península ibérica, transformó de manera lenta y difusa las fronteras entre ambas sociedades, creando una amplia gama de contenidos culturales locales y regionales que se transformaban constantemente. Posteriormente, Andalucía también fungió como una frontera política y simbólica entre los ciudadanos de las colonias americanas y los españoles, quienes durante casi trescientos años tuvieron que pasar forzosamente por Sevilla y Cádiz para hacer viajes de ultramar. Este hecho ocasionó nuevamente la formación de particulares espacios transfronterizos en ultramar.

En esta región ubicamos a la ciudad de Cádiz como el ejemplo más arquetípico de lo elemental que puede resultar el uso del concepto de frontera. Esta pequeña ciudad de poco más de cien mil habitantes, mide de largo cuatro kilómetros y medio, en algunas partes apenas mide kilómetro y medio de ancho. Está dividida en dos partes, Cádiz nueva y el casco antiguo (Cádiz, Cádiz). No obstante lo minúsculo de la ciudad, existe una frontera física entre ambas partes, la muralla llamada Puerta Tierra, que en otros tiempos fue la aduana por donde pasaban los viajeros de las Indias para entrar en la metrópoli gaditana y en territorio español. Hoy esta muralla divide a Cádiz en dos, y de acuerdo a lo que dicen

los gaditanos, se puede considerar una frontera identitaria. Dicen que el que nace en la parte nueva es de Cádiz y tiene el mote de *beduino*, y el que nace en la parte vieja es de Cádiz-Cádiz y es el auténtico *gaditano*. Lo paradójico es que ahora ya no nacen gaditanos, pues el hospital en el que antiguamente acudían las mujeres a parir fue cerrado hace un par de décadas para instalar la actual Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de Cádiz. La mofa que los gaditanos suelen hacer sobre este tema, lo ejemplifica un dicho que hace referencia a un programa de televisión muy famoso que se llama *Españoles por el mundo* –existe la versión local de *Andaluces por el mundo*- en el cual los reporteros viajan para entrevistar a españoles que viven en el extranjero para saber sobre sus vivencias como inmigrantes -cabe señalar que es una clara invitación para todos los españoles a abandonar su país ya que todos tienen exitosas historias de migración. Así la broma gaditana consiste en decir quien se muda de la parte vieja a la parte nueva ya puede ser entrevistado por uno de estos programas. Pues así de básico, elemental e inmediato nos puede resultar el uso del término de frontera, sin embargo, el concepto tiene otras implicaciones.

El ejemplo de esta pequeña ciudad, limitada espacialmente por el mar -pues se trata de una isla-, nos muestra que el recurso de la frontera está vinculado a un sentimiento de pertenencia y de diferenciación identitaria, la diferencia de ser de “Cádiz o de Cádiz-Cádiz”. Las fronteras entre barrios, calles, colonias, suburbios o pueblos, son representaciones inmediatas de una necesidad por la exclusión y la diferenciación de lo que es nuestro y lo ajeno. La frontera no implica un límite comunicativo pleno, se trata más que nada de un espacio que en muchos casos ha adquirido nuevas características, y que lo mismo puede conectar que separar a dos o más sociedades. En el contexto de la globalización, y muy a pesar de los Estados-nación, las fronteras se han vuelto permeables, ficticias y porosas, en las cuales –siguiendo la analogía de Bauman- la liquidez de la vida social globalizada transita en un mero acto capilar. Pero en muchos otros casos, la frontera se ha vuelto cerrada, rigurosa e incluso mortal; no obstante, como la flora del desierto, las fronteras más cerradas y peligrosas también registran el surgimiento de vida social transfronteriza y de mecanismos de interrelación.

Como señala Velasco, los espacios fronterizos registran una subversión de elementos culturales, étnicos y de identidad que no necesariamente concuerdan con los límites

establecidos por los Estados-nación. Mientras que surgen toda una serie de fenómenos socio-culturales transfronterizos, los Estados-nación se siguen aferrando a las fronteras como el único recurso para continuar ejerciendo la administración política en espacios limitados, regulando las relaciones sociales, las prácticas políticas y los intercambios económicos, así como para ejercer una coerción social y cultural, producir ciudadanía y actuar directamente sobre los gobernados con una serie de leyes y derechos. Sin embargo esto no es por completo una realización sin contingencia y en el contexto de la globalización los procesos de migración han invertido y alterado los objetivos institucionales. Velasco señala que las fronteras están estrechamente ligadas con dos campos de conocimientos que tradicionalmente se mantenían separados, el estudio de la diversidad étnica y el análisis de la identidad nacional y el nacionalismo. Nos dice que el punto de encuentro entre ambos campos fue el estudio de la homogenización cultural en los Estados-nación:

“[...] El concepto de nación de Anderson (1993) es un punto de partida útil para revisar la importancia de la homogeneidad cultural para la construcción de la nación [...] como una comunidad imaginada, inherentemente limitada y soberana (Anderson, 1993: 23). En tanto, la idea de políticamente imaginada implica la construcción de símbolos que permitan que la nación sea imaginada por un conjunto de individuos como una comunidad cultural con fronteras simbólicas; esta característica de comunidad cobra cuerpo en la ideología del nacionalismo. En tanto la idea inherentemente limitada y soberana alude a la comunidad política con límites territoriales, es decir a las fronteras político-administrativas. Esta distinción conlleva un triple sentido de las fronteras estatales: el territorio, el político y el cultural.” (2008: 142)

Es evidente que las administraciones e instituciones del Estado participan en la conformación de las fronteras, en tanto existe un conflicto de intereses, tal como plantea Velasco. Pero paralelamente los colectivos que habitan la frontera resignifican el espacio, es decir, el concepto no sólo funciona verticalmente. Por ejemplo, Juliana es de Colombia y estudia en México, para venir a estudiar solicitó una beca y tramitó su visado. Hace un par de semanas (diciembre, 2011) un amigo la invitó a viajar por México, llegar a Guatemala, cruzar hacia Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá y finalmente a Colombia. Juliana tenía muchas ganas de hacer ese viaje, pero su nacionalidad –su identidad legal- le representa un problema sustancial, los colombianos tienen que tramitar visa de turismo en cada uno de los estados centroamericanos. Por el contrario, Lily es el

prototipo de la “ciudadana del mundo”, es hija de ingleses que se dedicaban a la enseñanza del inglés y por lo mismo han viajado mucho, tiene pasaporte inglés y pasaporte español pero ella nació en Hungría, luego se fue a vivir con sus padres a Alicante. Lily se asimila a sí misma como una princesa húngara raptada por piratas ingleses y adoptada por los españoles. Su historia de vida, está marcada por el cruce de fronteras. Al menos en los datos que me proporcionó cuando la entreviste (febrero, 2011) había cruzado la frontera de Hungría, Inglaterra, Francia y España. Para ella la frontera a significado mucho, tanto familiarmente –sus hermanos también han nacido en lugares en donde ya no viven- como simbólicamente, ya que se decidió a estudiar artes plásticas para expresar por medio de la pintura sus representaciones sobre lo transnacional, lo transfronterizo, la migración, es decir, la frontera a marcado su vida. La frontera actúa y se construye cotidianamente de abajo hacia arriba al momento que es resignificada por los propios actores sociales. En muchos casos, las interpretaciones que se hacen desde la Antropología y otras ciencias sociales, parte de la significación que tiene para los sujetos la frontera como categoría o concepto, de forma que, se elabora una interpretación de la interpretación, como señala Iser (2005).

Es evidente que tanto las necesidades de los Estados-nación en su conformación de los territorios y las homogeneización cultural del nacionalismo han definido radicalmente la conformación de las fronteras contemporáneas, tal como señala Velasco. En ese sentido se presenta una yuxtaposición tanto práctica como discursiva del concepto frontera. Dice Velasco:

“Como señala Bauböck y Rundell (1998), cada uno de esos sentidos tiene implicaciones distintas, ya que la frontera territorial refiere al ámbito del Estado, la política incluye no sólo al Estado sino también a los ciudadanos; y la simbólica tiene implicaciones para el nacionalismo [...] En la construcción de los nacionalismos modernos cada una de esas fronteras tuvo mayor o menos centralidad. De acuerdo con Anderson (1993) y Smith (2000) el nacionalismo que surgió en las colonias españolas en América se construyó alrededor del territorio antes que de un atributo étnico, como sería la lengua en otras naciones. A la delimitación territorial siguió la tarea de definir la frontera política y simbólica, a través de la elaboración de una cultura nacional y de un modelo ciudadano. El mapa, la lengua, el museo y el censo constituyeron los principales emblemas culturales de la nación, así como fueron la base para las clasificaciones étnicas que formaron a la comunidad política, inherentemente limitada y soberana.” (2008: 143).

Las aduanas son otro caso de una forma metafórica y al mismo tiempo material de la frontera. En el aeropuerto de Barajas frente a la aduana, justo debajo del letrero que dice “Ciudadanos de la Unión Europea y Estados Unidos”, un grupo reducido de personas se disponen a presentar al agente sus pasaportes. A un costado, justo debajo del letrero que dice “Ciudadanos de todas la nacionalidades” una fila mucho más grande se organiza y espera a ser interrogados y quizá detenidos por los agentes de migración que aguardan del otro lado del pasillo. Yo me cuelo por la fila de los ciudadanos de la unión y el agente ni siquiera me interroga, tan sólo hace una broma: “Ostia, estos mejicanos nos van a invadir”. Aunque las estadísticas de migración en España señalan al colectivo mexicano como uno de los menos representativos (suma poca más de tres mil y en su mayoría son estudiantes) la broma del agente aduanal no se hace esperar. El comentario refleja un tipo de práctica transfronteriza, no por hecho objetivo del límite demarcado por la aduana, sino porque la misma frase en otro contexto denotaría un significado completamente distinto. Por otra parte, agente o no, se está haciendo uso de una representación social de una ley o justicia o de un orden jurídico que debe ser usado en la transición entre espacios nacionales e internacionales. La aduana es un espacio de coerción social que pone en antesala al migrante para saber si es bienvenido o no, y en ese sentido lo condiciona socialmente marcándolo y dotándole de categorías para su sociedad de origen y para su sociedad de acogida. La aduana para todos los inmigrantes ilegales es la objetivación de un obstáculo – la ventanilla y el agente que les impide pasar al territorio-, un límite para sus derechos –la deportación o el encarcelamiento-, en resumen, es una materialización de la frontera. Por el contrario, para los ciudadanos que tienen el derecho de cruzarla, se convierte en un espacio que te da la bienvenida –quizá bastante fría- y es absolutamente porosa, basta con conocer el código –igual se tiene que demostrar cierto respeto hacia el agente- y un lenguaje particular –de preferencia hablar su idioma-, tener una clave –pasaporte o visado- y acceder.

Pero esto sólo es la representación objetiva de una primera frontera, ya que al interior de esa frontera, el territorio que guarda está a su vez delimitado por otras fronteras más o menos objetivas, en su mayoría simbólicas. Madrid, una ciudad que hasta la caída del franquismo estaba caracterizada, por una parte, por ser un contenedor de las diferentes regiones de España, pero al mismo tiempo, estar cerrada al mundo exterior. En la transición

del siglo XX al XXI este molde se ve completamente perforado por la inmigración, de tal forma que cualquier persona, español o no, puede ir a comprar cerveza a la tienda de los paquistaníes, comprar hachís con los marroquíes, ir a bailar salsa con los colombianos, o comer un kebab con los kurdos. Es una transformación radical de una sociedad cerrada por el franquismo a una sociedad abierta por el orden mundial. Tal vez esta ruptura de los espacios públicos por la incorporación de otros colectivos étnicos es una de las formas más objetivas o empíricas en como un investigador social puede dar cuenta de los fenómenos transnacionales, de la porosidad de fronteras nacionales y la conformación de otras fronteras de tipo étnico, de clase, de género, identitarias, lingüísticas, religiosas o ideológicas. Estas fronteras al igual que la aduana, pueden ser absolutamente claras, pero a diferencia de aquella, no están reglamentadas y no responden a un orden geopolítico. Por ejemplo, en la calle Marqués de Cánovas, se encuentra la mezquita de los musulmanes senegaleses, justo enfrente hay un alimentario donde mi amigo mexicano va a comprar cerveza porque los paquistaníes que la atienden son amigos suyos. Los paquistaníes son católicos –una minoría en Pakistán- pero saben que no pueden vender alcohol cuando va la gente a rezar a la mezquita, no sé si por respeto o para evitar conflictos religiosos. En el locutorio que está a pocos metros de la mezquita y el alimentario, el encargado marroquí me indica que use la computadora que está junto enfrente de las cinco cabinas telefónicas. En cada una de ellas –quizá alguna está vacía- hay personas hablando en bantú, en árabe y en español peruano. Las delgadas puertas de madera y cristal de cada cabina son insuficientes para contener esa mezcla de sonidos guturales, seseos y gritos, que en diferentes idiomas seguramente están intentando mensajes similares, sobre situaciones comunes. Esas puertas funcionan como pequeñas fronteras. La vida transnacional de las sociedades pluriculturales está llena de estas fronteras metafóricas y simbólicas, y de contenidos específicos menos empíricos y más intersubjetivos.

Como resultado de esta nueva etapa, se genera una situación paradójica para el individuo. Al cambiar las fronteras se pierde también el sentido de lugar y la identificación con un territorio se diluye, de forma que afecta también a su propia identidad personal. Como señala Ramiro Rueda, nos encontramos ante un nuevo sujeto que podríamos definir como un “yo saturado” de información y de relaciones, un hombre cosmopolita que habita en un mundo electrónico y global más que en una tierra o país concreto (Rueda, 2006: 83). En

este contexto la identidad deviene en un conjunto de valores no arraigados, en donde el individuo se vuelve fragmentado y disperso y puede acabar siendo extranjero en su propia tierra o por el contrario, viajar varios kilómetros para consolidar su “yo” o encontrar su espacio vital, su territorio. Por ejemplo, Granada y Sevilla tienen una fuerte presencia de colectivos japoneses, polacos, norteamericanos, franceses, alemanes, que compuestos tanto por hombres como por mujeres se ven atraídos por lo “auténtico” del flamenco. Llegan a esas ciudades para aprender flamenco pero también para reafirmar su “yo flamenco”. El interés mundial que ha desatado esta expresión artística que originalmente era de un colectivo étnico discriminado –los gitanos-, en la actualidad ha dejado su naturaleza marginal y se convierte en un producto cultural que atrae a gente de otras nacionalidades, que confluyen y se identifican por medio del flamenco. Este tipo de fenómenos que no existían hasta la consolidación de la mentada globalización –al menos en la dimensión que se da hoy día-, se reproduce en un sinnúmero de casos de nuevas identidades, como los hippies que querían viajar a la costa oeste para unirse al movimiento, los punks del mundo que comenzaron a poblar Londres para conocer las llamadas casas ocupa después del éxito mundial de The Ramones, o los amantes del son cubano atraídos desde cualquier parte del mundo por el sueño habanero a partir del éxito mundial de Buena Vista Social Club. Todos estos casos de colectivos que cuentan con determinados sistemas simbólicos, discursivos e ideológicos han ocasionado en gran parte el abandono de la identidad nacional como principal sistema identitario individual. Al mismo tiempo han establecido puntos geográficamente ubicables en donde se encuentran los “dorados culturales”, la meca de ciertos tipos de vida, ideologías, representaciones simbólicas del “yo”, y de igual forma, nuevas formas de fronteras, es decir, de mecanismos de diferenciación entre colectivos.

Por otra parte, la frontera también nos remite a analizar las prácticas de la ciudadanía transnacional. En estudios sobre ciudadanía transnacional, Federico Besserer señala que existe discrepancia entre quienes enfatizan la experiencia como un proceso que “informa al conocimiento” y prefieren destacar la condición de transnacionalidad, ya sea como "punto de vista" o "posición/disposición" en la sociedad”. Y por otra parte, entre quienes consideran que no hay experiencia que no pase primero por una "representación", y desde esta óptica es importante referirse en primera instancia a la multiplicidad de "transnacionalismos" que informan las maneras peculiares de aprehender la realidad.

Señala Besserer que los binomios modernismo/modernidad y postmodernismo/postmodernidad dan cuenta de que la discusión en otras arenas académicas se organiza a lo largo de la misma división entre experiencia y representación. De modo que Besserer diferencia entre la condición transnacional (transnacionalidad) de una realidad histórica, y los diferentes enfoques para su estudio, los cuales organiza bajo dos grandes rubros: el “transnacionalismo objetivista” y el “transnacionalismo de ruptura” (en Mummert 2000: 87). Nos dice que las fronteras entre los recursos y retóricas sociales muchas veces no corresponden a los actos, cuando la gente dice que no es migrante, hablante de lengua indígena, o extranjero, en el fondo opera una auto-asignación que no necesariamente es la misma observación que hace el etnógrafo. Así, cuando las cosas suceden, cuando las consecuencias de la acción en eventos de interculturalidad llegan a su culminación y consecuencia, las operaciones psicosociales que se aplican en las relaciones cara a cara, transforman en cierto sentido esa idea que se llama futuro (en Mummert 2008).

En el caso de los estudiantes marroquíes, las fronteras se dispersan es límites bien definidos, a pesar de que podemos señalar la existencia de diferentes tipos de fronteras. En primer lugar la frontera legal representada en la obligatoriedad del visado, y en segundo lugar la frontera económica, ya que aunque existe una política de intercambio y cooperación cultural entre el gobierno español y el gobierno marroquí, la obtención de los visados de estudio se convierte en una problemática inicial de los alumnos. Como veremos en el capítulo tres, para conseguir el visado de estudios no sólo se necesita certificar el dominio de la lengua española –frontera lingüística- o ser aceptado por una universidad en España. En caso de no tener beca es necesario comprobar los ingresos económicos de la familia –un promedio de 1,000 euros al mes- o la responsabilidad económica de algún familiar. Así que todos estos factores se convierten en filtros ya no sólo de los alumnos, sino de las características socioeconómicas de las familias de los estudiantes de intercambio. De tal forma que estas regulaciones tiene como resultado fronteras de clase al interior de Marruecos. En este caso, la frontera se abre con recursos, el que estudia puede cruzar la frontera siempre y cuando este situado en un nivel socioeconómico medio alto.

Ahora bien, quizá la frontera de la aduana en Tarifa, Algeciras o el aeropuerto de Barajas, es sólo la primera frontera por cruzar, las fronteras culturales –lingüísticas, de hábitos,



religiosas, prácticas, de interacción-, son fronteras que vienen después de la llegada a territorio andaluz y se transforman de manera vertiginosa. Con las dinámicas transnacionales, se ponen en práctica toda una serie de actos sociales, aspectos simbólicos, significativos y creadores de nuevas identidades que operan en el plano de la subjetividad tanto de individuos como de sistemas sociales, se conservan a lo largo de días, meses o años y permiten la convivencia o la lucha al interior de los mismos sistemas sociales. En este sentido, el papel de la antropología en el estudio de los fenómenos transfronterizos, tiene el objetivo de interpretar estos fenómenos sociales migratorios y analizar los resultados que tienen en las dinámicas de determinado entramado social. Como explico durante mi etnografía, las actividades cotidianas de los alumnos marroquíes están marcadas por constantes conflictos en contra o a favor de la diferenciación, la integración o el apego a sus normas y tradiciones, así como la identificación y adopción con ciertos hábitos de otros grupos étnicos o colectivos.

La interpretación de los procesos fronterizos en el contexto de la globalización y las prácticas transnacionales, significa un proceso de doble reflexión, en tanto que el sujeto entrevistado no sólo nos aporta contenidos significativos del espacio en el cual está situado, sino que sumado a esto, nos aporta contenidos significantes de su origen. El antropólogo se enfrenta ante dos diferentes cargas simbólicas que operan sobre los procesos de la relación social. En este doble acto reflexivo, el investigador busca ejercer la hermenéutica sobre su propio texto, y así establecer sus propios parámetros de interpretación sobre los espacios, sobre las fronteras, sobre las limitaciones que marcan a los sujetos, sus prácticas y sus discursos. Al mismo tiempo, el sujeto o colectivo analizado construye sus propios textos, sus propias interpretaciones sobre los conflictos, fenómenos y procesos sociales en los que participa. En la elaboración de fronteras, aplicación de similitudes y diferenciaciones, el sujeto determina constantemente cuáles son las fronteras que desea traspasar, o por el contrario, establecer. Por ejemplo, cuando Anass me dice que le gusta estar en los bares pero no bebe alcohol, o que le gustaría tener una pareja española pero sería complicado porque la mujer es la que transmite el Islam. En ambos casos, el mi alumno decide hasta qué punto puede traspasar o no las fronteras culturales en la interacción con el resto de los colectivos. Sin embargo, tal y como podremos observar en el tercer capítulo, para los alumnos la idea de frontera es una categoría completamente flexible que nos permite

reflexionar e interpretar constantemente los cambios en las características de la acción de los sujetos, de sus prácticas, de las construcciones intelectuales y las dinámicas sociales que surgen cotidianamente.

En resumen, la visión simplista de la frontera se ha transformado, tal como señala Garduño, la interacción económica, y la constante dinámica de poblaciones migrantes han hecho quedar atrás la visión arcaica de frontera y con ella la de sociedad, ya que ambas parecían atrapadas en el tiempo (2003). El avance tecnológico ha propiciado un avance de la frontera económica y cultural sobre la frontera política. Tal como propone Herzog (1990), la vida de los actores migrantes y las dinámicas económicas y financieras han traído consigo una hibridación de estilos de frontera, por una parte, la que regula a los ciudadanos y por otra parte la que regula los productos. La regulación de visados de estudio entre los alumnos marroquíes es una frontera significativa, no puede ser ignorada, tiene una naturaleza absolutamente coercitiva. El control del acceso al territorio, en este caso, a la educación, a través de un largo proceso para obtener los visados de estudio, la regulación de las cantidades de visados concedidos, y en general, la elevada certificación de los alumnos que viajan, ejemplifica que la simple construcción de fronteras físicas –aduanas, muros- no es suficiente para regular y controlar los flujos migratorios especializados. Este tipo de separaciones físicas y legales siempre tienen puntos débiles, porosidades que tarde o temprano terminan por abrirse ante la presión ejercida socialmente. El inmigrante aplica toda una serie de estrategias para traspasar las fronteras, se especializa, dirige su rumbo hacia puntos estratégicos en donde puede tener contactos, grupos de apoyo, redes de migrantes que le permitan instalarse y conseguir sus medios de subsistencia. En el caso de los alumnos sucede lo mismo, aunque ciertamente muchos cuentan con recursos para realizar sus estudios, otros tantos buscan trabajo, cambian su objetivo de migración escolar por laboral o familiar, o se mueven dentro de las fronteras del espacio social europeo en búsqueda de una mejor oportunidad de estudios y de vida. En esa dinámica, después de realizar recorridos, viajes y mudanzas de un lado al otro del mar, de las ciudades andaluzas, españolas o europeas, los alumnos se convierten en expertos tejedores de redes.

### **1.5. El estudio de las redes de migrantes.**

Los estudios transnacionales se concentran en estudiar unidades de medida específicas que son susceptibles de arrojar datos sobre sistemas sociales concretos. De modo que el transnacionalismo nos permite comprender el funcionamiento y la interrelación entre instituciones sociales, formas de organización familiar, religiosa, política o étnica, y su ubicación en procesos sociales macro, como flujos migratorios, sistemas productivos globales, reubicación de mercados laborales. En esta dinámica de lo transnacional, todas las redes involucradas en la migración, tanto redes sociales como redes de comunicación, tienen un papel principal. Cuando elaboramos nuestra etnografía es común el registro de prácticas, de discursos y de procesos de interrelación que se llevan a cabo entre los estudiantes marroquíes y el resto de los colectivos. En definitiva no se trata de grupos separados completamente, sino por el contrario, son grupos que se encuentran en una dinámica intercultural, en una dinámica transnacional, translocal, entre actores locales pero también entre actores transfronterizos.

Pero no sólo eso, la investigación de las prácticas de los estudiantes marroquíes y de los modos de educación universitaria andaluza nos permiten establecer una dinámica analítica-interpretativa sobre aspectos absolutamente analítico-prácticos, en el sentido de que como etnógrafos, reinterpretemos acontecimientos y dinámicas cotidianas de los alumnos, de sus prácticas escolares y de sus estrategias para interrelacionarse con el resto de los alumnos, los profesores, y en general, con todo el sistema escolar. Para establecer estas dinámicas y estrategias de interrelación los alumnos marroquíes utilizan contactos, se facilitan la información, se establecen lazos de solidaridad, paisanaje, se encuentran en la mezquita, en las teterías, se invitan a partidos de fútbol, a clases de salsa, se acercan a los kebab atendidos por otros marroquíes o por musulmanes, y se ayudan de las redes de familias marroquíes asentadas en las ciudades universitarias, como el caso de Granada, en donde existen desde hace más de treinta años importantes colectivos y familias marroquíes. Al final, los estudiantes se insertan en estas redes y terminan por formar las suyas propias, o incluso, por formar parte de redes familiares sin ser miembros de la familia o del grupo étnico, por medio de lazos de amistad o solidaridad.

El surgimiento de nuevas formas de hacer familia –y no me refiero únicamente a las familias pluriculturales-, es quizá uno de los hechos sociales más significativos de la vida transnacional. Desde la óptica transnacional la familia es la forma de organización social que nos permite analizar diferentes procesos de significación de la vida migratoria. Lo transnacional está enfocado particularmente en la descripción-interpretación de vínculos afectivos y solidarios entre colectivos de migrantes. Algunos casos concretos de migración abordados desde la óptica transnacional nos permiten hablar de nuevas formas de organizar tanto las familias como los hogares. Nos dice Parella:

“... la articulación transnacional del hogar permite superar las definiciones clásicas que conciben el hogar como lugar de residencia común y considerar, de acuerdo con Mingione (1994), el conjunto de relaciones sociales cambiantes, que establece un haz de obligaciones mutuas (forma recíproca de organización social), destinadas a contribuir a la supervivencia de sus miembros entendida en un sentido amplio. Tal supervivencia no puede explicarse sin tener en cuenta la contribución de los miembros no residentes (Ribas, 2001). De ahí la necesidad de estudiar las formas y significados que los hogares transnacionales utilizan para crear espacios familiares y vínculos de afecto y de confianza en un contexto en el que las conexiones están geográficamente dispersas (Smith, 2001; Guarnizo, 2004).” (2007: 1)

Las prácticas familiares transnacionales quizá son las menos estudiadas en comparación con las de carácter económico o cultural. Sin embargo esta unidad de medida está estrechamente vinculada con los ámbitos productivos y reproductivos por medio de la organización para la sobrevivencia de los núcleos familiares. A su vez, las relaciones intrafamiliares entre inmigrantes -tal como lo ha resaltado Levitt (2001) al hablar de comunidades transnacionales- transforman las relaciones entre padres e hijos, así como los tipos de remesas que se dan entre ambos. Tanto padres, hijos y abuelos han sido claves para comprender las dinámicas de las familias transnacionales, como señala Parella (2007), al estudiar diferentes generaciones los investigadores han encontrado que éstas se encuentran influenciadas por vínculos con el país de origen o por redes que traspasan los límites de los espacios nacionales.

La perspectiva transnacional de la migración parte del estudio de sistemas y redes que permiten dilucidar los contenidos simbólicos de la vida transmigrante en la que, los actores vinculados a fenómenos migratorios, se encuentran en una constante estructuración de sus

vidas en dos o más espacios físicos o culturales, lo que Faist denomina como *espacios sociales transnacionales* (2000). De acuerdo a lo que señala Pries, el reconocimiento de estos espacios y de estas comunidades está relacionado con un cambio real en los espacios de contención social. De acuerdo a su propuesta, tanto los aspectos teóricos como discursivos, se han transformado radicalmente de contenedores nacionales cerrados, a contenedores más porosos y ensaladeras hasta llegar a lo que él denomina como “espaguetis” –haciendo una comparación muy lúdica de la complejidad social-, en los cuales las relaciones entre dos o más contenedores se dan de forma entrelazada y constante. En esta dinámica de ruptura con los contenedores de Estado-nación, las redes de inmigrantes y sobre todo familiares juegan un papel importante, ya que son quienes ponen en prácticas formas de relación transnacional.

Por otra parte, las formas de vida transnacional que efectúan los actores, en este caso familias o asociaciones, son representaciones de un transnacionalismo desde abajo, en oposición del transnacionalismo desde arriba del cual nos habla Guarnizo (1997), el cual parece con un rasgo determinista, que toma en cuenta más las acciones de los actores institucionales, las empresas multinacionales y los sistemas estatales. Como señala Parella (2007), son estas acciones más a nivel micro, con menor grado de institucionalización, las que presentan elementos más dinámicos y novedosos en las formas de transición y multiplicidad de actividades transfronterizas.

En este sentido los vínculos de solidaridad, emocionales y afectivos entre las comunidades y familias transfronterizas, muestran una clara marca e impacto en el desarrollo de la vida transnacional. Los procesos migratorios pueden dar origen a una serie de relaciones afectivas que transforman tanto las perspectivas del migrante como las estrategias de organización colectiva. Tal como señala Parella, estas transformaciones en el plano de lo afectivo terminan por conformar toda una serie de estrategias que alteran las necesidades de supervivencia, de vinculación y emocionales de las personas inmigrantes. De otra forma, comprender los procesos transnacionales sin esta dimensión se convertiría en una especie de estudio globalizante y determinista de relaciones sociales desprovistas de sentido, con deducciones que giran en torno a individuos deshumanizados y desprovistos de sentimientos o de relaciones familiares, lo cual es completamente imposible. También hay

que resaltar que el núcleo familiar no es ajeno a otro tipo de redes y comunidades que al igual que la familia crea identidad. Como plantea Moctezuma, la cuestión no radica en que las personas se afilien o se identifiquen con dos naciones, sino que asuman el compromiso de actuar activamente y que su práctica se oriente simultáneamente hacia ambos países por medio de la reproducción de contenidos culturales nacionales o étnicos (S/F).

Ahora bien, las metodologías para estudiar el vivir transnacional a partir de las familias como un sistema social básico en los procesos migratorios, implica estudiar sobre todo significados. El estudio de los significados, campo propio de la Antropología, implica el estudio de los discursos familiares, ya que como señala Buenfil Burgos (2009), lo discursivo es “una configuración significativa que involucra prácticas tanto lingüísticas como no lingüísticas, y que se caracteriza por su incompletud (sic), imposibilidad de cierre y estabilidad temporal y parcial...”. En este sentido, las historias de vida revelan un entramado o “red significativa es el espacio de constitución del orden social, las subjetividades y la realidad como mundo de vida”. De esta forma el discurso y la realidad se pueden expresar a partir de la descripción de la *red de tejidos significantes*, por medio de la cual el mundo exterior no sólo se constituye en un mundo de vida, significativo y susceptible de ser reconocido socialmente como tal, sino que se vuelve susceptible de ser objeto de conocimiento científico. Buenfil señala que “el discurso tampoco se opone a la verdad ya que todo valor y reclamo de verdad estará siempre enmarcado en alguna trama discursiva (sea ésta científica, religiosa, afectiva, literaria, etc.)” (Buenfil; 2009: 4).

Por otro lado, es importante analizar los discursos de los inmigrantes y de sus familiares, porque como señala Faist (2000), es necesario observar y conocer la dimensión de las prácticas transnacionales por medio de lo que el inmigrante nos declara, ya que es posible que no exista relación entre discurso y práctica. De forma que si vamos a ubicar a nuestros actores –estudiantes marroquíes- de acuerdo a las características de comunidad transnacional, debemos observar cuáles son las relaciones de estos con sus familias y los diferentes modos de hacer familia, ya que tal como apunta Le Gall (2005) la familia transnacional está caracterizada por la dispersión de sus miembros. En el caso de los alumnos marroquíes podemos observar tres formas diferentes de relaciones familiares. La primera que es a distancia, es decir, una relación con sus familias de origen, principalmente

entre los alumnos que viajan solos a Andalucía. Este tipo de relación familiar está caracterizada por la complejidad de la comunicación a distancia y por los tipos de remesas con los que interactúan y se mantienen en contacto. En este sentido, el los estudiantes inmigrantes puede ser categorizado por el envío de remesas, como propone Levitt, monetarias por parte de los padres a los hijos, en algunos casos los hijos también envían dinero a Marruecos. Pero sobre todo, llaman la atención las remesas sociales, en este caso los hijos estudiantes no envían remesas económicas pero sí envían contenidos simbólicos, imágenes y estereotipos de la vida en Europa, mismos que pueden ser juzgados, comentados o asimilados dependiendo el miembro de la familia. Por ejemplo, los padres pueden criticar algunos modos de vida occidental como ir a bares o en el caso de las mujeres, no usar el velo, pero el mismo hecho puede ser interesante para los hermanos menores del alumno, y puede incluso ser una motivación para que también se plantee una posible migración a Europa.

Un segundo caso es el de los alumnos que establecen pocas relaciones con sus familias, ya que se generalmente llevan mucho tiempo en Europa o establecer comunicación resulta en un elemento de conflicto. En este caso los alumnos se concentran en establecer otras formas de redes familiares o de amistad, comparando la amistad con una especie de nueva familia. Este tipo de formación de redes tiende más hacia la interculturalidad, ya que los alumnos establecen lazos de amistad generalmente con gente de otros países. Este tipo de relaciones familiares y de amistad es en gran parte propiciada por la forma de vida de los estudiantes, al compartir departamentos y casas, en situaciones donde la relación de las personas que comparten hogar llega a ser positiva, existe una mayor posibilidad de que los lazos establecidos durante la convivencia se mantengan o se refuercen y se vuelvan duraderos y densamente elaborados, a tal punto de intercambiar motivaciones afectivas y sentimentales. En pocas palabras, establecer una nueva familia a partir de la amistad y la solidaridad con los miembros de otros colectivos étnicos. Incluso los lazos de amistad entre alumnos que comparten hogar puede llevar a la “adopción” de los alumnos marroquíes por una familia de inmigrantes establecidos o por una familia local.

El tercer caso es el de la formación de nuevas familias. Sin duda este es uno de los fenómenos que pueden resultar más positivos en la búsqueda de sociedad pluriculturales, ya

que la presencia de una persona extranjero en una familia local –andaluza, española o europea- permite que la educación de los miembros más jóvenes de dichas familias se lleva a cabo con la presencia del miembro extranjero como “parte de” y no como “el otro”. Los matrimonios entre alumnos marroquíes y europeos es un tema poco estudiado, pero sin duda puede constituir un campo de estudio antropológico que nos permite comprender los alcances y limitaciones de los modelos de integración cultural o de interculturalidad entre estas nuevas familias. En ambos casos, los miembros de estas nuevas familias pueden o no continuar con los lazos de relación de sus familias nucleares, pero se concentran en la consolidación de su proyecto como nueva familia. En el caso de los alumnos marroquíes que se casan con alguna alumna o alumno europeo –no español- o extracomunitario, existe una gran posibilidad de seguir una ruta migratoria o regresar a establecerse en alguno de los lugares de origen de ambos miembros.

Hoy en día las tecnologías de la información y la facilidad para acceder a redes sociales, como el facebook o twitter, permiten que los inmigrantes se comuniquen con sus familias, establezcan contacto de forma constante, y en cierta forma, transformen la lejanía que en décadas pasadas suponía la separación entre los miembros de una familia. Estas mismas tecnologías de información permiten a los alumnos localizar amistades en diferentes puntos geográficos entre Marruecos y Europa, conocer personas o contactos recomendados, buscar trabajo, identificar planes de estudio o asignaturas en otras universidades, participar en actividades políticas, enviar imágenes a sus familiares, en resumen, permiten potencializar la capacidad de movilidad, transforman el tipo de remesas y constituyen una herramienta muy efectiva para la conformación de redes sociales. Tal como señala Vertovec (2004), las características de la comunicación por medio informáticos acelera y da otras posibilidades a la construcción simbólica de los sujetos migrantes, así como también, permite que los sistemas de remesas se diversifiquen, sobre todo, volviéndose más enfocados hacia el flujo de información duradera y constante acerca de la vida de los inmigrantes al mismo tiempo que establecen bitácoras de movilidad que fácilmente pueden seguir los miembros familiares o los amigos que se quedan en los lugares de origen. Si bien la familia no constituye la única forma de red migratoria ya que, como señalo en el tercer capítulo, los alumnos se involucran en diferentes formas de organización social, estudiantil, política o



sindical, aún así la importancia de la formación o mantenimiento de las redes familiares sigue siendo fundamental.

La importancia del análisis de las redes familiares en la investigación transnacional, como señala Pries, se debe de que los estudios empíricos han mostrado que las decisiones y la instrumentación concreta de la migración de un país a otro, casi siempre se desarrolla en la esfera de *redes sociales de migración internacional*, basadas en relaciones interpersonales de confianza (2002). De manera concreta los inmigrantes utilizan esta información como fuente directa para tomar decisiones respecto a sus expectativas migratorias, de forma que desarrollan un mapa de redes y relaciones familiares para sus planes de migración. Por otra parte, el otro aspecto importante es el intercambio de remesas entre los migrantes, y en ese sentido, los espacios familiares son las unidades principales para el análisis de los contenidos que se vierten en dichas remesas y los usos que se les dan.

#### **1.6. Transnacionalismo y educación, apuntes finales.**

Como señalé al principio, el objetivo del presente texto es desarrollar de forma general algunos planteamientos sobre el transnacionalismo en tanto fenómeno social de la globalización y en tanto metodología de investigación. De acuerdo a lo que plantea Vertovec (2009) el transnacionalismo como fenómeno puede caracterizarse por su capacidad transformadora de las instituciones sociales, culturales, políticas, económicas y religiosas. En este sentido, la propuesta transnacional me sirve como herramienta de interpretación de las dinámicas sociales, culturales, políticas, religiosas, económicas y educativas que registro en mis etnografías de las universidades andaluzas. Considero que gran parte de los datos recolectados tanto en espacios escolares como no escolares -es decir, fuentes bibliográficas, fotográficas, registros o grabaciones de campo- nos hablan de diferentes prácticas, relaciones y conflictos de tipo transnacional. Paralelamente, estos conflictos de tipo transnacional también pueden ser ubicados dentro de una dinámica global, una vez que se logra comprender el sistema geo-territorial en el que están ubicados. En este caso, parte de los resultados del segundo capítulo está enfocado en explicar detalladamente la existencia de una organización transnacional de la educación superior en la zona del Estrecho de Gibraltar. De la misma forma, en el tercer capítulo desarrollo la

exposición de diferentes campos de análisis cultural que demuestran una larga lista de conocimientos globales expresados, utilizados y analizados por los mismos estudiantes.

Está claro que la propuesta de estudios transnacionales también ha contado con observaciones, como todas las teorías el transnacionalismo no está exento de críticas. Como señala Moraes, primero se le ha criticado la “novedad” y durabilidad de las prácticas transnacionales, así como el carácter generalizante y narrativo de los estudios. De la misma forma se criticó la falta de una reflexión sobre los criterios que intentaban desarrollar estos vínculos transnacionales. Como señala Portes, el transnacionalismo se convirtió en una perspectiva novedosa pero no en un fenómeno nuevo, los transnacional como práctica había existido desde antes de la llamada globalización y de la teorización sobre el tema (en Smith, 2001). Coincido con los planteamientos de Portes y Moraes, considero que puede ser ampliamente cuestionable la aplicación de la metodología transnacional en el estudio de la universidad así como del colectivo estudiantil marroquí. Sin embargo, de acuerdo a los resultados del trabajo etnográfico, la presencia de fenómenos transnacionales en espacios universitarios y con el colectivo de estudiantes que defino como inmigrantes, tiene una durabilidad histórica, registrada y registrable, no obstante que el enfoque transnacional ha sido escasamente utilizado para comprender el tipo de dinámicas migratorias que se realizan en Andalucía y en sus universidades.

Otro aspecto de la crítica a la propuesta transnacional, es acerca de los criterios que los diferentes autores han realizado para la denominación o no de una población inmigrante y transmigrante. En efecto, no todos los sujetos que realizan movilidad territorial pueden ser denominados inmigrantes o transmigrantes, y en este sentido, su categorización radica en el estudio de las prácticas, transformaciones sociales, cambios culturales y las consecuencias que éstas significan en las dinámicas macro-sociales de los países de origen y acogida. Como señalé, uno de los temas más estudiados para dotar de sentido el fenómeno transnacional es el envío de remesas y el impacto que tiene en las sociedades de origen. En el caso de los estudiantes, considero que son inmigrantes y no únicamente residentes temporales, debido a que participan en el sistema de remesas de los inmigrantes marroquíes, de forma económica y principalmente de forma simbólica. La importancia que esto representa para Marruecos se puede observar tanto a nivel económico como a nivel

social. A nivel económico las remesas son de tal importancia para el gobierno que representa la segunda fuente de recursos, es una fuente confiable de divisas y una seguridad de pago para las instituciones financieras internacionales. Por otro lado, el envío de remesas culturales –información política o imágenes del mundo occidental- por parte de los alumnos, su situación privilegiada como informantes de sus familias, y su reconocimiento como personajes “educados” o valorados socialmente por su experiencia migratoria, los posiciona en las prácticas transnacionales y les permite ejercer un poder simbólico a partir de su conocimiento de un marco global de referencia.

Hasta aquí, cabe señalar que la metodología para llevar a cabo este vínculo entre la teoría transnacional y el estudio de espacios escolares es relativamente nueva, existen pocos estudios que nos hablen de este tipo de análisis, o que en general, plantean la existencia de dinámicas transnacionales en los espacios escolares. De esta forma, en mi etnografía delimito las características principales para seleccionar la información de tipo transnacional. Por ejemplo, para estudiar un colectivo que presenten prácticas transnacionales, debe ser representativo, claramente diferenciado, con una producción material y simbólica registrable, así como una serie de prácticas interculturales. En este sentido, el colectivo de alumnos marroquíes cumple con cada una de estas características. Es representativo ya que es el colectivo más importante de alumnos extranjeros en las universidades de Andalucía. Está claramente diferenciado por su identidad nacional y religiosa, aunque algunos alumnos cuestionan seriamente ambos tipos de diferenciación, todos se autodefinen como marroquíes cuando se les pregunta la nacionalidad. También cuentan con una importante producción material y simbólica, por ejemplo algunos alumnos o ex alumnos escriben o tienen algún tipo de trabajo que les permite reflexionar sobre la sociedad andaluza, sobre su situación como inmigrantes o sobre el futuro de las generaciones de hijos de marroquíes nacidos en España. Por último, tal como se expone en el capítulo tres, los alumnos marroquíes son un colectivo presente en una gran cantidad de espacios sociales y participa en una gran cantidad de prácticas junto a otros grupos étnicos y colectivos, estableciendo relaciones de amistad, sentimentales o familiares, lo mismo que defiende intereses compartidos en su calidad de estudiante, trabajador o musulmán.

Por lo tanto el estudio de los estudiantes marroquíes en las universidades andaluzas puede enmarcarse dentro de los estudios transnacionales, debido a que se trata de un colectivo con una gran importancia tanto para las universidades de acogida como su comunidad, de la misma forma que las acciones políticas que emprenden como colectivo afectan a diferentes Estado-nacionales. Por otra parte, estudiar las universidades andaluzas como espacios escolares transfronterizos, debido a que son espacios donde se llevan a cabo prácticas interculturales y se establecen fronteras simbólicas, así mismo forman parte de un modelo de educación transnacional. Vale la pena señalar algunas de las propuestas hechas por Adick (en Pries; 2011), que nos habla de la existencia de organizaciones educativas transnacionales, como resultado de las relaciones Norte-Sur, y de toda una agenda de intercambio entre los Estados-nación, así como de actores no-gubernamentales, que en el contexto de la globalización operan y construyen espacios de educación transnacionales. Nos presenta el siguiente cuadro:

**Cuadro 7.**  
**Organizaciones educativas transnacionales.**

<b>Tipos de organizaciones educativas transnacionales</b>	<b>Ejemplos de organización transnacionales que operan en este campo</b>
1. Organizaciones educativas transnacionales de transmigrantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizaciones religiosas que ofrecen enseñanza religiosas (islámica) sin fronteras.</li> <li>• Organizaciones culturales de comunidades transmigrantes difusoras de tradiciones culturales.</li> </ul>
2. Organizaciones transnacionales promotoras de la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ONG'S internacionales (transnacionales) que operan en los campos de educación para todos (EPD) u ODM.</li> <li>• Organizaciones transnacionales sombrilla creadas para impulsar y monitorear campañas globales.</li> </ul>
3. Educación transnacional que no es parte de un sistema educativo nacional, sino que forma un sistema en sí misma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consejo Europeo de Colegios Internacionales (ECIS, por sus siglas en inglés).</li> <li>• Instituciones corporativas, v.g. la Universidad Corporativa DiamlerChrysler o la Escuela de Negocios de Lufthansa.</li> <li>• Organización de Bachillerato Internacional (IBO, por sus siglas en inglés).</li> </ul>
4. Empresas transnacionales educativas que ofrecen programas, sucursales o campus en uno o más países fuera del país de origen/ubicación o en línea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jones International University, Ltd. (la primera universidad acreditada completamente en línea).</li> <li>• Universidad Alemana de El Cairo (GUC).</li> <li>• Universidad de Phoenix (Grupo Apollo listado en NASDAQ).</li> </ul>

Tipos de organizaciones educativas transnacionales	Ejemplos de organización transnacionales que operan en este campo
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sylvan Learning Center.</li> </ul>

Fuente: C. Adick, 2008, p. 139.

Bajo esta óptica, la investigación de los marroquíes en las universidades andaluzas se puede enmarcar dentro de la lógica de los estudios educativos transnacionales ya que, por una parte, existen las instituciones y organizaciones -incluso toda una serie de condiciones estructurales e históricas entre Marruecos y España- encargadas de fomentar la migración y los convenios por motivos escolares, particularmente universitarios. En esta movilidad de los estudiantes hacia países europeos, en particular hablamos de la zona de Andalucía, se constituyen las prácticas transnacionales de los diferentes colectivos. Pero al mismo tiempo, se constituyen un espacio educativo transnacional que se diferencia claramente de los espacios nacionales o internacionales.

Esta diferenciación estriba en que por una parte, a diferencia de la educación nacional que pretende entre otras cosas consolidar los valores y principios en los que se fundamenta la identidad nacional con el propósito de crear ciudadanía, en la educación transnacional no está presente este elemento. Por el contrario, en un proceso de educación transnacional se da el intercambio de jóvenes estudiantes por medio de mecanismos de intercambio internacional, se fomentan programas y prácticas que fortalecen el papel regional de la educación, promoviendo una movilidad estudiantil a través de cursos de árabe o de temas compartidos para el desarrollo de la región Mediterránea y del Estrecho de Gibraltar, así como la apertura de campus de universidades andaluzas en ciudades marroquíes.

Estas políticas de educación bilateral –tipo particular de educación transnacional- producen una serie de casos específicos, regulaciones y lógicas, que tal como señala Adick (2008), trascienden y se contraponen a las lógicas nacionales de educación y forman un modelo de educación transnacional particularmente claro, registrable, durable y con una producción encaminada a la formación de grupos de conocimientos regional o global. Al mismo tiempo, crean una red y estructuran mecanismo para que estos modelos de educación puedan perdurar, como por ejemplo, la homologación de títulos y reconocimientos académicos, la formación de organizaciones de tipo internacional como el Consejo Europeo o la Fundación Euro-Árabe, y también, existen agentes de un mercado laboral globalizado

que se interesan en los productos –estudiantes especializados- de estos modelos de educación transnacional.

En resumen, creo que podemos situar a nuestros actores, en tres planos del estudio transnacional, a partir de los cuales debemos categorizar los datos etnográficos que se tengan. Primero, a nivel de sus prácticas transnacionales en lo personal, es decir, en sus bitácoras de migración y su relación con los núcleos familiares y comunidades de origen. Segundo, en su participación como actores transfronterizos dentro de dos diferentes Estados-nación (Marruecos y España) y sistemas sociales. Tercero, como miembros y participantes de una comunidad pluricultural, es decir, las ciudades donde residen o han residido, y en las universidades, entendida esta como un modelo educativo incorporado a un sistema de educación transnacionalizado.

## ***Capítulo III***

### ***Identidades, hábitos y discursos de los estudiantes marroquíes en el contexto andaluz.***

#### **2.1 Etnografía en Al-andaluz.**

El siguiente texto es resultado del estudio etnográfico en las universidades y ciudades de Cádiz, Sevilla, Almería y Granada. Se trata principalmente de un texto elaborado en base a notas de campo, fragmentos de entrevistas y una revisión bibliográfica, sobre un elenco de temáticas acerca de lo que podemos denominar como diferentes *formas de identidad* entre los alumnos marroquíes. De acuerdo con el interés central del proyecto de investigación, el objetivo de este trabajo etnográfico consiste en sistematizar e interpretar aspectos de la vida de los estudiantes marroquíes, construidos a partir de relaciones, espacios y dinámicas de interacción que son susceptibles de descripción y análisis. Como señalé en el protocolo de investigación, una de las motivaciones por estudiar antropología y desarrollar esta tesis, es que me parece que la metodología antropológica, entendida como *epistemología interpretativa*, me permite el estudio de la dimensión intersubjetiva de los discursos planteados a nivel individual por los alumnos, y en términos de D'Acona (1999: 4), elaborar un trabajo interpretativo acerca de los significados, las motivaciones y las intenciones que los alumnos y logro registrar en tanto discursos y acciones que expresan y llevan a cabo.

El material etnográfico que compone el texto me ha permitido desarrollar una descripción y análisis de algunos de las dinámicas sociales que tanto estudiantes como otros colectivos, elaboran respecto a su idea de la sociedad marroquí, de su organización de clases, de sus perspectivas de género, de su sexualidad, de sus aficiones, de su religiosidad. Cabe señalar que el proceso de investigación me ha permitido profundizar en el conocimiento de los marroquíes como sociedad, de Andalucía como un espacio transnacional, de la universidad como un modelo inconcluso de educación intercultural, y acerca de la complejidad cultural que se lleva a cabo en estos espacios sociales y educativos. El trabajo etnográfico me ha

permitido, antes que nada, el aprendizaje del oficio antropológico, es decir, el estudio de ese renombrado y ostentoso campo que es la Cultura (con mayúscula).

En esta experiencia de investigación, entrevistando alumnos marroquíes -y no marroquíes-, encontrando y perdiendo amigos, compartiendo clases y cuentas con profesores universitarios, “identificándome” con camareros senegaleses, cenando con policías secretos, escuchando desempleados racistas, riendo con gitanos pícaros, acercándome a la mezquita, a los kebab, a las teterías, a los bares gay, a las asociaciones, a las oficinas del gobierno, tocando puertas y buscándome la vida en la calle. En esta experiencia de investigación etnográfica, me he cuestionado constantemente acerca de la capacidad que tiene la Antropología para comprender la compleja trama de significados, de formas de comunicación, de interacciones sociales, simbólicas, de modos de ejercer la cultura, de gestionar la vida en un mundo multi-situado, global, local, “glocal”.

De qué forma, y bajo qué perspectivas de racionalidad científica podemos abarcar los discursos, los datos etnográficos y las fuentes escritas, cuando estudiamos sujetos que en lugar de sintetizar complejizan, que en vez de informar desinforman, que no únicamente son investigados y observados, sino que por el contrario, ellos también te investigan y te observan. De sujetos que no sólo te comunican acerca de sus creencias religiosas sino que también te invitan a ser practicante, de sujetos que no te expresan discursivamente sus preferencias sexuales, sino que te las hacen saber de formas más sutiles y si es posible te invitan a participar en ellas. De personas que tienen una serie de valores culturales que te establecen como condiciones básicas para que -como investigador o como colega estudiante- puedas acceder a su información más confidencial, más personal, más humana, una vez que has demostrado seriedad, lealtad, confianza, acercamiento y hasta complicidad.

Bajo esta óptica el principal reto de mi trabajo etnográfico no solamente consistía en tener la capacidad de presentar la prueba de mis habilidades para ser antropólogo -ya que finalmente la meta de la investigación doctoral es optar por un grado-, sino que además, el reto más fuerte es constituir un texto con la suficiente información, para llevar a cabo el análisis e interpretación, de todos los elementos comprensibles de las diferentes experiencias de vida, de las diferentes narraciones escuchadas, de las problemáticas planteadas por los



alumnos. En ese sentido, mi principal preocupación en el trabajo etnográfico, no sólo era interpretar y comprender “formas de vida” ajenas, o como propuso Leach (1981) “el análisis y la interpretación del fenómeno etnográfico, del comportamiento habitual de lo que viene directamente observado”. Sino que el principal interés -y preocupación- era alcanzar un nivel de interpretación de las experiencias expresadas por los sujetos participantes, en relación con un complejo sistema social y cultural transnacional, deslocalizado y global.

Mi interés por definir a los alumnos como sujetos migrantes, específicamente como un grupo particular de inmigrados, con prácticas sociales transnacionales, translocales, en algunos casos como transmigrantes, obedece a esta lógica. Como señalé en el primer capítulo, la insistencia oficial por tratar a los alumnos como residentes temporales simplifica toda posibilidad de comprender la gran variedad de sucesos significativos que los alumnos pueden llegar a tener durante su estancia, y es completamente inadecuada para estudiar un colectivo migrante o potencialmente migrante. De este modo, la organización de la información que se presenta en el siguiente capítulo tiene el objetivo de mostrar datos de campo y fragmentos de entrevistas que comprueban la condición como colectivo migrante a partir del análisis de diferentes aspectos de las biografías de los estudiantes, de los discursos que elaboran sobre su vida y las justificaciones que tienen sobre sus prácticas, así como diversos mecanismos de inclusión o exclusión hacia determinados sistemas culturales. Los agrupo de la siguiente forma:

- i) las identidad nacionales, local y lingüística;
- ii) la religión;
- iii) el género y la sexualidad;
- iv) el pensamiento político;
- v) las problemáticas de educación y laborales;
- vi) la estructura familiar y la organización doméstica;
- vii) otras prácticas generadoras de identidad.

Considero que puedo sistematizar en estos campos las temáticas principales de los estudiantes universitarios marroquíes, como por ejemplo, valores, familia, ideología, etnicidad, roles de género, educación formal e informal, clase, creencias, economía, matrimonio, normas, vida laboral, hábitos, subculturas. A su vez, me parece que cada uno

de estos aspectos es significativo para comprender desde una perspectiva antropológica la importancia de estos campos en las experiencias migratorias y educativas de los alumnos marroquíes, así como su interrelación con contextos sociales globales, transnacionales o translocales.

En general, quisiera exponer cómo es que los universitarios marroquíes en Cádiz, Granada, Sevilla y Almería, establecen relaciones sociales dentro y fuera del modelo educativo, así como diferentes maneras en cómo esta población, catalogada como población esporádica o del fenómeno *brain drain*, no es esporádica en su totalidad, ya que al establecer interacción con los espacios extraescolares puede elaborar estrategias de migración con una larga temporalidad que van más allá de los espacios educativos. Los estudiantes son actores sociales dinámicos, que establecen diferentes relaciones interétnicas, elaboran discursos multiculturales, participan en procesos de organización social, económica y política. Para González Barea (2008b: 3), el hecho de que los alumnos experimenten cambios en cuanto a movilidad geográfica, temporal y sociocultural, permite hablar de ellos como un colectivo migrante. A su vez, los procesos de construcción identitaria entre los estudiantes universitarios marroquíes, hace posible el análisis de instituciones como el Estado, la Iglesia o la familia. Siguiendo esta lógica, quisiera conocer ¿cuáles son las diferentes versiones de la “identidad marroquí” que se ponen en práctica entre los estudiantes? ¿Qué elementos de otras culturas asimilan, rechazan, apropian o transforman, en sus relaciones interétnicas? ¿Cuáles son los espacios y las dimensiones de estos procesos de construcción social de la identidad, locales, nacionales, transnacionales, translocales? ¿Cómo se dan las relaciones interculturales entre estudiantes?

Desde el punto de vista etnográfico, aunque mis preguntas iniciales durante las entrevistas, buscan elaborar las historias de vida, conocer sus lugares de origen, sus motivaciones para viajar a Andalucía, sus expectativas profesionales, sus opiniones sobre el sistema universitario andaluz o su visión como marroquíes hacia la sociedad andaluza. Conforme fui elaborando más entrevistas y encuentros formales e informales tanto en la universidad, así como charlas y reuniones esporádicas que me arrojan datos significativos para la etnografía, la información recopilada en cuanto a discursos se fue confrontando paulatinamente con el registro de sus prácticas. Esto sumado al hecho de la revisión

bibliográfica me arrojó una serie de resultados mediante un proceso de triangulación metodológica (Arias; 2000: 3). Paralelamente, la transformación de las condiciones sociales nacionales y transnacionales en las que se fue llevando a cabo mi trabajo de campo significó la presencia de un contexto político de enorme dinamismo.

Primero, debido a la cercanía de los movimientos políticos de la “Primavera Árabe” que, como he señalado, evidenciaron el carácter transnacional del colectivo estudiantil, así como también abrieron mecanismos y espacios de comunicación entre colectivos que hasta ese entonces se habían distanciado por limitaciones nacionalistas. Este nuevo panarabismo también se hizo presente en tanto se ofrecían en las universidades toda una serie de pláticas y conferencias sobre la situación política y los derechos humanos, al mismo tiempo que seguían produciéndose manifestaciones y encuentros a favor de las revueltas sirias. Segundo, el contexto político en España fue propicio para activar mi red de información, gracias a las reformas en educación propuestas por el Partido Popular español entre enero y febrero del 2012, los alumnos marroquíes como uno de los principales colectivos afectados, se reagrupó y salieron a la luz. De otra forma me hubiera resultado más complicado acceder a ellos, principalmente porque es un grupo relativamente difícil de abrirse y acceder a participar en las entrevistas. Muchos te dicen que sí, pero al final con pocos se concretan entrevistas, la mayoría de las veces tuve que recurrir a establecer pláticas esporádicas dirigidas intencionalmente hacia ciertos temas, sin grabar, registrando lo que recordaba en los apuntes. También influyó mucho en mi acercamiento el haber estado sin beca durante tres meses, cambiando de residencia y buscando opciones laborales para sobrevivir en una sociedad en crisis económica. Esto a decir verdad, fue transformando mi acercamiento con los estudiantes.

Antes de las reformas a las tasas de matriculación, el contacto con los alumnos fue de forma más esporádica, intentando entrevistar gente, casi siempre rechazado o elaborando preguntas muy generales. Pero a partir de las reformas se dio un proceso de organización estudiantil que visibilizó a los alumnos, reactivó sus redes de contactos y la participación en foros estudiantiles en las redes sociales, principalmente el *facebook*. Ellos a su vez se mostraban más dispuestos a hablar sobre sus casos, exponiendo lo difícil que sería terminar sus estudios si se llegaran a concretar las reformas educativas. Por otro lado, mi situación

de precariedad económica ayudó a que los estudiantes me miraran y tuvieran otra forma de relación conmigo, alejándome de mi condición de observador y colocándome como parte del colectivo de estudiantes en crisis. Para algunos alumnos cobró mayor importancia mi papel como estudiante en cuanto me veían buscando empleo, que mi acercamiento como estudiante que llegaba a hacer preguntas o intentar establecer contacto. El hecho que me vieran pidiendo trabajo en los bares o tocando con amigos en las calles para poder ganar dinero me permitía acceder a un nivel más emocional y emotivo en las conversaciones, y por lo tanto, acceder a confesiones que evidentemente mostraban un mayor nivel de complicidad, afinidad y compenetración.

Esta cierta pertenencia que se generó, me permitió conocer a fondo algunos casos. En base a estos casos considero que algunas motivaciones por las cuales los alumnos cambian sus proyectos de vida ponen en contradicción tanto los discursos oficiales sobre la migración, como también contradicen la visión estática de la migración por motivos escolares, ya que, estas visiones materializadas en las “visas de estudios”, en la “fuga de cerebros”, tienen una característica común, la deshumanización del estudiante, la incompreensión de sus condiciones sociales, la falta de visión crítica acerca de la contingencia social que puede operar en este colectivo.

Me parece que definir a los alumnos como población esporádica o temporal no migrante radica más en los “deseos” y las intenciones del Estado y las instituciones encargadas de regular la migración, para los organismos que se dedican a dar becas de intercambio o gestionar la movilidad estudiantil. Para estas instituciones el alumno debe cumplir con sus objetivos, tomar sus cursos, terminar sus proyectos, presentar sus informes y volver a su país de origen a buscarse la vida como profesionalista, ayudado del diploma obtenido en España. Si bien, es el procedimiento institucional a seguir, no se toma en cuenta que el estudiante puede transitar por toda una serie de acontecimientos sociales significativos que le hagan transformaciones tanto a nivel cognitivo, a nivel emocional o a nivel sociocultural, y por lo tanto, pueden derivar en cambios en sus expectativas de vida.

Esta visión del estudiante como población temporal, implica un desconocimiento de todas las prácticas y los discursos que elaboran los alumnos durante sus estancias en países extranjeros, y con ello, todas los intercambios materiales y simbólicos, flujos de

conocimiento, influencias culturales, remesas sociales y económicas, que se establecen entre las sociedades de origen y las sociedades de acogida vía los alumnos, así como todo un entramado de cambios y procesos sociales a nivel transnacional y translocal. Esto -por obtuso que parezca- nos lleva al tema de la autodefinición, adscripción y asignación de los estudiantes. Al respecto, considero que lo principal es analizar y comprender desde una perspectiva antropológica todos los procesos que se desarrollan en la experiencia de los alumnos, en tanto constituyen relaciones interculturales y claros procesos de etnicidad dentro y fuera de un marco educativo institucionalizado. En resumen, aunque el objetivo original del alumno es participar de un sistema educativo en el extranjero, su participación termina desbordándose hacia otros espacios sociales extraescolares.

Los estudiantes extranjeros presentan una serie de características que nos permiten hablar de su participación en transformaciones sociales, en influencias culturales, en presencia transnacional, en representaciones de organización social translocal. Son actores políticos en tanto que se organizan y buscan objetivos para la transformación de las condiciones sociales en las que participan. Económicamente tienen un fuerte o importante papel en las economías de las ciudades de acogida, en tanto que las familias y los sistemas de becas inyectan fuertes sumas de dinero al año, volviéndose en una de las principales fuentes de ingresos para la economía andaluza. Por ejemplo, en Cádiz, donde la tasa de desempleo es la más alta de España –y posiblemente de Europa-, el alquiler de habitaciones es junto con el comercio, la hostelería y las actividades portuarias, una de las cuatro principales fuentes de ingresos de una economía local en franca decadencia y que sigue en una fuerte depresión. Social y culturalmente también participan en la formación de asociaciones estudiantiles, sindicales, establecen contacto con otros grupos étnicos, establecen relaciones interpersonales, forman familias, comparten vivienda. Tomando en cuenta este dinamismo, es imposible y sería un error pensar en los estudiantes como un colectivo estático y aislado, “temporal”.

Finalmente, y antes de comenzar con el desarrollo del texto, considero que parte del valor del trabajo de investigación radica en su aportación a la escasa bibliografía sobre el tema “alumnos universitarios marroquíes”. Tal como señala González Barea (2008b) -una de las pocas investigadoras del tema- es un campo dentro de los estudios de migraciones que está

prácticamente inexistente tanto en la investigación académica como en el gobierno, aunque se puede definir como uno de los fenómenos migratorios contemporáneos más importantes de Andalucía.

## **2.2 Aproximación al estudio de las identidades en los alumnos marroquíes.**

La experiencia de investigar a los alumnos universitarios marroquíes en relación con su entorno social, universitario y personal, me ha llevado a reflexionar sobre diferentes aspectos de sus vidas, de la educación, de las historias de migración y de los efectos globalizantes e identitarios que se generan en un espacio transnacional dibujado entre Andalucía y Marruecos. En este sentido, la identidad es un tema principal en tanto permite a los individuos ubicarse, posicionarse y establecer estrategias para organizar las formas de participar en este espacio transnacional, y en otros tantos espacios que se les presentan a nivel local o global a través de su vida. Es difícil interpretar el significado de sus prácticas en las universidades y ciudades andaluzas, sin conocer sobre su sociedad de origen, sus familias y ciudades en Marruecos, sobre su religión, sobre su auto definición como marroquíes, como tangerinos o rifeños.

Como señala Barth (1976), el objetivo de estudiar la identidad radica en saber cuál es la dinámica entre la auto-adscrición y la adscrición que hacen los otros. En este sentido me interesa conocer las dinámicas que existen entre lo que Barth (1976: 17) denomina como adscrición categorial–vinculada al territorio de origen y su formación- con las otras adscriciones étnicas particulares que están presentes en la sociedad andaluza. Por lo tanto, no me concentro en analizar cuáles son los elementos étnicos que conservan, sino en cómo éstos permiten a los alumnos marroquíes posicionarse en un espacio social, y paralelamente, excluir o apropiarse otras características culturales que les parecen significativas -tanto positiva como negativamente- durante su estancia en el extranjero.

El objetivo del trabajo de campo no era el de estudiar la identidad marroquí, un tema que me parece no solo limitante sino anquilosado, ya que concentrarse en el estudio de una identidad nacional, semejante a lo que Anderson (1993) denomina como comunidad imaginada, puede resultar excluyente de muchas otras prácticas, discursos, significados, códigos y reglas que producen identidad. Al mismo tiempo, conforme avanzaba el trabajo

de campo y tenía mayor relación e interacción con los alumnos en diferentes espacios, el interés del estudio de la identidad se desplazaba hacia observar, analizar y describir la dinámica de yuxtaposiciones de los diferentes niveles de identidades que operan en ellos, de los diferentes *límites culturales* que utilizan para definirse a sí mismos.

Conforme avanzaba la investigación la existencia de un “yo marroquí” se desdibujaba cada vez más. La identidad nacional no se muestra más que como una primera etapa de acercamiento que es expresada e interpretada de diferentes formas por cada uno de los alumnos entrevistados, y que concentra de forma precipitada, toda una variedad de personalidades que se dan de acuerdo a los diferentes contextos familiares, intereses educativos, laborales y formaciones académicas. Sin embargo, a pesar de que hay toda una gama de *traducciones* del “yo marroquí”, entre los entrevistados se comparten elementos de esa adscripción categorial básica, en tanto fueron formados-educados, por las mismas instituciones sociales, políticas y culturales. Lo interesante de este nivel de análisis es comprender cómo estos diferentes “yo” marroquíes fluyen y se relacionan con toda la diversidad de “yo” étnicos, de clase y de género que fluyen entre los discursos de los alumnos. Bajo ésta óptica, el interés de mi interpretación se inclinaba más al análisis de esas representaciones culturales que son significativas para los estudiantes marroquíes.

Utilizo el concepto de identidad como una serie adscripciones y auto-adscripciones que sólo son asequibles al conocimiento antropológico al estudiar la relación entre las prácticas de los grupos étnicos y la formación del entramado discursivo de los individuos. Tal como señala Giménez (2006), éstas prácticas y elementos discursivos forman identidad, o pueden ser considerados como identidad, en tanto tiene un doble efecto, por una parte, su trascendencia temporal, y por otra parte, su capacidad transformadora sobre los individuos y la colectividad.

Cabe subrayar que la identidad no necesariamente se refiere a los aspectos más generales de la vida de los individuos o las auto-asignaciones que operan en el nivel discursivo de los sujetos. Considero que los elementos que pueden ser utilizados para comprender la elaboración de identidades y los procesos de auto-adscripción son lo que operan en tanto referencias y asimilación de ciertos roles sociales, mismos que nos revelan datos significativos para comprender las relaciones de género, la importancia del capital cultural

entre organizaciones familiares y comunitarias, así como diferentes prácticas religiosas, sexuales, laborales y domésticas.

La contrastación entre los discursos y las prácticas registradas es sumamente importante. Como señala Buenfil Burgos (2009), el discurso tiene una importancia en los estudios sociales, por el hecho de que lo discursivo es “una configuración significativa que involucra prácticas tanto lingüísticas como no lingüísticas, y que se caracteriza por su incompletud (sic), imposibilidad de cierre y estabilidad temporal y parcial”. De manera que, como argumenta la autora, “este entramado o red significativa es el espacio de constitución del orden social, las subjetividades y la realidad como mundo de vida” (Buenfil; 2009: 4). De esta forma el discurso y la realidad se pueden expresar a partir de la descripción de la *red de tejidos significantes*, por medio de la cual el mundo exterior no sólo se constituye en un mundo de vida significativo y susceptible de ser reconocido socialmente como tal, sino que también, se vuelve susceptible de volverse objeto de conocimiento científico. Siguiendo con esta idea, el conocimiento de lo social, y en este caso, el estudio de la formación de identidad entre los alumnos marroquíes, necesariamente pasa por el conocimiento del mundo discursivo que expresan los alumnos y su verificación, contrastación y oposición a sus prácticas.

Para Bonaiuti y Bonnes (2000) la Teoría de la Identidad Social gira en torno a dos principios básicos: "proceso de categorización" y "comparación social" (2000: 69). Por un lado, lo que los autores señalan como proceso de categorización se refiere a la capacidad de crear una identidad social de acuerdo a la pertenencia a un grupo social o categoría identitaria como género, etnia, nacionalidad, religión, clase social, etc. Es decir, el proceso de categorización se refiere a todos los elementos que los individuos desarrollan y por los cuales se pertenecer a un grupo y no a otro. Los autores desarrollan su propuesta desde el punto de vista de la psicología social argumentando que, como parte de nuestra autoimagen es definida por pertenencia a nuestro grupo, la preferencia hacia el positivo de autoevaluación se extenderá hacia el grupo al cual pertenecemos, porque contribuye a definir nuestra identidad:

“Social Identity Theory (SIT) revolves around two basic tenets: “categorization process” and “social comparison”. Regarding categorization, our social identity



depends on our belonging to one social group or category (gender, ethnicity, nationality, religion, social class, etc.) rather than another. [...] These two aspects together (psychological processes of categorization and self-enhancement) constitute the motivational core of the theory: since part of our self-image is defined by our group memberships, the preference towards positive self-evaluation will be extended to the group to which we belong, because it contributes towards defining our identity [...]" (2000: 69).

Siguiendo esta idea, los diferentes aspectos que desarrollo en el estudio de la identidad de los alumnos marroquíes tienen la finalidad de argumentar sobre diversos campos de su vida en los cuales comparten membresía y afinidad, a la vez que desarrollan formas satisfactorias de identidad grupal. Se trata así de la enumeración y el análisis de prácticas sexuales, creencias, posicionamientos políticos, problemáticas educativas, afinidades lingüísticas, y de en general, de las prácticas y discursos que se registran relacionados tanto con la migración como con la educación. Estos espacios de la vida cotidiana de los alumnos nos permitan desarrollar un estudio más extenso, que no caiga ni en los estereotipos del exotismo oriental, del etnocentrismo occidental, o de la mirada reduccionista que pretende explicar todo a partir de la categoría nacional de identidad.

Comienzo a desarrollar las ideas sobre identidad, planteando algunos aspectos sobre las identidades territoriales, nacionales, ya que considero, suele ser un nivel de análisis inicial. Si bien el proceso para el estudio de la construcción de la identidad es complejo, por lo menos se deben cumplir con dos aspectos. Por una parte, identificar una serie de distintivos y unidades de análisis que nos permitan establecer puntos de encuentro y contraste entre un colectivo y otro. Por otra parte, de acuerdo a lo que propone Rapoport, es necesario establecer cuáles son los límites y la naturaleza de estos límites, así como los mecanismos que operan para que estas fronteras entre “nosotros” y los “otros” trasciendan a lo largo del tiempo. Nos dice Rapoport:

“Ultimately, however, all forms of identity, whether ethnic, religious, individual or whatever, depend on setting up a contrast with those who are different, i.e. have a different identity. These differences both separate and distinguish these social units and also lead to various forms of interaction or communication.” (1981: 12)

Desde este punto de vista, las diferentes temáticas que pretendo abarcar para exponer los elementos identitarios entre los alumnos están siempre en relación con los estereotipos y las imágenes que desde una visión inicial me hago sobre las características de la identidad de

los alumnos, estableciendo valores positivos y negativos que posteriormente son descartados. Por ejemplo, cuando pregunto sobre hábitos que desde mi visión inicial –la cual puedo catalogar de una visión estereotípica- no corresponden con “el deber ser” de un alumno marroquí en tanto es musulmán, de acuerdo a las respuestas puedo conjeturar que evidentemente, mi conocimiento sobre estos elementos que yo considero identitarios se encuentran en un nivel de complejidad muy elemental al mismo tiempo que descubro cómo algunos elementos que generan identidad como la religión o los roles de género son aplicados de distintas formas e interpretados en diversos sentidos, pero siempre se encuentran en relación a una comunidad, a un colectivo y a determinados espacios sociales.

El interés por el tema de la identidad surgió porque durante mis primeros años de estancia en España -entre 2008 y 2010- observé que para los medios de comunicación españoles, y en general, entre los diferentes niveles de la administración de gobierno, los inmigrantes marroquíes son marroquíes y punto. Efectivamente, aunque en una barriada muchos sean de nacionalidad marroquí, la diversidad de adscripciones étnicas e identitarias es variable, unos son del sur y otros del norte, unos son árabes y otros beréberes, creyentes y no creyentes, muy ortodoxos o seculares, estudiantes y trabajadores. Es decir, se habla de los marroquíes como si todos fueran lo mismo, una masa uniforme de personas que por ser inmigrantes de ese territorio que hoy recibe el nombre de Reino de Marruecos, sean y piensen exactamente lo mismo. Esto es simplemente un error que no permite ver seriamente la complejidad del caso y las características de una pluriculturalidad intrínseca del colectivo.

Por otra parte, no podemos olvidar que los marroquíes –por el momento seguimos en el nivel de lo general- son en su mayoría musulmanes. Bajo esta visión, Ake Sander, ha identificado en sus estudios de musulmanes cuatro diferentes formas de definirlos: como grupo étnico, como una cultura, como religión o como grupo político musulmán. En ese sentido, un musulmán étnico significa una persona que pertenece a un grupo étnico en el que la mayoría de la población pertenece al Islam; como cultura Sander se refiere a una persona que está socializado, que asume hábitos y contenidos culturales de una sociedad musulmana; como religioso musulmán se refiere a una persona que lleva a cabo las órdenes islámicas expresadas en el Corán o la Sharia; y como un hombre político musulmán se

refiere a una persona que "dice que el Islam en su esencia todo es (o debería ser) un fenómeno político y social" (Sander 1997: 184-185; en Sofie Roald, 2002: 18).

El principio sobre el que operan estas distinciones en oposición a una sola identidad marroquí está relacionado con lo que apunta Barth (1976) sobre una diferenciación cultural que opera a nivel étnico y que surge en tanto se interactúa con otros grupos culturales. La diferenciación que opera entre los estudiantes, ya no sólo tiene que ver con el sentido de pertenencia étnico, sino con las diferentes facetas, contextos y espacios en los que se relacionan, y en los que no sólo ponen en juego sus características culturales más observables, es decir, ya no operan en tanto su situación étnica nacional, local o lingüística, sino que lo hacen en tanto se autodenominan como parte de otros grupos y colectivos más específicos. Como señala Giménez:

“plantear el problema implica desplazar el análisis del contenido cultural de los grupos étnicos en un momento determinado, al análisis de la emergencia y mantenimiento de las categorías (o fronteras) étnicas que se construyen inter-subjetivamente en y a través de las relaciones inter-grupales. O dicho de otro modo, implica pasar del estudio de las características de los grupos, al estudio de su proceso de construcción social; de la sustancia a la forma; de los aspectos estáticos a los aspectos dinámicos y relacionales; de la estructura a los procesos.”(S/F-b: 6)

Por este motivo, me gustaría comenzar a desarrollar algunas ideas acerca de la identidad nacional, territorial y lingüística de los alumnos marroquíes, ya que considero, estudiar las diferentes facetas de formación identitaria implica sobre todo desarrollar una desmitificación de la identidad nacional, una deconstrucción de esa identidad que suele tomarse como totalidad, de esa identidad nacional que normalmente suele estar acompañada del desconocimiento, de prejuicios, de visiones superficiales y que en efecto existe, se recrea y tiene una forma propia, pero tienen ciertos mecanismos que nos limitan en la búsqueda y el estudio de otros muchos factores que son importantes para los estudiantes, que intervienen tanto en su formación escolar como en su participación dentro de la sociedad andaluza, en sus prácticas sociales y educativas, así como en las dinámicas de género, lúdicas, formativas y políticas.

### 2.3 Identidades territoriales y lingüísticas.

Muy por el contrario del “orientalismo” y “exotismo” reinante en los discursos de gobierno o medios de comunicación al hablar de Marruecos, se trata de una sociedad occidentalizada compuesta por una diversidad de expresiones étnicas locales, fruto de diferentes momentos de colonización europea. Por lo mismo, considero que tiene una identidad nacional relativamente joven, y que está en una constante construcción como mito fundacional y como identidad nacional frente a lo global, y con una fuerte carga descolonizante. Es un periodo muy semejante al que México experimentó durante la etapa post-revolucionara, es decir, la búsqueda y construcción por medio del Estado de un *ethos* nacional, lo que entre otras cosas favoreció la formación del estereotipo nacional y la monoculturalidad. En el caso de Marruecos, el Estado representado por la monarquía como primer grupo político, el Rey Mohamed VI como el concentrador de los poderes fácticos y representante de la ley religiosa, tiene muy claro, y así ha sido durante su reinado y el de su padre Hassan II, que la conformación de la identidad nacional está en pleno proceso y por lo tanto la población joven, y los estudiantes en particular, son actores principales para la difusión y pervivencia de los factores identitarios nacionales.

Tal como señala Laroui Abdallah (1994) el sistema de gobierno marroquí está fundamentado sobre un complejo entramado de representaciones fácticas y simbólicas de poder y autoridad que dan un fuerte sentido de pertenencia nacional. El autor nos señala que hay diferentes peldaños de la realidad sociológica: “agrupaciones, formas de sociabilidad, medios y símbolos de la autoridad y, por último, orígenes de ésta misma autoridad”. La autoridad marroquí está fundamentada sobre principios que son diferentes a los del Estado-nación occidental, y en todo caso son una mezcla entre elementos de autoridad que derivan de sistemas de organización político-religiosos y formas de organización del trabajo, administración de lo social y arbitraje político que corresponden a sistemas étnicos islámicos y pre—islámicos (1994: 168).

A su vez Laroui Abdallah señala que estos sistemas de organización político, religioso y social no se deben confundir con los *medios* que simbolizan la autoridad y la mantienen:

“coerción (saif), escritura (qalam), acceso a lo sobrenatural (baraka), arbitraje (hukm/asef) y ayuda mutua (tuiza)”. Y que tampoco a su vez éstos no se deben de

confundir con las formas de autoridad: “clan, zagüía, Majzén; ni con los grupos que en un momento dado, se aprovechan de ella: cheij/amghar, cherif/agurram, guich, katib, ‘alem” (1994:169).

Es decir, la construcción de una identidad nacional marroquí no sólo implica la exaltación de un sentido nacional, territorial, étnico o religioso, sino que de forma más compleja, el entramado de estos tres niveles de instituciones sociopolíticas de Marruecos, construye y es la base de la conformación del sistema monárquico y es lo que “rellena” el espacio de los códigos sociales, políticos, culturales, jurídicos y de arbitraje. Abdallah nos señala que:

“Esta distinción es la que nos permitirá –suponemos- informar de la multifuncionalidad y, por consiguiente, del exceso de significados aplicables a las tres principales instituciones de Marruecos. Hablar, en efecto, del clan, de la zagüía, del Majzén, como de organizaciones objetivas, directamente comprensibles, que rellenan físicamente el espacio social –y más adelante, la escena histórica de Marruecos- implica mantenerse en el marco de lo aparente. Se trata de nociones abstractas –categorías jurídicas, conceptos operativos- de las que se deducen los orígenes, los medios, las formas, los símbolos de la autoridad y los grupos que la representan y la utilizan. Esos grupos que no se pueden fundir, precisamente porque se apoyan en fuentes de autoridad diferentes, constituyen la élite del país.” (1994: 169)

Sin embargo, a pesar de que hay una fuerte presión, una coerción social que actúa en diferentes niveles simbólicos e institucionales, la formación de la identidad nacional marroquí está en un proceso de transformación. Tal como apuntaba Clifford Geertz (1994) en su estudio *Observando el Islam* (trabajo publicado como conferencia en 1967), el fundamento del Estado marroquí propicia una doble articulación de autoridad y fe. La versión de la historia que ofrece Geertz, analiza algunos aspectos simbólicos que son el “leitmotiv” del Marruecos que describe y estudia. Estos elementos históricos, incluso míticos y culturales son retomados por el Estado para formar una versión propia de un país que está construyendo su argumentación y justificando su modelo de política. Estas versiones de la historia de Marruecos son las que componen, y en cierto modo, las que de alguna forma u otra se convierten en valores personales de lo que se busca del “marroquí” como súbdito y como ciudadano, son los elementos que conforman un “yo marroquí” elaborado desde las élites políticas y religiosas, y es lo que se inculca por medio de la educación.

La versión de la historia se remonta desde tiempos de la caída de Al-Andaluz, pasando por la formación de los pequeños Estados-ciudad musulmanes, su lucha contra el colonialismo europeo, la ilustración, la revolución industrial, la formación de los modernos sistemas aristocráticos de gobierno y el triunfo de los nacionalismos radicales. Marruecos, que ha estado ahí, inserida en estos movimientos sociales, se independiza bajo la tutela de España y Francia pasada la segunda guerra mundial, y explota el recurso del nacionalismo marroquí durante los años 50 (Abdallah, 1994: 78). Lo interesante de estos hilos de argumentación de la historia nacional, y por lo tanto, de la identidad nacional marroquí en relación con las instituciones de autoridad que Abdallah analiza, es conocer cuál ha sido el procedimiento mediante el cual éstos se vinculan y transforman en un discurso nacional y étnico, que se vierte sobre los individuos y mantiene una serie de lazos y vínculos identitarios en una población profundamente sectorizada y pluricultural, caracterizada por una marcada heterogeneidad.

Ante este panorama los estudiantes se convierten en el grupo principal para fomentar el nacionalismo y la identidad nacional marroquí. Es en el modelo de educación básica desde donde se presenta la versión nacional de la historia, se presentan las hazañas y los héroes nacionales, se festejan las fechas históricas y se realizan los actos cívicos que conforman el calendario de actividades nacionales. Sin embargo estos modelos de coerción cultural tienen otros alcances entre los alumnos universitarios, que por su edad y su situación de adultos y ciudadanos, el grupo establece otro tipo de vinculación y obligaciones con su sociedad, con las instituciones y con el Estado. Al conformarse y representar un grupo políticamente activo, las versiones oficiales de la historia y la implantación de una identidad marroquí tienen otro tipo de resultados, como por ejemplo, la rebeldía y cuestionamiento de los sistemas de autoridad, confrontando tanto a los discursos como las medidas de gobierno, cuestionando el sistema político y económico, criticando las políticas de educación o exigiendo la ampliación de las libertades políticas e individuales.

En resumen, el contexto social de la primera década del siglo XXI ha significado no sólo para Marruecos, sino para toda una lista de países árabe-musulmanes, la transformación del supuesto “código de lealtad” entre los pueblos y sus monarquías, las dictaduras y los sistemas de gobierno que se implantaron durante los años del nacionalismo radical –

postguerra mundial e independencias-, poniendo también en tela de juicio los fundamentos de las identidades nacionales, identidades que de acuerdo a lo que plantean las tesis del posmodernismo, pertenecen al mundo en declive de la modernidad.

La existencia de una identidad nacional, en este caso la marroquí, quizá no se encuentra en decadencia o en peligro de desaparecer, sino por el contrario, se encuentra en un proceso de transformación y de cambio de los elementos que la componen, y en el cual, de acuerdo a lo que expresan los alumnos, están en juego toda una serie de elementos nuevos que se desea incorporar dentro del discurso nacional marroquí. Se trata de una disputa entre dos modelos de sociedad, una cada vez más secular y democrática que opera desde los sectores más politizados –aquí los inmigrantes y particularmente los estudiantes universitarios juegan un papel fundamental- del Marruecos actual; y la otra, que es la que opera desde las élites políticas y religiosas, que abogan por pequeñas reformas en el ámbito político y social, pero garantizando la continuación de la monarquía y la conservación del sistema religioso-político.

Al respecto, podemos encontrar entre los alumnos discursos contradictorios sobre su posición ante el sistema político marroquí, que en parte nos revelan la dicotomía imperante en el actual contexto histórico regional. También se puede observar la importancia que tiene el aprendizaje del discurso nacional y las formas en que se reinterpreta. Por ejemplo, en un viaje que hice a Marruecos durante el 2010, me encontré con Janata, una alumna de Tánger que se ha vuelto uno de mis informantes principales, ya que el grado de amistad y confianza que tengo con ella me acerca a un nivel de información más confidencial. En Marruecos me llamó la atención la constante presencia, o mejor dicho la omnipresencia de la monarquía en todos los espacios públicos. Las fotos del rey Mohamed VI, del padre Hassan II, e incluso del abuelo Mohamed V, es una constante en todos los negocios, cafés, hoteles, y hasta en los pequeños locales de comida. Cuando me encontré con Janata en Tánger le pregunté “¿por qué no hay un sistema más democrático, el rey está por todas partes? ¿Obligan a la gente a poner las fotos?”. Su respuesta fue la siguiente:

“Pues no, la gente las pone por su propia voluntad, no se obliga a nadie. Y no te creas, una democracia en Marruecos no funcionaría, hay mucha gente que está esperando que esto estalle; ¿pero te imaginas si eso pasa?, esto sería una guerra civil porque hay muchos grupos de poder que se pelearían entre sí para llegar a controlar todo. Yo creo

que como dice mi padre “Más vale lobo conocido que cordero por conocer” (Tánger, 2010).

La “voluntad” de la gente por poner las fotografías del rey me parece un mecanismo coercitivo para imponer imágenes y símbolos que generan una unificación de identidades bajo la figura del rey, lo que representa como jerarca marroquí y como institución principal. Al respecto podemos ver infinidad de ejemplos históricos del uso de los símbolos nacionales relacionados con la figura de los líderes políticos (Stalin en la URSS, Hitler en la Alemania nazi, Cárdenas en el nacionalismo mexicano) que tienen como objetivo no sólo presentar como centro de poder a un hombre, sino simbolizar en el hombre las características de un “yo” nacional. Por otra parte, la frase “más vale lobo conocido que cordero por conocer” representa claramente, un discurso que se maneja socialmente, y en este caso de una generación a otra –el padre de Janata a su hija y seguramente a los hermanos también- y que por medio de una simplificación de categorías justifica la presencia de un sistema monárquico.

Al respecto vale la pena señalar que la sociedad marroquí –como otras tantas árabe-musulmanas- es muy recurrente a la “sabiduría popular”, a los dichos, a las metáforas y a la poesía oral, por lo tanto este tipo de “frases” cuyo autor desconocido se esconde en el anonimato que da una sociedad fundamentada en la oralidad, tienen un fuerte impacto sobre la educación no formal de los sujetos. Para Geertz (1994) la interpretación de esta curiosa “devoción” hacia la figura radica en que todos los miembros de la familia real han sido los *homme fétiche* del sistema político y religioso marroquí, y han representado diferentes facetas de las actividades de Estado, por ejemplo se les puede observar en traje sastre mostrando la modernidad, de militar mostrando la fuerza, o con su *hizab*, rodeado de hombres religiosos mostrando la “baraka” heredada de su familia y reconocido por los teólogos del Corán.

El papel de la educación es fundamental para la construcción de la identidad nacional, y sobre todo para la construcción un orden natural de las cosas por vía de una lógica histórica. Como señala Geertz, el papel de la memoria es fundamental, pues los grupos sociales están llevando a cabo constantes revisiones del origen histórico, estableciendo puentes de relación con el pasado, real o figurado, para conceptualizar el presente buscando



o interpretando el origen en función de las necesidades e intereses culturales. Para recuperar la memoria histórica grupal se incursiona inclusive en el mito o se recurre a una elaboración simbólica de carácter épico, la justificación de un origen y de un destino común elaborado como proyección del imaginario social. Como podemos ver en el trabajo de Geertz, cuando habla de las transformaciones políticas con Mohamed V y Hassan II, dota de un papel principal la explicación antropológica en el análisis de la formación del Estado-nación y la construcción de una identidad nacional en su relación vinculante con la institución religiosa.

Ahora bien, aquí podemos ubicar un primer punto de inflexión en la fuerza del elemento centro poder como resultado del proceso migratorio de los estudiantes. La migración por motivación de estudio tiene un papel fundamental en la construcción de conocimiento crítico respecto a las instituciones que dan base al Estado marroquí, y que son a su vez el fundamento de una identidad nacional. Por ejemplo, Idriss, un alumno de Ciencia Política en la universidad de Cádiz, me hace una serie de reflexiones sobre la situación actual de Marruecos, sobre todo después de las revueltas de la “Primavera Árabe”. Después de hablar de otros casos como Siria, Libia y Argelia yo le pregunto “¿Y en Marruecos qué va a pasar? Me enteré que mandaron a elecciones y que el rey se desacralizó”:

“Idriss: Mira, Marruecos es una situación más complicada, sobre todo con el tema de la monarquía. Ahora el gobierno ha actuado con represión contra el pueblo, pero también ha salido poca gente a la calle. Lo que quiere el gobierno es dar muestras de que va a haber cambios pero se va a mantener el orden...”

Yo: ¿Y tú qué opinas, se debe cambiar el sistema monárquico o se debe quedar?

Idriss: Eso es muy complicado, el sistema monárquico controla todo, la economía la política, está unido con los grupos religiosos más conservadores. A mí como marroquí me da pena ahora porque todos los países están peleando mucho por su libertad, ve Egipto, ve Siria, pero nosotros los marroquíes no, nos estamos conformando con lo que nos dan y en realidad es una tomada de pelo...

Yo: ¿pero tú si te identificas con la monarquía o no?

Idriss: No, yo no, imagina, yo estudio política internacional, todos los días leo los diarios de Europa y del mundo árabe, todos los días me doy cuenta de cómo funcionan los sistemas de gobierno en oriente y en occidente. Imagínate qué puedo pensar de un sistema monárquico. Claro que en Marruecos te enseñan que es así y tú lo entiendes como algo natural, pero no, si te pones a estudiar la historia de Marruecos está llena de

represión en los años sesenta, había cárceles clandestinas, ejecutaron a miles de presos políticos. A mí en particular me gustaría que Marruecos se volviera una democracia o en todo caso un sistema como el inglés no como el español, que mira esto ¿cómo está? [España], hay corrupción por todos lados y gran culpa la tienen los de la casa real porque no los controla nadie.” (Cádiz, mayo 2012)

Podemos encontrar en el discurso de Idriss dos aspectos que me parecen fundamentales para entender la construcción de la identidad nacional, y al mismo tiempo, la crítica hacia esta identidad así como el papel que juega la educación en la transformación de los discursos identitarios. Por una parte, la historia de vida particular de Idriss que como estudiante de Ciencia Política ha podido conocer otras experiencias de gobierno, otras naciones y Estados, por lo que tiene elementos de crítica hacia un orden de las cosas que le habían enseñado como “natural”. Al respecto podemos encontrar lo que Barabas señala como una crisis de los modelos de Estados-nación fundamentados en la contención de contenidos por medio de las fronteras físicas (1995: 19).

La construcción de una identidad nacional que operaba en la autoafirmación de un “yo” nacional en oposición a las otras identidades nacionales que se encontraban “más allá” de las fronteras territoriales de los Estados-nación, produciendo diferenciaciones, fragmentación y separación de las identidades étnicas en regiones pluriculturales (el caso del Magreb, que tiene población amazigh en Marruecos, Argelia, Túnez y Libia), ahora se ve afectado porque a través de diferentes mecanismos –migración, tecnologías informáticas, redes de comunicación- se han desbordado estas fronteras físicas y la lógica de la territorialidad como factor principal de identidad opera de forma diferente. Sin embargo no es que las identidades nacionales o locales estén desapareciendo, sino que las instituciones que las producen, establecen y difunden tienen que innovar mecanismos, medios y estrategias para su construcción y difusión, ya que nos encontramos ante un mundo que avanza hacia nuevos modelos de identidad.

Pero bien, en dado caso, si vivimos en un contexto que camina hacia una cultura global, sin puntos fijos, sin verdades uniformes, con una multiplicidad de voces donde todo se globaliza, incluido el individuo, y donde la misma existencia del Estado se ve amenazada por la presión de las organizaciones supranacionales y las fuerzas multinacionales, ¿qué otras categorías y fuentes de identidad intervienen para transformar y limitar los alcances

de los discursos identitarios nacionales y locales, y en general, con todos los discursos relacionados con la territorialidad?

Las diferentes instituciones que intervienen en la conformación de la identidad, y en este caso, del Estado como autor de una identidad nacional debe dirigir sus estrategias para crear mecanismos de integración identitaria transfronteriza. Si anteriormente los Estados modernos tenían como principal “competencia” en la formación de identidades a las diferentes expresiones étnicas que concentraba un determinado territorio nacional, y sobre las cuales se actuaba con diferentes mecanismos de opresión o exaltación para generar la monoculturalidad. Ahora estos mismos Estados-nación tienen toda una gama de actores y colectivos que generan identidades y que compiten con los modelos totalizantes de identidad nacional.

Por otra parte, tal como señalaba el testimonio de Idriss, los fundamentos éticos y morales sobre los cuales se llegaron a establecer las bases de la identidad nacional marroquí, se encuentran en crisis ante el actual contexto político, es decir, ¿cómo puede operar el código de lealtad en una sociedad claramente empobrecida? ¿Cómo puede operar la figura del rey como un ser sagrado ante sectores de la población fuertemente secularizados, ideologizados y formados en disciplinas científico sociales? ¿Cómo se puede ocultar la identidad amazigh cuando el colectivo ha conseguido gran participación y reconocimiento a nivel mundial? Considero que el estudio de la identidad de los marroquíes debe preguntarse por todas las otras “identidades” que están operando alrededor de la identidad nacional, teniendo en cuenta toda la gama de “adscripción voluntaria o involuntaria a grupos sociales inmediatos (familia, lugar de trabajo, residencia, comunidad étnica, etcétera) con los que se compartan elementos consanguíneos, morales o ideológicos” (Barabas, 1995: 20).

Por ejemplo, el Estado está interesado en que exista una vinculación y un acercamiento con los estudiantes marroquíes en el extranjero y sobre todo con los hijos de los marroquíes nacidos en el extranjero; lo cual nos recuerda que no hay Iglesia sin creyentes y Estado sin ciudadanos. Imán, estudiante de Trabajo social en Granada, me comentó sobre su participación en un “campamento cultural” al que fue invitado por medio de una convocatoria del Ministerio de Educación del gobierno de Marruecos en julio del 2011. El campamento que se llevó a cabo durante una semana en un hotel 5 estrellas con todo

pagado en la ciudad de Marrakech, lo conformó un grupo de alrededor de 150 alumnos marroquíes que estudian en España y en Francia, de todas las formaciones, hombres y mujeres. Durante éste campamento recibieron pláticas para informarles sobre las alternativas profesionales que el gobierno de Marruecos ofrecía, los campos de trabajo que más gente requerían y se hacían actividades para enseñar a los hijos de inmigrantes algunos aspectos de la cultura marroquí, tales como la música, la lengua y la necesidad de conservar las tradiciones religiosas, así como la “gran importancia” de conservar el sistema monárquico.

Este testimonio de Imán, ejemplifica nuevas estrategias para promover el “yo” nacional, la identidad marroquí que corre el “peligro” de perderse ante la migración, el abandono de las costumbres, y las “fuertes influencias” de occidente. Pero evidentemente, si el Estado vive en tanto tiene ciudadanos al igual que la monarquía en tanto tiene súbditos, para estos sistemas de gobierno es necesario crear nuevas estrategias cuando por ejemplo la Marcha Verde -hecho histórico que dio fuerza al Estado marroquí y fue utilizado para promover el nacionalismo- ya no dice nada a los ciudadanos. Este proceso de vacío ideológico en la formación de identidades nacionales origina la formación de espacios para la contingencia entre otro tipo de identidades étnicas, culturales o lingüísticas. Para Huntington, al terminar el choque de dos sistemas ideológicos, el capitalismo y el comunismo, los Estados-nación que generalmente fundamentaban sus ideologías políticas particulares en torno a la adhesión o confrontación con estos dos bloques de pensamiento, se encuentran ante una crisis en la fundamentación del sentido y razón del mismo sistema, por lo que “la cultura y las identidades culturales están moldeando los patrones de cohesión, desintegración y conflicto en el mundo posguerra fría” (2005: 18-19).

Sin embargo, este proceso no debilita la identidad nacional como referencia asignada y de auto-asignación, sino que establece nuevos espacios en los cuales se pone en práctica esta identidad, es decir, no desaparece sino que se reubica. Esta reubicación de la identidad nacional es lo que algunos autores (García-Canclini: 1995; Kaplan: 1990; Haesbaert: 2011) denominan como desterritorialización y reterritorialización de las identidades. Aquí juega un papel fundamental la asignación que los “otros” dan a los jóvenes marroquíes, y en tanto se ponen en práctica éstas adscripciones hechas desde fuera, desde la mira de una

contraparte, la identidad nacional opera, es decir, en tanto se aplica frente a otra identidad nacional.

Para Luhmann, de acuerdo a su teoría constructivista, la identidad se basa en distinciones, pero para eso siempre debe existir un observador que la establece. En este sentido las identidades son introducidas para organizar las diferencias mediante las cuales trabaja el sentido “las identidades no son datos primarios con respecto del otro: combinan una serie de distinciones en una forma que puede tratarse”. Y que por lo tanto se trata de una “generalización simbólica que impone al flujo de experimentar el sentido permitiendo que este último se refiera a sí mismo y acrecentar así su propia complejidad. Puede generalizarse una identidad con base en un consenso presuponiendo por eso una cierta duración, una dimensión temporal” (en Esposito; 2011:119-120). Me parece que la dinámica intercultural en sociedades pluriculturales –me refiero expresamente a mi experiencia en Andalucía- el contacto con ciudadanos de diferentes adscripciones étnicas, regionales, y legalmente asignados a una identidad nacional, ocasiona que las identidades nacionales no desaparezcan por completo ante el contexto de la globalización, y que por el contrario, estos espacios de las sociedades multiétnicas y pluriculturales son los espacios sociales donde hoy en día se utilizan los discursos nacionales y la aplicación de los estereotipos monoculturales que esto trae consigo.

Para ejemplificar, durante la exposición de Idriss acerca de geopolítica en el Magreb plantea algunos puntos sobre la intervención europea en Marruecos, es decir, el colonialismo y el discurso marroquí que legitima la toma del Sahara, y termina afirmando que incluso las Islas Canarias deberían pertenecer al reino de Marruecos en cuanto a historia. Ante esta afirmación un alumno español lo cuestiona con la siguiente frase: “pero es que esas islas estaban pobladas por beduinos, las descubrieron los españoles, no pueden ser de Marruecos” (Cádiz, mayo 2012). Independientemente de las “verdades” históricas que existan sobre la legitimidad de la posesión o no del territorio, me parece interesante que entre el discurso de Idriss -quien ya me había expuesto su visión crítica acerca del sistema político marroquí y del alumnado español- y su compañero de Cádiz, opera una confrontación de dos ideologías, de dos gobiernos que han educado a sus ciudadanos para legitimar y prevalecer sus versiones de la historia. En este caso, los alumnos operan como

agentes de su Estado en la confrontación de dos diferentes versiones de la historia, cada uno de los dos personajes reencarna el papel de portador de sentido de los discursos nacionales y se auto-asigna su identidad nacional en oposición a la “otra historia”.

Como señalé, considero que la auto-asignación de la identidad nacional funciona como un *ethos* natural, y es asumido sin críticas en tanto funciona por lugar de nacimiento y por historia de vida, se impone siempre ligada a una educación de orientación nacional y religiosa. Pero hay que preguntarnos ¿qué pasa en el caso de los alumnos hijos de marroquíes inmigrantes nacidos en España, y también en el caso de la gente que ha nacido en las ciudades del protectorado español de Ceuta y Melilla? En estos casos la auto-asignación a la identidad nacional funciona de manera muy diferente y de nueva cuenta es sobre todo el “otro” el que cumple un papel fundamental en las adscripciones de identidad.

Por ejemplo, hablando con dos chicas de Melilla -Fara y Zoraida- la identidad nacional declarada es española, sin embargo, todas sus relaciones sociales familiares, de vivienda, de trabajo, se desarrollan en su mayoría hablando en árabe marroquí, culturalmente están determinadas por este rasgo lingüístico, y aunque su familia tienen una tetería en Granada y eso les permite conocer gente de otras partes del mundo, no salen de sus hábitos árabe-musulmanes. Se reúnen en la tetería a tomar té y fumar shisha con amigos sirios o argelinos, es claro que el nivel de compenetración que hay entre ellas y sus amigos musulmanes o árabes es mayor que el que hay conmigo y mis amigos latinoamericanos, aunque se muestran amigables hacia nosotros, los chicos terminan por hablar en árabe lo cual nos excluye inmediatamente.

Otro caso es el de Neshda, a quien conocí en el 2010 como mediadora de servicios sociales del ayuntamiento de El Ejido, en Almería. Ella nació cerca de Tánger, pero sus padres se fueron a vivir a Almería, se compraron una casa y la reagruparon tiempo después a la edad de diez años. Estudió Comercio Internacional en Almería, pero se enteró que había una plaza en El Ejido para ser mediadora y como solicitaban la lengua árabe, vio la posibilidad de conseguir el empleo, y por fortuna la contrataron. Cuando hablé con ella acerca de las características que presentan los chicos de familias marroquíes nacidos o crecidos en España en comparación con los nacidos en Marruecos, me comentó que la diferencia radica en la severidad de la educación marroquí y que eso en España, por más que los padres

quieran ya no se puede. Pero cuando le pregunto sobre su propia identificación nacional, su respuesta ejemplifica la dificultad de la auto-asignación de identidad nacional entre los hijos de inmigrantes:

“Pues creo que soy española pero para los españoles sigo siendo marroquí, y luego voy a Marruecos y todos me ven como española, mi familia, yo no tengo amigos allá, pero mis primos siempre bromean con lo de la española. Es complicado, yo creo que soy de Marruecos porque nací ahí pero ya no tengo nada que ver con Marruecos, incluso la nacionalidad española ya la tengo, pero eso no dice nada.”(El Ejido, enero 2010).

Cuando se elaboran de forma directa preguntas sobre adscripción étnica o auto-definición de identidad, las respuestas normalmente se dirigen al plano de lo nacional para intentar dar una explicación superficial. Pero si luego se busca una mayor especificidad de otras identidades que operan en el informante, normalmente se va al plano de lo local, de la ciudad de origen o de la ciudad en la que han crecido: “nací en Tánger, crecí de Almería”. En el caso de Neshda, podemos observar esta auto-adscripción que opera en torno a una nueva territorialidad (Almería), junto con una historia de vida (migración a corta edad), junto con una carga de tradición (familia rural marroquí), al mismo tiempo que la adscripción del otro (para los españoles es marroquí, para los marroquíes es española) le permite tener una doble identidad desde el otro, además legalmente tiene otra identidad (nacionalizada española de origen marroquí), y seguramente cuenta con los dos pasaportes.

En este caso podemos observar cómo la etnicidad producida por auto-adscripción en comparación con la adscripción hecha por un observador genera un fenómeno de doble o triple formación de identidad relacionada a la territorialidad, a la nacionalidad y a la auto-adscripción dada por la historia de vida, mismas que operan paralelamente de acuerdo a los espacios y las personas con las que se interactúa. No obstante esta complejidad presente en gran parte de la población inmigrantes, de segundas generaciones o reagrupada familiarmente, la identidad nacional, aunque difusa sigue vigente.

En este caso podemos observar que el tema de identidad relacionada a la territorialidad o a la afinidad étnico lingüística nos permite desarrollar diferentes interpretaciones de un fenómeno que suele simplificarse, es decir, el de las identidades nacionales. Como señala Giménez, “los grandes flujos migratorios que han terminado por trasplantar el “mundo subdesarrollado” en el corazón de las “naciones desarrolladas”, lejos de haber cancelado o

desplazado el paradigma de la identidad, parecen haber contribuido más bien a reforzar su pertinencia y operacionalidad como instrumento de análisis teórico y empírico” (1997: 2). Siguiendo esta idea, podemos encontrar entre los discursos de Neshda, Idriss y el alumno español -que interviene en la discusión sobre el derecho de posesión de las Islas Canarias narrado líneas atrás- una diferencia sustancial. Mientras que Idriss y el alumno español confrontan dos discursos que representan diferentes versiones de historia oficial nacional y nacionalizante, contrastan con el discurso incierto y en construcción que expresa Neshda. Entre las segundas generaciones o los migrantes de reagrupación familiar que han pasado más de la mitad de sus vidas en el país de acogida existe una auto-asignación de identidad nacional que es más en términos funcionales y administrativos, ya que el peso que tiene su relación con familiares y amigos, los elementos que retoman de una sociedad y otra, los periodos temporales y espacios en dónde transcurre su vida, tienen una mayor carga simbólica en la definición de su “yo” identitario nacional o étnico. Por otra parte, el alumno de la universidad que llega a Andalucía presenta discursos de identidad nacional más elaborados desde el Estado, más asumidos a lo largo de 15 o 20 años de educación formal. Con esto quisiera señalar que, no obstante el contexto social de la migración o de la transmigración, es un hecho que el factor de movilidad relacionado tanto a migraciones temporalmente más largas –el caso de Neshda- o de reciente migración y temporalmente cortas –el caso de Idriss que lleva un par de años en España y en teoría debe volver a Marruecos en el 2014- ocasiona que el sujeto siempre se encuentre en una constante comprensión y reelaboración de su “yo nacional”, asumiendo los elementos que le parecen pertinentes y desechando o criticando aquellos que les constituyen algún tipo de conflicto ideológico o identitario, Idriss defiende la historia que le han enseñado pero al mismo tiempo es crítico con el sistema de gobierno de Marruecos.

Ahora bien, las formas en que opera la relación de los jóvenes marroquíes con otras nacionalidades arabo-musulmanas suele estar enmarcada en otro contexto, de una especie de panarabismo, en la idea de la “nación hermana”. Por ejemplo, Said, un informático que conocí en Tánger me señalaba que ha sido invitado para dar una serie de pláticas sobre sistemas de programación en Alicante, pero él lo ha rechazado porque siente “resentimiento” hacia los españoles que tratan muy mal a los marroquíes, en todo caso me dice que “prefiere ir a Túnez que es un país que le interesa más para conocer”, aunque lo



expresa “no son como los marroquíes, son más liberales, en Túnez se toma mucha cerveza”.

Geertz relaciona la identidad nacional marroquí con el papel que juega la memoria en la difusión de los conocimientos morales y religiosos entre la sociedad, en el sentido que la identidad nacional siempre está en relación con la reafirmación y reconstrucción de una memoria colectiva. El uso de la memoria y de la historia como elementos de auto referencia, crea constantemente afirmaciones al interior del colectivo que comparte una memoria y una historia en común. Las identidades nacionales suelen actuar sobre el resto de las identidades individuales, de modo que entre los marroquíes la identidad étnica nacional se activa cuando hay elementos que requieran del apego a esos valores. Pero por el contrario la identidad marroquí puede fragmentarse en cuanto se trata de relaciones entre marroquíes, ya que la misma fórmula de identidad no se confronta. La identidad nacional necesita de la formación de nuevas imágenes ajenas al *ethos marroquí*, de otras identidades más locales o regionales, o por el contrario, de identidades foráneas que acentúan las características de lo marroquí, ¿y cuáles son estas características de lo marroquí? Considero que la identidad marroquí, desglosada, fragmentada o seccionada en diferentes campos - más allá de esa comunidad imagina que es la nación- se caracteriza principalmente por el multilingüismo o poliglosia, y por la reafirmación moral-religiosa del Islam. Considero que los otros campos que se desarrollan y sobre los cuales voy a hablar, están siempre en relación con estas dos condiciones, y la importancia de estos dos elementos de generación de identidad radican en que siempre están en oposición o en afirmación de todo el resto de las prácticas, de las expectativas educativas, de los roles de género, de las estrategias de migración, de las referencias y lazos con las comunidades de origen y hasta de las expectativas migratorias. En ese sentido, me gustaría desarrollar más la importancia de la lengua como factor generador de identidad, ya que considero es uno de los elementos más importantes para comprender la formación de identidades entre los alumnos marroquíes.

### **2.3.1 La identidad generada en torno a la lengua.**

Otro mecanismo de identidad que está vinculado con la territorialidad y que me parece establece diferencias y fronteras identitarias, es la identidad a nivel lingüístico. Con esto me refiero a que, aunque en Marruecos existen dos lenguas oficiales -el francés y el árabe

clásico-, al interior del territorio marroquí existen diferentes dialectos y lenguas. Esto también se ve reflejado en los alumnos, quienes expresan conocer o desconocer, pero siempre afirman la existencia de sus dialectos locales, de sus preferencias lingüísticas para comunicarse entre ellos, y de su uso como mecanismos de diferenciación y reconocimiento entre paisanos. Lo mismo sucede con el uso del francés y del castellano por la gente del sur y del norte, los antiguos protectorados y zonas de influencia española y francesa, ya que a pesar que el castellano no es considerada una lengua oficial en Marruecos, su uso es común entre la gente de las ciudades del norte y vecinas a los protectorados españoles de Ceuta y Melilla.

Esta características entre los alumnos marroquíes –la poliglosia-, es resaltada por el antropólogo Ahmed Boukous (2005), señalando que dentro de la formación de las identidades opera de manera doble, como mecanismo de identidad hacia el interior de Marruecos -en tanto se dividen los dialectos particulares por zonas, regiones y localidades-, pero también hacia el exterior de Marruecos, pues como señala Boukous, la misma poliglosia es parte de una identidad nacional. Aunque, por ejemplo, el amazigh que es catalogado por el gobierno como un dialecto y no como una lengua oficial en Marruecos a pesar de ser ampliamente usado por buen parte de la población árabe y bereber marroquí, que representan un 30 por ciento de los marroquíes.

La importancia de las variedades lingüísticas no sólo se ha resaltado en Marruecos, sino que los lingüistas y arabólogos han dejado su posición esencialista hacia el árabe clásico para profundizar en el estudio de las gramáticas diales coloquiales. Para Chomsky el objeto real de estudio gramatical es la lengua nativa del hablante por sobre la lengua adquirida formalmente. Esta importancia de la lengua como factor de identidad también es ampliamente estudiado por Moha Ennaji (2005), quien ha llevado a cabo estudios y encuestas entre alumnos universitarios marroquíes, y señala que los resultados de sus investigaciones le permiten plantear que existe un consenso nacional acerca de que la lengua bereber es uno de los componentes básicos de la identidad marroquí, y que en este sentido, como uno de los elementos culturales más significativos debería ser promovido y preservado por diferentes mecanismos, pero sobre todo oficializando su educación, ya que es uno de los rasgos culturales que mejor expresa la complejidad cultural de los marroquíes.

Incluso, el lingüista considera que la lengua bereber y la cultura amazigh, muy por el contrario de la actitud oficial tendiente a la monoculturalidad árabe, puede utilizar estos elementos culturales para reforzar la solidaridad nacional y la comunicación entre los diversos segmentos de la población marroquí (2005: 177). Nos dice:

“According to an investigation I undertook in 1997, based on interviews and a questionnaire that I administered to students at the University of Fès, it appears that 93% of Berberophones speak Berber mainly at home with family members, and 58% speak it in the street and with friends. Thus, it is safe to affirm that Berber is the language of homo and friendship par excellence” (2005: 178).

En efecto, los alumnos marroquíes –incluso algunas personas argelinas y mauritanas- con los que establecí conversaciones hacen una constante referencia al bereber siempre como una lengua, una identidad, un idioma para la comunicación con los paisanos y las familias, así como un lenguaje que establece un vínculo con la madre, los abuelos, y en cierta forma aunque no represente una lengua oficial está presente siempre en la vida social tanto en Marruecos como en el extranjero. Para Abboud-Hagggar (2010), la importancia del constante encuentro entre individuos que hablan diferentes lenguas o dialectos, permite un cambio sociolingüístico, que consiste en la innovación que realiza un individuo fonéticamente en una palabra para convertirse, después de su difusión por imitación, en un cambio fonético o en un cambio semántico” (2010: 190).

Es evidente que las variedades dialectales que tiene Marruecos, así como las otras lenguas habladas -tanto el árabe, como el árabe clásico, el árabe culto, el bereber o las variaciones regionales- es una de las múltiples causas del cambio lingüístico. Si a esto sumamos el fenómeno migratorio, en donde el alumno marroquí está en contacto con grupos pluriculturales, multilingües; o en otro caso, lo que significa para los marroquíes el acceso a la televisión por cable y al internet, en donde se especializan en aprender dialectos del árabe que son usados en la programación –como el árabe de El Cairo-, o incluso de variaciones de otros idiomas, que como me comentaba un alumnos de Rabat, entiende mejor el español colombiano y mexicano que el español andaluz, porque lo escuchaba en las telenovelas. Otra de las causas que originan el cambio lingüístico es la presencia de un extranjero en la familia. Por ejemplo, Sofía, a quién le hago un comentario, “hablas muy bien español, no parece que llevaras dos años viviendo en España”, y ella me responde lo siguiente:

Sofía: Sí, ¿tú crees? Yo pienso que hablo bien pero te digo una cosa, el francés que tengo es casi perfecto. Mis padres me educaron toda la vida a colegios españoles, claro que ahora hablo y escribo en español, pero en mi familia no se habla español, se habla marroquí...

Yo: ¿y cómo aprendiste francés?

Sofía: pues en Marruecos es uno de los idiomas oficiales, junto con el árabe clásico, y en Rabat y Larache se habla mucho, pero yo aprendí porque un tío se casó con una francesa, y yo siempre hablaba mucho con ella, así aprendí el francés.

Yo: ¿pero nadie de tu familia habla en español?

Sofía: sí, mi papá, pero entre nosotros no hablamos nunca en español.

Yo: ¿y qué otros idiomas hablas?

Sofía: sólo el español, el francés, un poco de árabe clásico, el marroquí y el bereber, y ya...

Yo: ¿inglés?

Sofía: no, si te soy sincera no hablo bien, pero lo puedo leer...

Yo: ¿el bereber lo hablas con tu familia?

Sofía: sí, con mi madre...

Yo: tu familia es bereber...

Sofía: No, mi abuela sí era, pero mi madre habla bereber y todos en la familia hablamos un poco... (Granada, abril, 2012)

Uno de los elementos que se puede reconocer, o que en cierta forma son más visibles, es la gran capacidad que los marroquíes -universitarios o no- tienen para hablar diferentes idiomas y aprenderlos rápidamente. Considero que esta característica está estrechamente vinculada por una parte a la poliglosia del propio Marruecos, que es producto de una larga historia de organización tribal (concepto utilizado por ellos mismos), local y regional, así como a su reciente historia colonial. Pero también se ha potencializado debido a la inmigración marroquí hacia Europa -Francia, Italia y España- así como a la creciente movilidad territorial entre dos países o más, en particular entre por el colectivo inmigrante marroquí y el enorme sector turístico que ofrece Marruecos y atrae a su territorio a cientos de miles de turistas de todo el mundo.

Por otra parte, esta capacidad de dominar dos o más idiomas coloca a los marroquíes en una situación particular, ya que logran participar en la vida cotidiana andaluza en diferentes posiciones clave de la economía, de las relaciones laborales, de la vida educativa y cultural. Por ejemplo, en una ciudad como Granada donde la presencia marroquí es visible, se da una asignación de espacios, entre lo andaluz y lo árabe representado por los marroquíes principalmente, pero que se entrelazan de maneras muy sutiles. Quizá uno de los rasgos característicos es escuchar las conversaciones en marroquí o en árabe entre los comerciantes. Considero que el hecho de la poliglosia no sólo genera elementos de identidad entre los marroquíes en tanto los diferencia de otros grupos étnicos en el espacio andaluz, sino que también los posiciona como estudiantes, ya que tienen habilidades y cualidades que los alumnos españoles no tienen en lo que se refiere a la competencia lingüística y el dominio de diferentes idiomas.

En una conversación dentro de la clase de migración del Máster de Intervención Social de la universidad de Almería, el profesor hablaba sobre un programa de becas para hacer investigación en Tánger, al cual habían postulado muy pocos alumnos españoles ya que se solicitaba dominaran el idioma francés, en cambio el hecho de hablar la lengua había ocasionado una gran demanda entre los alumnos marroquíes. Cuando el profesor comenzó a preguntar a los alumnos presentes en la clase sobre quién sabía hablar francés, la respuesta fue negativa. Este factor lingüístico, además de ser generador de identidad, es un mecanismo de movilidad entre los estudiantes y entre inmigrantes cualificados, que se han establecido en toda Europa y actualmente en el Canadá francófono. Por otra parte, considero que los alumnos marroquíes tienen una gran herramienta social aplicable a sus estudios universitarios, y en este sentido, una mejor cualificación respecto a otros alumnos de países que no tienen esta tradición multilingüe.

Dada la característica principal de la sociedad marroquí, de contar con al menos tres lenguas diferentes, mismas que son utilizadas en espacios públicos, en espacios familiares, en espacios escolares, en discursos políticos, es una lástima que en Marruecos se opte por la monoculturalidad, en lugar de mirar la estrecha vinculación que tiene el multilingüismo con el éxito escolar o con la formación de estudiantes que tienen herramientas y capacidades que los distinguen del resto de los universitarios. Tal como señala Ennaji, la población

bereber y árabe de Marruecos coincide en que la promoción de la lengua bereber como idioma oficial y su consiguiente incorporación a la enseñanza pública, puede transformarse en un factor positivo, particularmente por los bereberes. Señala que:

“On the whole, 83% of Berberophones and 58% of Arabophones respectively think that teaching is the best way to preserve the language. Over 56% of Bereberophones state that writing is crucial for the promotion of the language, whereas, only 16% of Arabophone students think that Berber can be preserved by writing it. An average of 27% of all respondents think that Berber can be revitalized by government decision. A great majority (78%) of all respondents consider that introducing newscasts in Berber will undoubtedly have a major impact on the spread and revival of Berber.” (2005: 178)

En este sentido el multilingüismo que señala Ennji está en constante relación con la formación de identidad entre los marroquíes. Si tomamos en cuenta que tal como señalamos anteriormente, tanto Giménez como Rapoport y Barabas, coinciden en que los procesos de vinculación identitaria, principalmente radican en el reconocimiento de elementos culturales incluyentes y excluyentes; en el caso de los alumnos marroquíes, la lengua puede ser un factor más importante en la formación de identidad que, por ejemplo, la territorialidad o la identidad nacional. Ya que la identidad nacional o la territorialidad vienen asignadas por obligación, en tanto uno no puede elegir el lugar de nacimiento y uno no puede contener los mecanismos del Estado o la sociedad para asignarte una identidad grupal primaria como la nacional o étnica. En el caso de la poliglosia de los alumnos marroquíes y en particular el hecho de que hablen castellano –con un marcado acento andaluz- puede convertirse en un factor de identidad, ya que todos tienen un proceso de reajuste a una segunda, tercera o cuarta lengua, y por tanto, esto implica el uso de nuevos conocimientos, normas de comunicación, estrategias sociolingüísticas y sociolectos que se comparten entre ellos.

La importancia de esta característica cultural, tiene una implicación aun mayor: los alumnos tiene una movilidad educativa transnacional. Esta movilidad sólo es posible porque los alumnos hablan dos o tres idiomas. En el caso de Saha, es reagrupada a los siete años en Italia, luego de su formación en el sistema educativo italiano –lo que me hace suponer que domina el italiano- migra a Granada. En el caso de Annas, que habla inglés, francés, español, árabe y marroquí, llega a estudiar a Cádiz y cuando la universidad no

cumple con sus expectativas se va a vivir a Londres. En el caso de Driss, que ha viajado a Cádiz, luego a Holanda, y que como me dice, “ha sido difícil porque no hablaba holandés, pero ahora ya hablo un poco”. En el caso de Omar que habla inglés, francés, español, marroquí, bereber y árabe, y que ahora está aprendiendo italiano porque su novia es italiana y quiere irse a vivir con ella a Italia. Todos estos casos, ejemplifican la capacidad lingüística que los alumnos marroquíes tienen, y demuestran que la poliglosia o el multilingüismo es una de las cualidades que los identifican. Y siguiendo con esta idea, es esta característica cultural sumamente importante a la hora de establecer estrategias y rutas de migración educativa o laboral.

Considero que esta poliglosia no sólo está relacionada con la capacidad de viajar de un sitio a otro, sino que también está relacionada con la capacidad de adoptar elementos de un modelo cultural diferente, de adoptar hábitos y prácticas diferentes, y en definitiva considero que es una característica de la identidad nacional marroquí. Pero más allá de esto, el hecho de compartir el árabe clásico y algunos dialectos entre los países de la región magrebí, también genera un identidad transnacionalizada, y en algunas zonas transfronteriza. Al mismo tiempo, este elemento de identidad generan mecanismos de delimitación frente a los otros colectivos lingüísticos. Por ejemplo, con el uso del internet, en especial, de las redes sociales, se da origen a un *metalenguaje*, como es el uso del teclado francés, español, inglés o italiano en la escritura fonética del árabe o de alguno de sus dialectos, utilizando incluso los números para “escribir” sonidos que no están presentes en las letras del alfabeto. De modo que esto genera un sistema lingüístico absolutamente excluyente, ya que no es posible de traducir por medio de la tecnología informática. De este modo, por medio de la tecnología informática, una persona que no conoce el árabe puede lograr una traducción de poca calidad con diferentes traductores que se encuentran en internet, y puede llegar a comprender de forma limitada ciertos mensajes.

Ejemplifico. Al mirar el muro de Abdulá, alumno marroquí, informante y amigo, encuentro que ha compartido este texto:

ل هجر ب سببت طوان ف ي ال يوجي قال لب ين و لا تطون ية ال عبارات ب ينن فرق أن علينا)  
ل لنساء ل تطوان، ب صلة مت . ال تي ال عبارات من ال عي د إدخال مت طوان ال ي و من  
شيء و وق ا، بن ط إصط . ح ال عبارات من ال عي د على ال مغلظف يك بي رف ضل ال تطون يات

فكرة ال هوية، على ال مغلظة مدف بل كن ال تعصب ب هدف ل يس علي هان غل ظ أن جميل  
” (رطأ عة "ال غروب"

Mi interés me hace traducir el texto con un traductor de internet. De lo que se trata es de una cita que Abdulá está haciendo del Diccionario de modismos tetuanés y la traducción corregida es la siguiente:

“Tenemos que diferenciar entre las frases de Altoanaat y entre lo que se dice hoy en Tetuán, debido a la migración hacia y desde Tetuán, así fueron introducidas muchas de las frases que no eran pertinentes a Tetuán. Las mujeres de Alttonaat tienen gran mérito en mantener muchas de las frases idiomáticamente hablado, es una buena cosa para mantenerlo no con el propósito de la intolerancia, pero con el fin de mantener la identidad o la idea de una fantástica "puesta de sol" [fin de la traducción]”.

La cita hace referencia a lo maravilloso que es para los tetuanés conservar las palabras originales del dialecto de Tetuán, como por ejemplo, la frase “Puesta de sol” (ygeréb) que tiene una forma propia de los tetuanés. Pero cuando se ponen las letras y los números del alfabeto latino al servicio de la lengua árabe, el código de comunicación se vuelve intraducible, incluso entre los que participan, ya que es contextual, tal como me señala Abdulá cuando le pregunto sobre los comentarios que le han escrito.

Otro caso es el uso fonético de los números pronunciados en francés dentro de la escritura (sobre todo el sonido gutural de “trua” o “sach”). Por ejemplo Anas me dice que debido a que los teclados de los ordenadores en Europa no cuentan con la escritura en árabe, ellos utilizan las letras y los números mezclados para aproximarse más a la pronunciación de cierta frase, y además, como me señala en tono bromista, “así nada más nos entendemos entre nosotros”. Por ejemplo, una serie de mensajes del perfil de *facebook* de un alumno marroquí:





Este tipo de combinaciones entre necesidades fonéticas del árabe y su solución con los recursos de la tecnología en idiomas grecolatinos, ejemplifica la capacidad de cambio lingüístico, pero también la potencialidad que tiene la lengua árabe y los dialectos, en la formación de estrategias de comunicación, auto asignación y auto-exclusión frente a otros colectivos lingüísticos. Pero además, como se puede observar, se forma un lenguaje a partir de recursos multilingüísticos en donde Anas inicia la conversación en árabe clásico, luego le contestan en este código alfanumérico que representa la fonética del marroquí, al mismo tiempo que mezclan frases en español como “poco a poco” o “espero estés bien”, y otra persona termina por responder en francés “je valide de diagnostic”.

Es decir, la diversidad cultural, la poliglosia, el multilingüismo, que se extiende en todos los sectores de la población, y en particular, se representa en los sectores más cultos, en los alumnos universitarios, es absolutamente opuesta al modelo monocultural que se inculca desde la educación oficial y la ideología del Estado marroquí. Mientras el Estado propone un monoculturalismo como imagen hacia el exterior, la misma diversidad cultural y lingüística de Marruecos evidencia la inexistencia de la unicidad cultural en contraposición de la pluriculturalidad que caracteriza el territorio y la población. Ante esto, vale la pena preguntarse ¿cuáles son los otros mecanismos de identificación? ¿Qué elementos morales, valorativos, culturales, políticos, operan además de la identidad nacional o local entre los estudiantes?

Ahora, quisiera desarrollar el estudio de la identidad nacional marroquí, pero llevarlo a un plano diferente del estudio de los estereotipos nacionales, ya que considero que esta visión reduce a una estructura estática todas las dinámicas de transformación y cambio cultural que cotidianamente se construyen en la sociedad marroquí. Para plantear más elementos de análisis voy a desarrollar algunas características de la religión como factor de identidad entre los alumnos marroquíes, y sobre algunos contenidos morales relacionados con la religión que están presentes en el discurso de los estudiantes. Ya que como señala Hassam, estudiante de ingeniería en Sevilla, la religión se sitúa por encima de todos los aspectos civiles y nacionales:

“Yo primero me identifico como tetuaní, después como marroquí, después como árabe porque hablo árabe que es la lengua de Mahoma, y sobre todo me identifico como musulmán. Porque la nacionalidad existe ante los hombres pero la religión está por encima de todo porque Dios no tiene nacionalidad.” (Sevilla, mayo del 2013)

El interés por plantear algunos elementos de análisis en relación con la temática religiosa radica en que considero que la religión, en tanto orden moral y de valores, está presente en más espacios cotidianos que los valores que supone la identidad nacional, y que tal como expresa Hassam, tiene un importante significado en la auto-adscripción identitaria. Los alumnos marroquíes se encuentran en un espacio social y en un sistema cultural ajeno, en un contexto religiosamente diferente, que les obliga a elaborar cuestionamientos morales día a día. En este contexto la religión se confronta nuevamente, pero no por medio del fanatismo religioso –se ha dado- sino que se presenta como un posicionamiento del estudiante ante ciertas prácticas cotidianas españolas. Se produce un doble posicionamiento en el ámbito religioso, que es más constante que el posicionamiento nacional. Con esto quiero decir que, por una parte, en la vida cotidiana el estudiante marroquí, en tanto musulmán, es cuestionado o visto como diferente ante los alumnos españoles, pero también estos alumnos locales son cuestionados en sus prácticas y procedimientos morales por los alumnos marroquíes. En esta *dinámica de reflejo* los preceptos morales, los saberes religiosos y los planteamientos históricos se activan. Es decir, el marroquí es marroquí no tanto por los aspectos territoriales, sino que puede tener más elementos de identificación y diferenciación cuando se trata de convivir con otro orden religioso, moral y político ajeno

al de su contexto de origen. De esta forma voy a comenzar con el tema de la religión, que me parece es un eje transversal en las narrativas de los estudiantes.

#### **2.4 Visiones acerca de la religión entre los alumnos marroquíes.**

La religión es un sistema cultural necesario para comprender la formación y transformación de las identidades entre los alumnos marroquíes. El reto en esta parte, como en otros momentos de la interpretación, es sobre todo romper con la mirada eurocéntrica, con la moral católica y cristiana y con todas las valoraciones que se pueden tener en tanto mi “yo investigador” está formado dentro de la moral occidental judeo-cristiana. Me gustaría retomar nuevamente algunos apuntes de la obra *Observado el Islam* (Geertz; 1994), que considero aporta elementos para el análisis antropológico, ya que estudia un momento fundamental para comprender la formación del Estado marroquí, su vínculo con la religión y el interés de ambas instituciones en formar una identidad nacional.

Geertz plantea dos aspectos, el primero interpretar a partir de un estudio simbólico la formación del Estado marroquí y su relación con el Islam. Para Geertz el estudio de la religión significa trascender la esfera del culto como representación simbólica a estudiar y enfocarla como una institución social que desempeña un papel fundamental en la conformación del Estado y las formas de organización social que configuran el Marruecos actual. El sentido de los estudios sobre la religión es “determinar exactamente y en qué sentido las ideas, actos e instituciones particulares sostienen, dejan de sostener e incluso cohiben la fe religiosa [...] un dispositivo firme en una concepción transtemporal de la realidad” (1994: 18).

El segundo aspecto importante es ya propiamente de la obra como trabajo antropológico y su propuesta del simbolismo para comprender la complejidad de los procesos socioculturales de la sociedad marroquí. La pregunta es ¿tendrá algún tipo de relación el análisis de Geertz con la religión como factor de identidad en los alumnos marroquíes? Considero que sí, ya que el elemento religioso y el tópico religión se hace presente siempre. Cuando pregunto “¿eres musulmán, practicante?”, la cantidad de información que los entrevistados vierten nos permite señalar una amplia lista de representaciones de la vida cotidiana en las cuales la religión está presente. Pero es que como el mismo Geertz señala,

Marruecos es imposible de comprender sin el estudio de la religión, ya que “como sociedad, como Estado y como Monarquía, la religión ha servido como centro de gravedad cultural [...] que con su severidad moral, su poder mágico y su devoción agresiva se fue consolidando en un ideal político-utópico que bien podía moldear o ser moldeado por los grupos sociales pendientes del desarrollo de los acontecimientos” (1994: 26).

Es importante tomar en cuenta que la religión está profundamente vinculada con todos los aspectos de la vida de los marroquíes, y en el caso de los estudiantes universitarios no es la excepción, de forma que siendo o no practicantes, la moral islámica se hace presente en sus vidas y actúa como un discurso crítico hacia el mundo que observan. En la educación formal de Marruecos, la religión cumple un papel fundamental, el mismo Estado se rige por los conceptos principales del Islam en una versión menos ortodoxa, aunque desde la reforma constitucional, llamada como la *Nueva Constitución de Marruecos*, aprobada en el referéndum del 1 de julio del 2011, se establece que ya no es la *Sharia* el único código moral y abre la puerta a una laicización del derecho y la educación.

Tal como resume de la siguiente manera Núñez Villaverde, la religión es un eje transversal que cruza tanto la conformación del Estado, de la sociedad y de la identidad:

“Se trata de una tradición basada en la común experiencia histórica del islam (sic) como motor de construcción del poder político y aglutinador de las sociedades, que aceptan el Corán como base de ciudadanía o participación política –y de alguna manera de la universalidad de ésta, por encima de pertenencias étnicas o de otro tipo-, así como fuente de ley y de organización social, vinculante tanto para el poder político como para la sociedad y, en consecuencia, condicionante tanto de su conformación como de la del Estado. Por otra parte, se trata de un esquema conceptual presente hoy en la conformación de las relaciones entre islam (sic), modernidad y cambio socioeconómico y político [...]” (2004: 21)

Marruecos se mantiene como un modelo de Estado que unifica la fe como sistema simbólico con una monarquía como sistema político. Esta unión de religión y monarquía tiene productos culturales e instituciones que repiten el mismo esquema, como por ejemplo, el aparato educativo que está profundamente ligado a la formación religiosa. El modelo educativo marroquí básico, medio y superior, tiene a la religión como materia obligatoria que va adquiriendo una relativa disminución a medida que aumenta el grado de estudios. Los objetivos de la educación religiosa en Marruecos son claros “formar

ciudadanos fieles a sus valores culturales, a su religión y a su Patria” (Abderrahim Sassi, Subsecretario de Asuntos Exteriores y Cooperación, 2005). Ante esta situación ¿Qué pasa en las prácticas interculturales en los espacios educativos universitarios y en las ciudades andaluzas? ¿Por qué el tema religioso aparece como un recurso repetitivo en la explicación de los conflictos interculturales?

Tanto para los medios de comunicación como para algunos teóricos de la multiculturalidad (sobre todo Sartori) el activismo religioso islámico es causa de diferentes conflictos en las sociedades occidentales, y normalmente se vincula con el terrorismo o el fundamentalismo. Sin embargo, me atrevo a sostener que la supuesta secularización de Europa, no se trata más que de un mito. Si bien la sociedad occidental europea se transformó con los aportes de la revolución francesa, particularmente la separación de la Iglesia y el Estado por medio de la abolición y desaparición de diferentes monarquías y casas reales. En este caso, la sociedad española ha tenido diferentes episodios de luchas sociales, la más reciente es la guerra civil española ganada por Franco, en el cual la Iglesia se unificó con el Estado para ser un mismo sistema político e ideológico que controló -entre otros aspectos de la vida social- el sistema educativo desde el nivel básico hasta las universidades. Es decir, esta separación entre Estado e Iglesia es una dinámica completamente ficticia, formada principalmente por el desconocimiento de las condiciones históricas y representa claramente una visión distorsionada y eurocéntrica del *deber ser*.

Hoy en día, treinta años después de la llamada transición española, las clases de religión son obligatorias desde el colegio, es decir, desde los tres años. La religión católica, y más claramente, la Iglesia católica no se ha desprendido de su relación con el Estado y la educación de los españoles, y si bien en España hay una “secularización” de derecho, de hecho las cosas son completamente diferentes, y más todavía en la sociedad andaluza, que entre otras cosas se caracteriza por su participación fervorosa en las actividades religiosas y por un declarado folclore vinculado al culto católico. De modo que, desde esta óptica las argumentaciones de Sartori carecen de una reflexividad cultural. Nos dice:

“La cultura asiática también es muy lejana a la occidental, pero sigue siendo “laica” en el sentido de que no se caracteriza por ningún fanatismo o militancia religiosa. En cambio, la cultura islámica sí lo es. E incluso cuando no hay fanatismo sigue siendo verdad que la visión del mundo islámica es *teocrática* y que no acepta la separación

entre Iglesia y Estado, entre política y religión. Y que, en este cambio, esa separación es sobre la que se basa hoy –de manera verdaderamente constituyente- la sociedad occidental. Del mismo modo, la ley coránica no reconoce los derechos del hombre (de la persona) como derechos individuales universales e inviolables; otro fundamento, añadido, de la civilización liberal. Y éstas son las verdaderas dificultades del problema. El occidental no ve al islámico como “infiel”. Pero para el islámico el occidental sí lo es. *Excusez du peu*, perdonad si os parece poco” (2008: 56-57).

Dos comentarios sobre el texto de Sartori. Por una parte su apreciación carece de una visión crítica sobre occidente, no sólo no toma en cuenta la existencia de importantes organizaciones religiosas católicas y cristianas -Opus Dei, por ejemplo- que participan en altos cargos públicos y políticos en países como España, Francia o Italia, o el resurgimiento de los partidos cristiano demócratas en Polonia, Eslovenia o Alemania. La presencia de estos grupos y partidos políticos, así como su participación en las cosas de gobierno, evidentemente no se hace desde una separación de la religión con la política, sino por el contrario, se ven reflejados directamente en las políticas públicas de estos países. Por ejemplo, la suspensión del derecho al aborto asistido en España, la prohibición a la inseminación artificial en Italia, la no supresión de tasas a los matrimonios homosexuales en Alemania. Y en mayor o menor medida las políticas para el control del culto y la inmigración musulmana como son: la prohibición de los minaretes en Suiza o la ya trillada prohibición del pañuelo femenino (hizab).

En segundo lugar Sartori mete a todos los musulmanes en un mismo recipiente. Esto considero es el error epistémico más fuerte en sus afirmaciones. Si bien coincido con Sartori en algunas apreciaciones acerca de la conformación de la etnicidad y de las identidad, cuando plantea que “una identidad étnica no sólo es racial sino también una identidad basada en características lingüísticas, de costumbres y de tradiciones culturales” (2008: 76-77). Sin embargo, de acuerdo a lo que él plantea como “cultura” -identidad lingüística, una identidad religiosa, una identidad sexual- y cómo una “tradicón cultural”, como por ejemplo, la tradición hebraica, la tradición occidental, la tradición islámica (2008: 74); el reduccionismo de categorías que hace al hablar de los “musulmanes” es simplemente equivocado, ya que como plantea Luhmann en el ámbito social la construcción de identidades es un proceso más abstracto que aquellas referentes a las cosas, y es necesario –siempre- tener presente que el sujeto al cual se estudia dispone él mismo de

una perspectiva de observación y crítica. A su vez se generan toda una serie de expectativas que no son otra cosas que escalas de abstracción creciente como por ejemplo “la identidad de personas; la identidad de roles; la identidad de programas y las expectativas de valores” (en Esposito: 121).

Considero que debemos partir de una lógica completamente contraria a Sartori para analizar las estrategias valorativas de los alumnos marroquíes –religiosos o laicos- en el espacio social andaluz –europeo-. No podemos reducir toda la diversidad de flujos culturales que se realizan entre los inmigrantes musulmanes o de países de religión musulmana en sociedades occidentales europeas, a una simple correlación desigual de saberes religiosos “ortodoxos” frente a una sociedad –supuestamente- secular. Por el contrario, nos encontramos ante dos modelos de sociedad que son intrínsecamente religiosos, el primero de la sociedad de acogida, que tiene una fuerte carga católica, que cuenta con un sistema de educación donde la religión también es un eje temático a lo largo de diez años, y que funciona a partir de instituciones políticas y sociales fuertemente vinculadas a la Iglesia católica, particularmente al Vaticano como representación de Estado. En segundo lugar, es imposible generalizar que toda la sociedad marroquí lleve a cabo explícitamente las normas islámicas de la *Sharia* en el derecho civil y la educación, a pesar de que el Estado las ha tomado como pilar fundamental de la constitución, aunque hay que señalar –y lo quiero ejemplificar con algunos casos- está pasando por un rápido proceso de laicización.

Me gustaría ir más allá de esta disputa ficticia entre dos modelos de educación que parecen ser opuestos. Al hablar de la religión con los alumnos marroquíes encontré diferentes visiones y perspectivas de cómo éstos aplican –o no- los valores religiosos en su vida cotidiana. Sobre todo me gustaría presentar algunos casos de entre todas las múltiples versiones del ser musulmán, punto más débil de las generalizaciones que hace Sartori. Considero que las diferentes interpretaciones que los alumnos hacen del Corán es un ejemplo inmediato del por qué el Corán es tan diferentemente interpretado en los Estados musulmanes. Analicemos el primer caso de los estudiantes, a partir de cinco tipologías básicas: a) Visión conservadora, ortodoxa, teológica y teologizante. Existe en ellos una crítica al orden de valores y prácticas del mundo occidental, hecha desde el orden político-teológico de la religión musulmana; b) la visión relajada de la religión, los sujetos tienen

sus propias formas de ser musulmán intentando no romper algunas de las normas básicas; c) la visión que separa el discurso religioso de “ser musulmán” y el discurso “ortodoxo” del *deber ser* musulmán. Esto opera sobre todo en hombres y mujeres que no tienen las prácticas religiosas ortodoxas y que tienen un alto nivel argumentativo sobre lo que significa ser musulmán; d) la visión secular, que respeta la religión en tanto es una enseñanza que se ha desarrollado desde el seno familiar, y por lo tanto, se respetan los familiares o amigos que practican la religión, pero la persona ya no es practicante y ha dejado de serlo, incluso, antes de su llegada a España, o desde su llegada; e) los conversos, que aunque sólo he encontrado a una alumna, tengo materiales de las iglesias cristianas norteamericanas para hacer trabajo de conversión en ciudades como Granada y Sevilla.

Sobre los alumnos que son más ortodoxos –que quizá son la población a la que se refiere Sartori- me gustaría señalar que, por una parte, la religión es una de sus estructuras de creencia, fe, culto, y además, un código moral que funciona como referente de la forma de vida y los límites de acción del mundo que los rodea. Y por otra parte, sí, efectivamente tienen una visión teológica del orden social y tienen actitudes teologizantes. Pero más que hacer una crítica desde una moral occidental, vale la pena mirar con reflexividad cultural y analizar sus discursos. El ejemplo de Rachid. Es alumno del Máster de Paz en Granada, lleva viviendo unos ocho años en Andalucía y tiene una visión conservadora, está casado, tiene dos hijas, y está estudiando porque ahora se encuentra en paro. Su participación en la clase junto con la intervención de otra alumna marroquí, nos ejemplifica de forma reflexiva su visión moral sobre el clásico debate acerca del pañuelo -hizab- en las niñas. Mientras que una alumna española señala que el tema del hizab le parece más un asunto de apariencia, el cual para ella no tiene ninguna connotación de racismo o discriminación, ni de la supuesta ortodoxia, pero que bueno “el pelo suelto favorece mucho más a las mujeres”. Rachid señala lo siguiente:

“es que yo no entiendo, se habla de esto como si fuera algo que se le impone a las mujeres, como un tema de machismo de nuestra religión. Pero por qué no mirar esto en vez de una imposición como parte de la educación que nosotros tenemos. Yo tengo una hija y su madre la manda así al colegio y nunca le he dicho oye ponle el hizab a la niña.” (Granada, febrero, 2012)

Su compañera marroquí Yosou interviene:



“A mí nadie me ha obligado a usarla y ahora si no quiero no la uso, pero de chica sí, y a mí me gusta ir con mi madre o con mi familia de paseo o a la mezquita con la hizab, porque es algo sagrado. Pero si voy con mi novio, normalmente no me la pongo porque él no es musulmán” (Granada, febrero, 2012)

La discusión duró prácticamente las dos horas de clase, pero más allá de lograr algún acuerdo o comprensión, la falta de una reflexividad sobre la importancia que estos elementos culturales tienen para la identidad religiosa de los musulmanes crea por completo un vacío de consenso y una discusión eterna. Pero este ejemplo de la hizab, por superfluo que parezca, implica todo un estudio de los motivos por los cuales se usa, y en gran parte implica comprender algunos de los símbolos externos que las mujeres tienen para visibilizar una identidad religiosa, étnica o de género. Algunas de las alumnas con las que hable sobre este tema, me expusieron que utilizan el pañuelo en gran parte porque se sienten identificadas con esa cultura de toda la vida, y que no lo hacen por ninguna presión de la familia. En efecto, según la Sharia y el código marroquí de Mudawana, las mujeres, particularmente las niñas y las jóvenes, son libres de llevar la hizab o no, y en algunos casos, las alumnas suelen alternar días de la semana para llevarlo y otros para lucir su cabello.

Marvine Howe señala que entre los factores para el uso de la hizab intervienen desde elementos de identidad étnica o de género hasta estilos y tendencias de moda en el mundo árabe:

“Among the reasons for this return to the veil cited by *TelQuel* is “intellectual harassment” –persistent campaigning for the hijab as a religious obligation, through mosques, audiotapes, religious literature, and Arab television networks from the Middle East. Televangelists present “the model Muslim women” as one who affirms her faith and identity through the hijab. Also, the hijab is becoming big business. Catalogs, Internet sites, and international franchises offer an array of clothing for the veiled woman. Social studies show that some girls put on headscarves in hopes of getting a husband because it is widely held that a “covered” woman is more likely to be a virgin –and that still counts in Moroccan society. Students are quoted as saying they wear the headscarf as a means of winning “social respect” (2005: 152-153).

En efecto, este ha sido uno de los temas de discusión más representativos y superficiales entre los valores morales de occidente y oriente. Pero esta dinámica de crítica moral no es unilateral, el discurso crítico también está presente a la inversa. El caso de Mohamed -un ex

alumno de Administración que ahora radica en Granada- ejemplifica la visión teológica y teologizante del musulmán. Yo me acerqué a él porque sabía que era marroquí y que además había estudiado. Ahora atiende una tetería junto con su esposa Marica, también marroquí. Haciendo preguntas sobre si era o no practicante me comentó lo siguiente:

“Mohamed: Sí, y te digo una cosa, es lo mejor que me ha pasado...

Yo. Sí, ¿por qué?

Mohamed: Porque la forma de vivir la religión musulmana es muy diferente que la católica o de otras, el Islam es más espiritual.

Yo: ¿pero no has sido siempre musulmán?

Mohamed: Sí desde niño, pero ya de joven nunca fui practicante, siempre me tomaba las cosas muy a la ligera, hacia mi Ramadán y todo, pero el resto de año nada de oraciones.

Yo: y ahora sí...

Mohamed: Sí, mira, estaba metido en la cocina terminando de hacer mis oraciones,

Yo: ¿y por qué te volviste practicante?

Mohamed: lo que pasa que cuando llegué a España me dejé llevar mucho por la fiesta, tú sabes, aquí hay mucha marcha, pero eso era muy malo para mí. Y luego me casé, ahora tengo mi niño y mi mujer, entonces mejor así, tranquilo y bien con Dios, porque así te va mejor.”

La referencia que hace Mohamed acerca de su interés por la práctica religiosa muestra que no sólo se trata de un dogmatismo, sino de una cuestión cotidiana que puede resultar en un mejor modo de vida, corporal y espiritual. En el sentido que mi informante tiene una percepción de que una vez vuelto un fiel practicante, su vida ha mejorado evidentemente, y por lo mismo, tiene interés en que otras personas se acerquen al culto y la fe que le ha cambiado la vida. Siguiendo en la conversación le comento que a mí me llama mucho la atención la religión musulmana, a lo que él se muestra sorprendido e interesado y me suelta la frase “Si tú quieres te puedes acercar al Islam...”. Lo que sigue a continuación en la plática es un rito de juramento por medio de su mujer Marica, que está en la cocina escuchando y sale para intervenir en la conversación, y ella ante la presencia de Mohamed me convierte “rápidamente” al Islam:

“Marica: Tú puedes ser un buen musulmán... ¿de verdad te gustaría conocer el Islam?

Yo: sí, pero no sé si pueda tener la vida que llevan los musulmanes practicantes, ¿sabes?, no me gustaría volverme musulmán y luego no seguir sus reglas...

Marica: no nada de eso mira, ¿Tú crees en Dios?

Yo: Pues sí, no sé que sea pero supongo que sí creo en Dios...

Marica: pues repite lo que te digo (la mujer me dice unas frases en árabe y al terminar me dice) Mira ya ves, ya eres musulmán...

Yo: ¿Sí? ¿Qué he dicho?

Marica: que crees en Dios y Allah el profeta Mahoma. Mohamed ¿por qué no lo llevas un día a la mezquita?” (Granada, octubre, 2012)

Este acto teologizante, aunque no convenció del todo a Mohamed hacía mí, dio pie a que en ocasiones posteriores él me regalara algunos libros con información sobre el profeta Mahoma. Al final nunca pude concretar la visita a la mezquita con Mohamed, porque como él me dijo tenía que hablar con “unas gentes” para saber qué día podía ir a rezar con él, lo cual me demuestra que volverse musulmán para los practicantes es algo más serio que la buena intención de Marica por acercarme al Islam. Fui a la mezquita por mi cuenta, porque esa mezquita, la de Granada, situada en el bello Albaicín, es una mezquita definida como “multicultural”, así que todo mundo puede visitarla, no es como las mezquitas en Marruecos, que en muchos casos se pueden ver, sobre todo las que se tratan de las más grandes, convertidas en símbolos turísticos. Pero no es lo mismo con las mezquitas de barrios en donde los mismos habitantes te recomiendan que no te acerques si no eres musulmán.

La otra posición de los musulmanes, es decir, una versión más relajada de ser musulmán, implica que cada uno tiene sus propias formas, elabora sus propios discursos del *deber ser*, y tienen sus propias prácticas. Esta versión tiene una característica fundamental: se hace lo que se quiera mientras no se haga lo que está prohibido. Por otra parte, esto lleva a una y mil interpretaciones de lo que se puede y no se puede hacer, y creo que en la mayor parte de los casos es la lógica que predomina sobre los alumnos. La diferencia de esta versión con las otras es que no hay un discurso radical ya que sus formas no corresponden con la de los musulmanes ortodoxos. No se trata tampoco de un discurso crítico hacia lo musulmán, ya

que no se critica la religión “en sí”, ni la institución religiosa, ni tampoco se vuelve un discurso teologizante. No es una versión secularizada ya que no se abandona en ningún momento la moral musulmana, y como veremos se aplica esta moral de acuerdo a las versiones muy particulares de los alumnos. Por ejemplo, lo que me plantea Janata durante el Ramadán del 2012. Nos encontramos en su casa de Cádiz, no pudo viajar los primeros días de Ramadán a Tánger porque tenía visitas, por lo mismo sale el tema del ayuno. Le pregunto si hace el ayuno y los rezos a las horas que solicita el Islam. Me responde:

“mira, yo tengo mi trato con Allah, si no puedo hacer el rezo de la mañana porque no me levanto, pues ya se lo hago por el medio día o entre el de la tarde y la noche. Eso no es problema, ya Allah y yo nos entendemos” (Cádiz, agosto, 2012).

Podemos observar que es un caso en el que entre broma y realidad, Janata me responde sonriendo que no pasa nada, siempre y cuando siga haciendo sus rezos. En el caso de Fara, aunque no abandona su adscripción a ser musulmana reconoce que no es practicante, pero sin embargo el culto y las actividades festivas relacionadas con la religión le gustan mucho ya que viaja a Marruecos y convive con la familia. Me comenta que su mayor placer es “estar cocinando con su madre, y pasar todo el día conversando con la familia”. A Fara no le gusta mucho hablar del Islam, pero reconoce que es otra forma de sentir la religión mucho más viva que otras religiones. Aunque en el espacio social andaluz convive con otro tipo de hábitos más occidentalizados se sigue rigiendo por alguna norma islámica como ejemplo el “no tomar alcohol”.

También hay que señalar que el discurso de los alumnos es uno, y sus prácticas son otras. Si bien no puedo tener un seguimiento de todos ellos en los espacios extraescolar, he registrado casos en los que primero me declaran ser musulmanes practicantes, que no toman alcohol y posteriormente los he visto borrachos en algún bar. Es un hecho que la secularidad no puede medirse en tanto se incluyen prácticas no musulmanas, como la ingesta de alcohol. Sin embargo, este tipo de prácticas representa lo que es una tercera tipología, la visión secular del Islam, en la cual la persona ya no es practicante y elabora toda una serie de interpretaciones críticas hacia el Islam, mismas que justifican las motivaciones por las que ha dejado de ser practicante.

Por ejemplo, el caso de Salim ejemplifica mucho esto. Mientras tomamos una cerveza en un bar del barrio del Realejo en Granada, conversábamos sobre Marruecos y la religión. Cuando le pregunte sobre el tema de la religión y sobre el hecho de estar tomando alcohol, Salim me argumentaba que el Islam no es para convertir a las personas, que en realidad todo lo que se puede hacer es creer en Dios y aceptar que Mohamed era un profeta. Me dice: “Estoy seguro que no hay ningún español que niegue que Mohamed era un profeta y que además diga que no cree en Dios [...]”. Le pregunto, ¿y si me caso con una chica musulmana tengo que convertirme, porque claro, ella querrá una boda como lo dice su tradición?:

“Salim: Pues sí, pero tú no te puedes convertir por casarte, eso no funciona, en realidad tú tienes que reconocer que las cosas son para bien de los dos pero no es bueno convertirse de religión para casarse con alguien.

Yo: Claro, lo sé, pero ¿entiendes lo que te quiero decir? Si ella se quiere casar conmigo, y ella no quiere darle un disgusto o deshonorar a su familia se tiene que casar con un musulmán y para eso, en mi caso, yo tendría que convertirme.

Salim: Sí, entiendo lo que dices, pero eso no funciona, te llevaran a la mezquita a jurar que crees en Dios y que Mahoma es el profeta, y dime, ¿verdad que tú no puedes negar eso? Mira, nadie en España puede negar eso, pero no son musulmanes. Yo te digo, los musulmanes [se refiere a los fundamentalistas] dicen que no te puedes casar con nadie que no sea musulmán, pero eso no es cierto, porque el amor es más grande que las religiones, el mismo Allah lo puso en el Corán. Pero la gente lo lee cómo quiere y hay cosas que yo no comprendo por qué siguen sosteniéndolas. Mira yo de niño decía, le rogaba con el corazón a Dios para que me ayudara, porque claro, yo fui criado en la religión, pero llegó un momento que yo le pedía a Dios que me dejara ser como yo, siempre bueno, pero no quería tener nada que ver con los musulmanes.” (Granada, Noviembre, 2012)

Esta última frase me parece muy significativa de la secularidad y los discursos que se elaboran a partir de una educación religiosa, es decir, una visión crítica hacia las prácticas ortodoxas, pero se mantiene respetuoso del discurso central, que tiene que ver con la creencia de Allah. Por otra parte, el distanciamiento de lo que se puede denominar como las prácticas musulmanas también cuenta con un discurso elaborado, una visión crítica y una justificación basada en un pensamiento de origen teológico pero liberal y secular al mismo tiempo:

“Yo: Pero por ejemplo, las prácticas musulmanas, eres o no eres musulmán si practicas o no lo que dice el Corán...”

Salim: Bueno, mira por ejemplo el alcohol [estamos tomando cerveza en un bar], los musulmanes dicen que no se puede tomar alcohol, pero no saben que el Corán nunca ha dicho nada de que no se puede, Mahoma señala que el alcohol es malo, que nunca se debe rezar cuando se está borracho y que es mejor no tomar a tomar, o al menos que no se debe uno emborrachar porque es malo para la salud. Nunca dice que no se puede tomar en ninguno de los casos. Con el tema de la carne de cerdo, eso no sé, mira el Corán se escribió en el siglo VII, pero ahora ya no dice muchas cosas de la vida de nosotros los musulmanes, el mundo ha cambiado mucho. Y con el tema de la carne de cerdo, hombre, seguramente lo decía por salud, para que la gente no se enfermara, pero ahora la gente ya no se enferma por comer carne de cerdo, pero eso es algo que ni la ciencia puede explicar.

Yo: claro, pero es que las prácticas dicen mucho de lo que eres como practicante de una religión. En mi caso por ejemplo, que nací en una familia de culto católico, pero yo no soy practicante, incluso me atrevo a decir que soy bastante pecador dentro del culto católico...

Salim: Ya, sí, pero yo te hablo que el significado de ser musulmán no es lo mismo que otras religiones, ser musulmán es otra cosa, el significado es más global, se trata de ser una buena persona...

Yo: yo soy una buena persona y no soy musulmán...

Salim: ya, tú eres musulmán, pero no has crecido en esa cultura, tú podrías ser un buen musulmán, sabes cosas, conoces cosas, seguramente entenderías muchas cosas de la religión, pero no lo eres nada más porque no has jurado a Allah. Yo sin ser un practicante de lo que dicen los musulmanes soy un musulmán y soy buena persona, entonces soy un buen musulmán...” (Granada, noviembre, 2012).

Lo que Salim plantea es que la relación entre ser musulmán o no, no radica directamente en hacer lo que los ortodoxos señalan, sino que ser musulmán conlleva una dimensión más ética y moral de las acciones hacia los demás. Por otra parte, lo que señala, de “le pedía a Dios que me dejara ser yo” y alejarlo de los musulmanes, también representa que la misma visión religiosa, toma un giro secular en tanto pretende separarse de los hombres de fe, de los religiosos más radicales o de la visión ortodoxa que le impide ser como él quiere. Sin embargo, siempre muestra un respeto acerca de la religión y su mismo discurso a pesar de parecer liberal mantiene un tono teológico, conoce sobre el Corán y al mismo tiene una filosofía existencialista, busca un “yo” propio en confrontación con un “yo” religioso. Este discurso es muy diferente al de los alumnos que por completo han dejado de tener una

visión crítica sobre el Islam, que en todo caso lo han abandonado por completo y que no les interesa seguir ni reinterpretando el Corán ni tener nada que ver con los hombres de religión. Omar lo resume todo en la siguiente frase: “desde niño me han estado machacando con la religión, a mi me importa un carajo, estoy hasta los huevos de la religión” (Cádiz, junio, 2012).

De acuerdo a los fragmentos de conversaciones y entrevistas que se han analizado anteriormente me gustaría señalar que, para los estudiantes la religión en tanto código ético y moral, se hace presente a la hora de establecer condiciones, normas, reglas y espacios para vida pública y privada, la socialización, las prácticas sexuales, las prácticas individuales en incluso la vida laboral. Por esto no es de extrañar que el mismo Estado marroquí también se encuentre fundamentado en la religión y por este motivo ejerza una doble presión hacia los ciudadanos y se configure como un sistema de pertenencia que se sostiene sobre un doble compromiso con el Estado y con la fe.

En términos de identidad, para los alumnos la religión se configura como una herramienta para ubicarse en un entorno, no sólo en sentido metafísico, sino que la religión suele ser una guía práctica para el comportamiento social. Para Sofie Roald (2002) la investigación hermenéutica de Geertz propone que la religión es un modelo y es un elemento que forma parte de la identidad a un nivel de grupo. Sin embargo, si la religión se considera en términos trascendentes, la identidad religiosa quedaría fuera del ámbito de la identidad del grupo y se aplicaría a nivel individual. Por lo tanto, para Sofie Roald, la identidad religiosa puede manifestarse en diferentes formas, en el plano de la identidad de grupo, la identidad individual o en ambos, dependiendo de cómo la religión y los sentimientos religiosos estén definidos (2002: 13). Señala que:

“Identity can be divided into smaller components. It has as much to do with how one views oneself, i.e. one’s self-definition, as it has to do with how one is perceived by others. In certain situations, self-definition might concur with other’s perceptions. In minority/majority conflicts, however, others perceptions tend to be expressed in stereotypical terms. Self-definitions also tend to change according to circumstances. For an Arabic-speaking Muslim woman living in a western European country, her self-awareness of being a Muslim would be pronounced in an environment of non-muslims, whereas her nationality would be conspicuous in an environment of muslims from other countries” (2002: 13).

Por otra parte, el orden moral que Geertz explica en sus estudios sobre Marruecos, desarrollando su idea de la asimilación desde lo colectivo hasta los estratos individuales, es definido como la “Doctrina del Centro Ejemplar”. Esto significa el establecimiento de un orden social a partir de un orden divino ejemplificado en la corte y el rey mismo. La imagen de un orden divino proporciona un ideal al que se ha de aspirar en la vida exterior de la corte. El reino en su conjunto intenta modelarse sobre este orden y siguiendo la lógica que “de la misma forma que el niño imita al padre, el campesino imita a su señor, el señor al rey, y el rey -que es el eje del reino- imita a los dioses” (1994: 55-56). Bajo esta estructura cultural se configura un orden social representado en un sistema político-religioso incuestionable y dogmático, al cual los alumnos se someten durante años de educación, pero que, una vez en otro espacio social, como hemos observado, algunos siguen con esta lógica y otros la abandonan, resultando entre estos dos polos de decisión diferentes grados de ortodoxia o liberalismo.

Este proceso de transformación en la interpretación y doctrina islámica también fue señalado por Geertz, afirmando que el cambio religioso, se puede observar señalando las diferencias entre la situación contextual y el modelo religioso –moratibismo- que no se presenta en solitario, sino que aparece asediado desde todos los lados por opiniones disidentes, desde la izquierda espiritual secularista, hasta la derecha espiritual “escriturista” (1994: 82). De manera que estas expresiones religiosas continúan siendo causas de fe, pero a diferencia de antes, tienen menos presencia entre una sociedad cada vez más agnóstica, atea y escéptica que –en efecto- representa sustancialmente lo que está cambiado, y en la cual, los estudiantes son un colectivo que expresa y representa claramente estas transformaciones.

Entre los alumnos marroquíes las transformaciones y continuaciones de sus prácticas, así como de sus formas de expresar su religiosidad, no tiene ninguna relación con lo que estudian, sino que en gran parte, el seguimiento o abandono de estas prácticas está determinado –absolutamente- por motivaciones de tipo personal, es decir, por las actividades extraescolares que realizan, por los grupos de personas con los que se reúnen, y por sus historias de vida y núcleos familiares. No es posible establecer generalizaciones acerca de una relación entre nivel de estudios y secularización. Por ejemplo, en el caso de



Idriss -el alumno del doctorado en Ciencia Política- a pesar que es sumamente crítico con el sistema político marroquí, no tiene ningún elemento de crítica hacia la religión, para él la religión está en un plano superior y distinto, y no presenta elementos de crítica. Y como él mismo señala, su visión sobre la religión islámica está sostenida en su conocimiento: “lo digo porque sé de religión, he estudiado durante años el Corán, y toda la gente que habla mal del Corán no sabe nada, no lo conoce”.

La importancia del estudio de la religión es que se convierte en un factor explicativo de otros aspectos de la vida cotidiana. Incluso, como señalaba Salim, para abandonar las prácticas musulmanas se debe tener conocimiento del por qué, al menos una justificación. Finalmente, me gustaría señalar el caso de Estela, alumna iraní que cursa la carrera de medicina, pero se encuentra en calidad de refugiada, ya que al ser de una familia musulmana tuvo que salir de Irán por convertirse al cristianismo:

Yo: ¿y por qué te convertiste al catolicismo, se puede saber?

Estela: Porque me gusta la libertad que tiene las sociedades católicas, aquí se puede hacer de todo, nadie te dice nada. En el Islam no, menos las mujeres, nos dicen todo lo que tenemos que hacer...

Yo: pero ¿conoces del Islam? ¿Te han enseñado?

Estela: ¿Qué si me han enseñado? Claro que sí, por eso no me gusta, me han enseñado toda la vida, pero a mí no me interesa esa religión ni que me obliguen, yo debo tener la libertad de decidir que religión tengo y si el Islam no es la religión que a mí me hace sentir bien no puedo hacer nada, eso es un sentimiento...

El caso de Estela es particularmente crudo, triste, ya que se ha tenido que movilizar para salvar su vida, debido a una decisión personal. Para ella llegar a Europa ha significado el comienzo de una vida nueva, porque su familia le ha negado el contacto. Irán es un país que se ha caracterizado por el fundamentalismo religioso, en comparación con Marruecos, que como señalé, parece ser más permisible a la presencia de extranjeros católicos y de importantes comunidades de judíos. No obstante, es poco común la conversión de musulmanes a otras religiones, en el caso de los marroquíes, no logré encontrar un caso. Pero me pareció importante el encuentro que tuve con Estela por tratarse de una estudiante de un país musulmán y una historia de vida realmente significativa.

Como señalé, la religión es un discurso y un fundamento idiosincrático, un esquema de valores morales y de organización de la vida, que está en una constante relación con la temática política, con la formación del Estado y con la visión del y hacia el “otro”, de las prácticas y formas de convivencia de la sociedad occidental, de los andaluces y de los alumnos de otras partes del mundo que se congregan en las universidades de Andalucía.

Uno de estos aspectos que están más determinados por la religión es el género. Las formas en como los diferentes Estados-nación del mundo arabo-musulmán ha incorporado fundamentos religiosos a sus constituciones, así como roles de género, establecidos a partir de una base teológica, determinan en gran parte las libertades individuales entre hombres y mujeres, los espacios sociales para ambos sexos, su posicionamiento político y los límites de acción y libertades de otros colectivos y géneros, como, las lesbianas y los gays. Esto sucede tanto en la sociedad occidental cristiana como en el mundo musulmán, con sus respectivas diferencias y mecanismos socioculturales de gestionar el género. Por este motivo me gustaría desarrollar algunos aspectos relacionados con el género y la sexualidad de los alumnos, sobre todo, desarrollar una explicación y un estado de las formas en que se dan los roles de género en sus sociedades de origen y en su sociedad de acogida, Andalucía. Considero que es necesario hablar de esto para poder dimensionar la importancia de las transformaciones sociales que se dan a nivel de roles y en la lucha por las libertades y derechos sexuales, así como para comprender el papel que los estudiantes tienen en estas transformaciones sociales.

## **2.5 Género y sexualidad.**

El interés por presentar en este apartado género relacionado a sexualidad, es porque considero que en el caso de los alumnos marroquíes los discursos de género que los alumnos expresan pueden estar estrechamente vinculados no sólo con los roles de género pronunciados en las entrevistas, sino que sobre todo, están en constante correlación con las prácticas sexuales. En el transcurso del trabajo de campo las narrativas y prácticas registradas acerca del género y la sexualidad, se han convertido en una constante fundamental para comprender dinámicas que generan identidad entre los alumnos marroquíes. El objetivo de elaborar este análisis es comprender las relaciones de género en un espacio social andaluz, caracterizado por su pluriculturalidad, a partir de describir e

interpretar el género en sus diferentes representaciones tanto de discursos, ideologías o creencias. Considero que la aplicación de las nociones de género que los alumnos realizan cotidianamente se puede registrar en un sinnúmero de relaciones interpersonales, amorosas, sexuales, laborales, educativas y domésticas, que nos permiten pensar en el dinamismo de lo transnacional, del flujo de información translocal, de las relaciones interculturales que se llevan a cabo en la cotidianidad y de la complejidad que significa para acotar el objeto de estudio.

Considero que es necesario establecer una serie de lineamientos para el estudio del género y la sexualidad porque representan un enorme campo de análisis. En sentido epistémico, el género es uno de los modelos culturales que se aplican de forma continua entre los alumnos, y por lo tanto nos aporta una larga lista de acontecimientos susceptibles de registro e interpretación etnográfica. Por ejemplo, etnográficamente es significativo interpretar la transformación de la perspectiva de género de una estudiante marroquí que tiene un novio hippie de Toulouse, o registrar la continuidad y ruptura de las prácticas y discursos del machismo de un cocinero de Asilah que estudió un doctorado de lingüística y tiene una novia del sur de Italia. También se puede registrar e interpretar la aparente relación de paternalismo que establece un doctorante de una familia de comerciantes de Tindouf -desierto mauritano- con su compañera finlandesa, que a su vez es hija de una pareja de médicos -un etíope y una mujer finesa- que se conocieron en 1975 durante sus prácticas en la universidad de Petrogrado (San Petersburgo). Igualmente significativo puede resultar preguntarnos acerca de las motivaciones por las que una alumna llora en la biblioteca porque su padre -un restaurantero tangerino - quiere que vuelva para casarse y vivir como una “mujer musulmana”, sin saber que su hija está muy enamorada de un joven no musulmán.

La antropología aplicada a los estudios transnacionales, no puede dejar de lado una gran cantidad de información, de elementos significativos, que se presentan en la práctica etnográfica, y que sin caer en el compendio de datos anecdóticos tienen una enorme carga subjetiva y simbólica, al tiempo que son profundamente significantes. Es complejo, y quizá una tarea inútil al menos para este trabajo, seguir todos los registros de un sinnúmero de historias personales que se tejen y se están tejiendo a partir de las relaciones de género y la

sexualidad entre todas las personas que confluyen en Andalucía. Como las experiencias que me cuenta Driss, que ponía música en la radio estudiantil de Tánger, pero vive en Ámsterdam con un amigo marroquí, o las fotos que Warda me muestra en su Iphone, fotos de los vestidos de su boda cuando tenía 16 años, vivía con sus padres en Marrakech y todavía no había sido golpeada por su ex marido.

En este sentido, el género se constituye como una de las dimensiones analíticas más importantes para comprender los cambios en los roles y las funciones que socialmente desempeñaban hombres y mujeres, así como la relación que presenta con el fenómeno migratorio motivado por los estudios universitarios. Como bien señala Oehmichen (2005) el género como dimensión de análisis “permite descubrir la relación entre los atributos y las funciones que social e históricamente son asignados a los hombres y a las mujeres en los ámbitos de la producción y de la reproducción sociocultural” (2005: 24). En este sentido, una de mis hipótesis principales, es que la migración por estudios es uno de los factores que permiten el cambio social en las sociedades de origen de los grupos emigrados, en este sentido, los cambio en los roles de género. En este caso, debido a que la experiencia intercultural de estos colectivos se verá reflejada en cambios sociales a mediano y largo plazo en Marruecos, las experiencias que los alumnos tengan durante su estancia en Andalucía puede verse trasladarse a la sociedad marroquí, cambiando progresivamente una serie de principios acerca del género y la sexualidad.

Por otra parte, las relaciones de género que se establecen entre los alumnos marroquíes – entre ellos y con otros colectivos- pueden ser comprendidas en tanto el sistema de relaciones de poder y los roles de género de sus sociedad de origen y las diferentes transformaciones, cambios y adaptaciones que presenta una vez que se interacciona en otro contexto social. Sobre la relación del género con las dinámicas de poder Oehmichen apunta lo siguiente:

“Partimos de considerar que el género implica un proceso de construcción social y cultural que opera para clasificar a los individuos en categorías sociales según su sexo biológico. El concepto de género se utiliza para hacer referencia a la producción social y cultural, es decir, al entramado de signos y símbolos que operan como pautas de significados que se fincan a partir del dimorfismo sexual. La evidente diferencia anatómica y fisiológica entre los cuerpos femenino y masculino se convierte en el anclaje “material” de signos y símbolos sobre el que opera una construcción cultural,

empleada inicialmente como una forma de diferenciar a los individuos a partir de su sexo biológico. Sobre dicha diferencia el arbitrario cultural tiende a valorar lo masculino por encima de lo femenino, y a convertir las relaciones entre los sexos en una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1996)” (2000: 89).

Considero que el fenómeno de la migración está estrechamente relacionado con los cambios en los hábitos y las perspectivas de género que los alumnos llevan a cabo y de las relaciones de poder que se desarrollan. En efecto, las relaciones de género se transforman y con ello las características de organización doméstica y social. Con la migración los actores sociales se sitúan en espacios sociales diferentes, con otras reglas y normativas, que les permite actuar y representar de distinta forma sus roles. La vinculación del cambio en los roles de género con el fenómeno migratorio no sólo se establece una vez que los estudiantes han migrado, sino que la misma toma de decisiones tiene que ver con una expectativa de los roles de género al interior de sus familias y grupos domésticos y la forma en cómo esta se lleva más allá del ambiente familiar y comunitario.

El hecho de que los hombres y las mujeres emigren para estudiar en las universidades es una representación de los cambios en los roles “tradicionales” o estereotípicos del mundo musulmán, tanto en hombres como en mujeres. En los hombres porque al momento que la familia apuesta por el ascenso social -el prestigio que implica para el hijo la capacitación universitaria en el extranjero- está enviando al hijo a un ambiente cultural que le permite la interacción con mujeres y hombres que tienen otros preceptos acerca de las relaciones de género. Esto sin duda significa una experiencia transformadora, sobre todo con los que llegan a tener alguna pareja no musulmana. En el caso de la mujer también operan estos dos cambios, el prestigio y el ascenso social, pero sobre todo, el cambio en los roles tradicionales de la mujer. Si bien Marruecos es una sociedad de las más “permisivas” del mundo islámico -hasta hace unos 20 años no había dado pasos significativos en la legislación para la equidad de género- aun hoy sigue en una constante lucha para la transformación y permanencia de la legislación referente al rol y los derechos de las mujeres, lucha que se lleva a cabo entre los colectivos del feminismo marroquí y los grupos más ortodoxos del gobierno islamista.

Para los que no conocen el mundo islámico, simplemente me gustaría resaltar la enorme significación que tiene el hecho de que una familia permita a la hija salir de casa, de la

ciudad, del país, ser “privilegiada” con la experiencia de vivir sola en una ciudad occidental. Es un hecho que quizá desde un punto de vista occidental no tenga la trascendencia o no signifique lo mismo, pero este paso escolar, que se da como decisión en el seno de la familia, dota a la mujer de una inmejorable oportunidad de emancipación respecto a los padres como respecto a la figura masculina. Quisiera señalar que en mi caso, cuando conocí a Janata en el 2009 –esto es algo que cuando ella lo lea, seguramente le causará gran impresión- sin tratarla como informante, más bien como conocida y posteriormente amiga, en muchas veces llegué a considerar que su actitud, su forma de hablar, de discutir, de dar consejos, me parecían más los de una mujer “sintiéndose rebelde”. Pero cuando finalmente pude visitarla en Tánger, en su ciudad natal, al verla cómo se desarrollaba y relacionaba en la ciudad, con sus amigos, con su familia, con los chicos que la molestaban en la calle por traer ropa occidental –esto es una constante en Marruecos-, finalmente me di cuenta que no pretendía ser una mujer rebelde, sino que por el contrario, se trataba de una mujer completamente rebelde, luchadora –si es que estos adjetivos pueden ser utilizados-, que estaba haciendo en su vida toda una serie de decisiones personales que iban en contra de las normas sociales de un sistema patriarcal en donde la mujer legalmente está en una situación de relativa equidad, pero en las calles, en el mundo masculino, las mujeres siguen siendo “menos” que los hombres. Así que al ver a Janata en su mundo, comprendí el alcance que tenían sus palabras, su forma de ver y hacer su vida en España.

La otra parte que es interesante de analizar, es la situación de los alumnos homosexuales o bisexuales, ya que el hecho de estar en España, en un ambiente en teoría más permisivo, las prácticas y la forma de desarrollar su sexualidad van de la mano de su forma de asimilar su situación de género. Esto también nos coloca ante una manera de comprender las relaciones de género incorporando al análisis otros factores que generan identidad, en este caso, identidades sexuales. Como señala Kosofsky (1994) incluir el tema de la homosexualidad o el lesbianismo, a los grupos bisexuales, transgénero, transexuales e intersexuales, significa ampliar los horizontes del análisis, ya que la postura clásica de la teoría de género, que se encarga de ver únicamente en dos dimensiones hombre/mujer, no permite entender muchos otros factores que intervienen en la generación de identidades sexuales.

Para Martín Casares (2006) esta dicotomía entre hombre y mujer es propia de una análisis del sistema de género que nos obliga a admitir los valores asociados a la masculinidad y a la feminidad como una normativa, y en esta dinámica homologar estos valores de la ideología dominante como la “verdadera” identidad natural. Esto no significa que la heterosexualidad y su dinámica no existan, sino que son un campo más de las formas simbólicas de identidad sexual, y que comparte dinámicas y espacios de interacción con los demás colectivos que, en cierta forma, se ven obligados a someterse a estas categorías “bajo pena de verse despojados de su identidad”. La autora nos señala que el surgimiento de las teorías *queer* “han permitido profundizar en la crítica al binarismo excluyente implícito en las categorías más utilizadas en la investigación científica sobre sexualidad y género tales como hombre/mujer y/o heterosexualidad/homosexual” (2006: 278-279).

Con esto no pretendo decir que la discusión del género desde la dimensión hombre/mujer esté agotada, de ningún modo, y por el contrario, sobre todo en el mundo musulmán y en particular en Marruecos, hoy en día las dinámica de poder, las disputas políticas, la emancipación de las mujeres, la búsqueda de derechos y equidad de género, el acceso de las mujeres a cargos públicos y a la universidad, es el claro reflejo que Marruecos está pasado por un contexto de transformación social, cultural y legal, en el cual lo masculino y femenino se encuentra en constante reinterpretación. La perspectiva de género enfocada al estudio de la mujer en el mundo islámico tiene una abundante bibliografía (Ahmed: 1992; Aixela: 2000,2005; Daoud: 1993; Khalidi y Tucker: 1996; López: 2004; Ramírez: 1998), lo que nos permite hablar con mayor claridad acerca del tema, y sobre todo, situar la posición de Marruecos ante los demás países musulmanes.

Por otra parte, la sexualidad como algo más corporal –más genital- se ha convertido en un tema tabú en todo el mundo musulmán. ¿Y por qué digo que se ha vuelto un tema tabú? Señalo esto porque el Islam en sus diferentes versiones tiene una variedad de interpretaciones, y a su vez cada una de éstas ha sido entendida en un contexto histórico diferente. Como llegó a comentar el escritor Mohamed Chukri (entrevista realizada el 5 de octubre del 2002, publicada en: [http://www.mundoarabe.org/entrevista\\_mohamed\\_chukri.htm](http://www.mundoarabe.org/entrevista_mohamed_chukri.htm) ) la escritura en el mundo musulmán ha sufrido una gran cantidad de cambios, el más significativo para el autor fue el

cambio entre la época pre-islámica y posteriormente la caída del reino Nazarí. La literatura de la época pre-islámica –dice Chukri- está caracterizada por grandes obras de la literatura erótica en árabe, como *Las mil y una noches* de Abuabd-Allah Muhammed el-Gahshigar, o *El jardín perfumado* de Cheik Nefzaoui, que es considerado como el *Kamasutra* árabe-musulmán. Chukri afirma que después de la caída del reino Nazarí en España dominó un mundo de obscurantismo y censura dentro de la literatura musulmana, tendencia que ha perdurado hasta nuestra época. Actualmente a pesar de los cambios políticos dentro del mundo musulmán, no se han transformado sustancialmente los códigos morales, de modo que por ejemplo, la literatura de Chukri –la cual destapa diferentes prácticas sexuales “ocultas”- sigue siendo considerada como pornográfica y su fama como escritor es la del “poeta maldito marroquí”, situación por la que fue amenazado de muerte.

Ahora bien, establecer un estudio del género entre los estudiantes marroquíes tiene sus alcances y limitaciones, en tanto que los discursos sobre sus roles y sus hábitos está marcado por un claro sesgo de privacidad, llevando incluso a algunos alumnos a ocultar su homosexualidad bajo un discurso conservador. Este aspecto de la privacidad en el campo del género, y sobre todo en el ámbito de su sexualidad, establece limitantes en la obtención de datos y nos obliga a establecer forzosamente interpretaciones basadas en la investigación etnográfica y bibliográfica. En este sentido, el estudio de un campo como el género en relación con la sexualidad me permite analizar el discurso de los informantes y establecer algunas líneas de encuentro para interpretar y significar las prácticas sexuales. Es necesario plantearnos a nivel metodológico, la dificultad que implica acercarnos al dato en el tema de la sexualidad. Por una parte, el género se puede teorizar, los alumnos pueden elaborar sus discursos de forma reflexiva, pero la sexualidad es un tema que se queda a nivel privado, no es algo que los alumnos quieran expresar en sus narraciones a menos que ya exista un grado de confidencialidad, involucramiento o complicidad con el informante.

Por ello el nivel de transgresión que significó la obra de Chukri, al convertirse en un relator –delator- de una autobiografía que involucra a toda la sociedad tangerina. Llama la atención que en su obra *El pan desnudo*, vinculada y fuertemente influida por la denominada “Generación Beat”, Chukri describe un mundo sumamente sexual, en el que todos los pecados y las perversiones del mundo occidental se llevan a cabo en una ciudad



cosmopolita, donde los turistas ingleses, los marinos franceses, los tangerinos dueños de cafés y hoteles, forman una red de complicidades que controla -desde su poder masculino- toda la oferta sexual del puerto, la prostitución en todas sus formas, como por ejemplo, la violación de los menores por hombres mayores, tema recurrente en el libro.

El autor describe la violencia doméstica de su hogar con una crudeza que raya en la denuncia, al mismo tiempo que explica diferentes partes de su vida que terminaron por marcarlo. Por ejemplo, el rechazo hacia la autoridad, representada en el odio hacia su padre, un hombre enloquecido por el alcohol, que decide matar el hermano menor de Chukri para evitar ver cómo muere de una rara enfermedad incurable: el hambre. Una pobreza que no permite la privacidad de lo sexual, y que por lo mismo hace que el niño Chukri desde muy pequeño se pregunte junto con su hermano “¿qué hacen sus padres por las noches del otro lado de la *manta* que divide el interior de la casa?”. La *manta* puede ser una metáfora adecuada para señalar los límites de lo observable desde el exterior, la frontera entre lo público y lo privado, una barrera muy fina que no permite ver lo que sucede en “secreto” pero que es conocido por todos.

En comparación con el mundo marroquí las ciudades andaluzas tienen menos *mantas*, ¿qué pasa cuando esas frágiles fronteras ya no son necesarias o son más permisibles? Además de ésta permisibilidad social, existe un marco legal que concede no sólo la libertad sexual, sino también la formación de colectivos y asociaciones de hombres y mujeres homosexuales y lesbianas. A pesar de que en ambas sociedades operan modelos patriarcales, fundamentados en una institución como la familia que se rige en torno a las bodas entre hombre y mujer, es decir, sobre conductas heterosexuales. La existencia de diferentes derechos sexuales en Andalucía tiene incidencia en la visibilidad de otras conductas sexuales e identidades de género además de la heterosexualidad, y digamos, que entre las cosas más significativas es que permite la visibilidad de estas prácticas y hábitos, muy por el contrario del mundo musulmán, en cual se mantienen en un espacio reservado.

En este sentido, ¿por qué es tan difícil escribir o hacer una biografía que incluya temáticas sexuales? ¿Cómo influye el tema tabú en la elaboración de una biografía honesta entre los alumnos? Es complicado entre los musulmanes hacer una biografía sobre el tema, e incluso desde el campo de la literatura quizá no hay un escritor con un trabajo tan crítico y honesto

sobre una “sexualidad” marroquí contemporánea, como lo fue Mohamed Chukri. Como señalé, en su obra *El pan desnudo*, podemos encontrar la biografía de un hombre que entre pobreza, promiscuidad y maltrato logra sobrevivir bajo la figura del pícaro callejero que tiempo después aprende a escribir cosas completamente subversivas y polémicas en un contexto político –años 80’s- lleno de represión y censura. Sin embargo, esta visión acerca de la sexualidad en el mundo islámico no siempre ha sido así y es muy interesante ver como el Estado unido a la religión han logrado regular de tal forma la vida privada de la gente, convirtiendo la sexualidad en un tema oculto, privado, en donde identidades de género como la homosexualidad, a pesar de ser comunes -inclusive sus prácticas sexuales-, son llevadas a cabo en la clandestinidad.

Por otra parte, la problemática de desarrollar biografías que pretendan expresar o aproximarse a la sexualidad de los alumnos es sumamente complicado, en tanto ellos también expresan situaciones que se pueden considerar como correctas en el sentido que son participes de una imagen de lo marroquí hacia el exterior. Para ejemplificar, un alumno que es mi principal caso, para hablar de la homosexualidad, lo primero que me dice en su entrevista es lo siguiente: “soy musulmán practicante, rezo cinco veces al día”. Pero conforme pasan los días y me encuentro de forma más constante con él en la universidad o en la calle, comienzo a observar que el alumno me respondió de esa forma como un modo de evadir todo lo complejo que resultaría hablarme de su biografía personal, de su preferencia sexual, de su visión sobre las perspectivas de género, sobre su interés por ser reconocido por su familia a pesar de no cumplir con lo que le solicitan –regresar y casarse con una mujer. Es evidente que no se trata de preguntas que pueden ser contestadas por los alumnos a menos que tengan un tipo de militancia o interés ideológico en defender sus derechos sexuales.

Aunque Andalucía ofrece un espacio diferente a Marruecos en tanto a libertades sexuales – libertades tanto legales como sociales- aun resulta complicado que los alumnos puedan expresar con detalle sus puntos de vista. A pesar que Andalucía, en particular ciudades como Granada o Sevilla, está caracterizada por una multiculturalidad en la que confluyen inmigrantes de reciente llegada, segundas y terceras generaciones, migrantes rurales del Gran Atlas y bereberes argelinos del desierto, hijos de pescadores keval de Senegal, hijos

de comerciantes del mercado de Rabat, alumnos ingleses, alumnos suecos o de casi toda América Latina; con una gran presencia de asociaciones de ayuda a inmigrantes, colectivos de gays o lesbianas, sindicatos de estudiantes marroquíes, de un sinfín de actores y asociaciones. Aun con esta diversidad, los alumnos no exponen por completo todos sus puntos de vista en gran parte por miedo a la censura o al prejuicio que yo como investigador podría suponerles, o por sus mismos prejuicios respecto a hacer pública su identidad de género.

Tal como señala González Barea (2008), uno de los principales factores que derivan en cambios del objetivo principal escolar y que moldean los proyectos personales de “índole biográfica” es su establecimiento en alguna ciudad debido al desarrollo de una relación de pareja (2008:8). Al mismo tiempo, este cambio en los proyectos personales cuyo objetivo inicial era la formación profesional universitaria, produce una reflexión que deriva en toda una elaboración de manifiestos y discursos sobre las libertades sexuales (Prado, 2006), así como también la conformación de asociaciones civiles y colectivos que se especializan en el género, que a su vez han influido de manera decisiva en las reformas en las leyes marroquíes sobre los derechos de las mujeres.

Najmabadi (2005) plantea en su estudio sobre las libertades sexuales y el género entre mujeres y homosexuales de Irán, que ambos campos están estrechamente vinculados en el mundo islámico, de modo que es necesario establecer triangulaciones entre estos y las teorías sociales. En nuestro caso quizá habría que plantearse, ya no sólo ¿cómo los alumnos marroquíes elaboran sus discursos de género o llevan a cabo sus prácticas sexuales?, sino ¿cómo nos permiten estos dos elementos, conocer las identidades de género que surgen en esta dinámica? Desde la doble visión de Luhmann opera una identidad-diferenciación, que se establece a partir de las expectativas generadas personalmente, de acuerdo a roles, a programas y valores. En este sentido, valdría preguntarnos ¿qué nos dicen tanto los discursos de género así como las prácticas sexuales acerca de las dinámicas interculturales relacionadas con la sexualidad? Preguntarnos si éstas derivan en transformaciones culturales, sociales, políticas, legales, a nivel local, regional, nacional, binacional, transnacional o translocal. Analizar ¿qué efectos genera la consecución o no de las expectativas en cuanto a roles de género entre los marroquíes? ¿Qué importancia tiene que

el escenario sobre el que los marroquíes se desenvuelven tenga a diferencia de su sociedad de origen, otras características éticas y morales, así como otros derechos ciudadanos y otro orden de valores en la sexualidad?

Lo primero que salta a la vista es la posibilidad de un cambio social, en el sentido que estos sectores de alumnos, en tanto musulmanes, en tanto marroquíes, están transformando, reinterpretando o asumiendo roles en su sexualidad y sus identidades de género, en muchos casos intentando no transgredir su religión y sus valores musulmanes, en otros reafirmando, en otros cambiándolos completamente. Es decir, está latente la variable de un cambio, al menos en su estancia en el extranjero, pero como señalaba, la cantidad de personas que confluyen en Andalucía, permite que los alumnos marroquíes experimenten y se aproximan a personas de prácticamente todo el mundo, conociendo a algunos por medio de la amistad y a otros por relaciones sentimentales más próximas, más sexuales y de parentesco. Por otra parte, en su convivencia cotidiana ponen constantemente en práctica su perspectiva de género, sus hábitos para relacionarse con hombres y mujeres, y en esta dinámica de estar con los “otros” en definitiva, se presentan toda una lista de fenómenos sociológicos y culturales, vinculados al género y la sexualidad.

### **2.5.1 Sobre las alumnas marroquíes y su situación de género.**

Antes de continuar me gustaría desarrollar algunas ideas acerca del papel de las estudiantes, en su rol como mujeres, y la importancia que tienen en la transformación social de Marruecos, en tanto sujetos políticos, en tanto madres o futuras madres, o en tanto futuras profesoras y profesionistas. Como he señalado en repetidas ocasiones, el tema de la mujer en el mundo musulmán es uno de los más trabajados, sin duda porque los últimos veinte años –quizá los últimos diez son más significativos- han sido de una constante lucha por los derechos de las mujeres en todos los países arabo-musulmanes. En el caso de Marruecos, me gustaría plantear algunas características de la situación de género en relación de los roles sociales que cumplen hombres y mujeres, para de esta forma, dimensionar la importancia que tienen las estudiantes marroquíes en la transformación de sus espacios

familiares, de sus círculos cercanos de amistad, así como a nivel general, en la transformación legislativa referente a la mujer en Marruecos.

Ante este panorama: ¿qué sucede con las alumnas marroquíes? ¿Qué orden de valores y prácticas se transforman durante su estancia en Andalucía? Considero que la principal transición fuerte es la de una libertad de acción, sobre todo entre las que migran solas, en parte porque tienen la libertad de hacer prácticamente todo lo que les es prohibido en Marruecos, se someten por tanto más a una autorregulación moral que a una regulación social. Por otra parte, también existe la posibilidad de un total abandono de la norma “estereotípica del Islam” en relación al “deber ser” del comportamiento femenino y la práctica de su sexualidad, caracterizada por la virginidad prematrimonial.

Es sumamente importante conocer en qué sentido se desenvuelven las transformaciones de género en relación al papel de las mujeres en la sociedad marroquí. Aquí sin duda, las alumnas universitarias tienen un papel fundamental. El hecho de afrontar una experiencia profundamente liberadora, el salir del entorno familiar, del espacio social musulmán, representa un cambio en las prácticas, en las relaciones personales, y por lo mismo, representa un proceso de autoafirmación de una identidad como mujer y como musulmana. Evidentemente los cambios se dan en diferentes sentidos. Por ejemplo, Leila, me comenta que vivir en Andalucía la ha convertido en una mejor musulmana, o Sofía que no niega su identidad musulmana pero no la exalta como fundamental en su vida y sólo significa un elemento de unidad cultural y sobre todo familiar. Por el contrario, Saha, quién es reagrupada desde niña tiene todo un discurso completamente diferente, más separado de lo teológico y en definitiva asume un papel más liberal, más occidentalizado. A Saha la conocí en Granada con su novio -chico cordobés que trabaja de bombero-, una de las preguntas que le hice obligatoriamente fue sobre el alcohol, porque nos quedamos de ver para hablar en el bar de la Facultad de Filosofía y Letras, ella en lugar de café se pidió una cerveza (Granada, abril, 2012).

Yo: ¿tomas alcohol?

Saha: sí, no me emborracho pero me gusta tomar cerveza, vino, ¿por qué?

Yo: pues no sé, porque eres musulmana...

Saha: ah ya... no pero hace mucho tiempo que vivo en Europa, yo llegué a los siete años a Europa, hago todas las cosas que hace la gente europea y aunque en mi familia me enseñaron dentro de la tradición musulmana yo personalmente no soy religiosa...

Yo: pero en tu familia sí, o me equivoco...

Saha: sí claro, sobre todo mi madre, pero entiende que ella nació y creció en Marruecos, en un mundo muy cerrado, religioso, es su tradición, no la mía, yo no crecí marcada por esa tradición...

Yo: pero no te dicen nada tus padres de que seas así, de que haces cosas que no van de acuerdo con lo que dice el Islam...

Saha: claro que sí, me han dicho de todo, pero son muchos años de rebeldía [se reagrupó a los siete años en Italia y tiene 30 años] Para mí ha sido muy difícil ser así, durante mucho tiempo me dijeron todo lo que no debía hacer...

Yo: eres muy rebelde...

Saha: no, no creo,

Yo: pues entonces ¿cómo has hecho para que tus padres no te digan nada?

Saha: ellos cuando pueden me siguen diciendo cosas de lo que debo hacer o no, pero ahora que soy independiente no me pueden decir nada... creo que la diferencia es que no hay un país que me está diciendo lo que no debo hacer, sabes, es más fácil revelarte con tus padres que con todo el mundo...

Entre las cosas que me han llamado más la atención de las pláticas y entrevistas con las alumnas marroquíes es la diversidad de discursos sobre la religión y su condición de mujeres, simplemente no se puede generalizar, hay una cantidad de variantes, de elementos religiosos matizados, reforzados o simplemente abandonados. La importancia de estos cambios puede trasladarse al ámbito de las relaciones sociales, ya que un país como Marruecos en el cual domina el orden masculino, en donde todavía hay una escasa presencia de la mujer en la vida política, en donde el nivel de analfabetismo femenino es mayor, y en el cual, la legislación y los derechos, a pesar de los avances que el gobierno ha querido promover ante el mundo, no logra posicionar una equidad de género a su interior. En este sistema social, en el cual como he señalado es imposible desarticular el marco de regulación teológico y político, el aumento en el acceso de la mujer a los estudios universitarios supone una transformación en su rol de género. Y es evidente que hay muchas fuerzas religiosas y políticas que tienen poder en el gobierno y que no miran esto como un elemento positivo.

Este proceso no significa por completo una secularización de la mujer o de los contenidos legales con sesgo machista en la legislación marroquí. Quizá un primer paso se dio en los años setenta y ochenta, en los cuales el gobierno promovió el acceso de mujeres a los cargos públicos. Por tal motivo, es complicado acceder a información confiable para saber si existe un proceso de secularización o de refuerzo de los elementos teológicos que dan fundamento a las relaciones de género en la sociedad marroquí, incluso si la investigadora es una mujer. Tal como señala Sofie Roald (2002), dado que el papel de la mujer en el mundo islámico define fuertemente su identidad dentro de su sociedad, en el encuentro con el investigador difícilmente harán referencia a algún cambio. Nos dice:

“her identity as a woman would define her role, behavior and work. A Muslim immigrant woman would often stress her Muslim identity in her meeting with western researchers. Sociologically speaking she is defined as a Muslim, and according to Sharia she would be defined as a Muslim, since those who utter the shahadatayn (the two witnesses of faith) are regarded as belonging to the realm of Islam” (2002: 18).

Todas y cada una de las alumnas con las que hablé, tienen a la religión como un elemento fundamental, ya sea que lo reinterpretan, lo sigan con sus particulares “arreglos”, o lo establezcan como todas esas cosas que no les parecen justas, pero siempre se encuentra presente en relación con su rol de género. Incluso Saha, que como señalé es inmigrada desde los siete años, quien me confesó su total desapego a las normas y a la religiosidad musulmana, a pesar de esto, suele encontrarse con su madre en Ramadán para pasar esos días junto con su familia, cocinando y conviviendo. En este sentido, se puede afirmar que la religión está completamente vinculada al rol de las mujeres, y que en todo caso, las mujeres musulmanas, en este caso las marroquíes, están transformando constantemente su condición a través de su profesionalización y su acceso a los puestos y cargos de poder “tradicionalmente” reservados para los hombres. Sin embargo, incluso este modelo corresponde completamente con el modelo de Estado que el gobierno patriarcal marroquí promueve, es decir: “tradicción y modernización”.

Respecto a esta relación, en la cual la misma mujer se ve envuelta en un discurso que a pesar de plantear la equidad sostiene desde un trasfondo más complejo el sistema patriarcal, la activista y socióloga marroquí Raja Rhouni (2010) ha desarrollado una crítica muy fuerte, argumentando que prácticamente el modelo de “liberación femenina” en Marruecos

está cargado de discurso débil, que no toca por completo los elementos más importantes que definen la dominación masculina en las relaciones de género y que el principal objetivo de la transformación legislativa de Marruecos para otorgar una mayor equidad de género en la ley –principalmente su acceso a la educación y cargos de representación público-, se deben al interés del gobierno por movilizar a un importante cantidad de fuerza de trabajo femenina. Su crítica está dirigida hacia los argumentos de la feminista marroquí Mernissi y el discurso oficial del líder político decimonónico Allal al-Fassi, invitando a hacer una “deconstrucción” del discurso nacionalista sobre la liberación femenina. Apunta lo siguiente:

“Mernissi deconstructs the discourse of the national state, or its political choices, laying bare its inconsistencies or “ideological bricolage” [...] On the one hand, there is the politics of modernization with its liberal ideology that promotes women’s education and employment, and, therefore, asserts women’s economic role. On the other hand, there is the patriarchal 1957 family legislation, mainly inspired by a rigid conception of the Sharia, normalizing a hierarchical distribution of gender roles that paradoxically denies women an economic role” (2010: 68)

Es interesante como, en efecto, los discursos sobre la mujer elaborados desde la élite patriarcal se trasladan desde las estructuras de poder hacia las mujeres a lo largo de años de educación oficial, volviendo sumamente complicada su transformación. En este sentido, el trabajo que lleva a cabo un personaje como Mernissi es fundamental, en tanto propone una revisión feminista poscolonial del discurso del nacionalismo árabe y marroquí. Su análisis de las relaciones de género en el Marruecos post-independiente, se basa en una visión más radical que el inherente al proyecto conocido como "liberación de la mujer", según lo establecido por el movimiento nacionalista marroquí a través de su líder Allal al-Fassi (1910-1974). Esta deconstrucción que propone Mernissi (1987) critica el discurso de al-Fassi y de la “Carta Árabe” de la Liga Árabe, la cual contiene una propuesta “progresista” de la liberación de la mujer, que de acuerdo a la visión de Mernissi, está basada desde una postura de autoridad masculina y contiene importantes limitaciones patriarcales y burguesas.

Tal como demuestra el trabajo de Marvine Howe (2005), las estadísticas de la mujer en Marruecos para el año 2000 no eran nada alentadoras. A pesar de que bajó radicalmente la



tasa de natalidad –de 7 hijos en 1960 a tres en el 2000-, el analfabetismo caracterizaba a las mujeres de las zonas rurales. Howe lo expresa de este modo:

“For me, the most appalling fact was that 67 percent of women were illiterate (89 percent in rural areas) compared to 41 percent for men, according to the government’s 1999 Plan for the Integration of Women. The literacy rate of children aged seven to twelve was better: 55 percent for girls (only 34 percent in rural areas), compared to 74 percent for boys. The number of women in the workforce was still abysmally low at just over 17 percent (housewives, of course, and rural women working on family farms were not amounting), according to official statistics. Of equal concern was the fact that urban working women were hardest hit by unemployment, nearly 30 percent, compared to 17 percent for their male counterparts. Although education was theoretically compulsory for children between seven and thirteen, child labor was still common. Children were employed in the rug making, textile, and leather industries. Very often they were used as domestics without wages, or as child prostitutes.” (2005: 152)

En efecto, por las entrevistas, puedo constatar que la igualdad de los derechos en cuanto al acceso a la educación se refiere tienen un profundo sesgo de clase, ya que no he localizado a ninguna alumna que tenga un origen rural y de una familia campesina o pobre. Esto demuestra en gran medida que ciertamente, Marruecos se configuró como un país en donde la igualdad de género está diseñada por una élite nacional, en donde las mujeres que se “benefician” de estas libertades, en gran medida representan a diferentes sectores de la burguesía y monarquía marroquíes. Tal como expuse en el capítulo anterior, los costos de la educación universitaria -necesaria para poder participar del poder político- son altos, sobre todo cuando no se cuenta con beca, por lo que se convierte en un auténtico “cuello de botella” social.

Rouhni y Mernissi van más allá en su análisis. Plantean que existe al interior del discurso emancipador oficial marroquí una situación de desigualdad natural entre los sexos, dicha situación no puede ser cuestionada, ya que esta situación refleja un orden religioso que no puede ser transgredido (Rouhni, 2010: 61-62). Por otra parte, en la base de la construcción de una supuesta “igualdad” de derechos, Rouhni encuentra que hay una confusión en los términos sexuales y económicos, y que se intenta llevar la discusión de la igualdad sexual al terreno exclusivamente erótico o sexualizado, cuando en realidad se trata de una desigualdad que opera no solo de forma económica sino también en el ámbito de los espacios sociales:

“The process of obliterating the economic dimension of women and inflating the erotic dimension of the female body has served not only an eroticization of gender relations, but also, and more important, a “sexualization” of problems that normally belong to other spheres. Consequently, some problems of economic order are viewed as sexual problems because of the exaggeration of the erotic dimension [...] Moreover, women’s access to work space, which is a result of the particular economic orientation that the postcolonial state has chosen, is often experienced as sexual aggression in a society in which women’s bodies, identified as awra (meaning a shameful zone –genitalia- that must be covered at all times), has been controlled by the traditional division of space.” (2010: 74)

Sin caer en la estigmatización, podemos señalar que culturalmente el orden de valores y normas sociales, religiosas y legales, que operan en Marruecos, configuran una sociedad dividida en espacios públicos y privados, la calle y la casa, la política y la familia, dinámica en la cual en los espacios públicos, en las actividades públicas y políticas se prioriza lo masculino sobre lo femenino. Tal como señala la escritora Rita El Khayat (2010), en su libro *Le fasteux Maroc*, tradicionalmente en Marruecos, los espacios sociales estaban estrechamente vinculados a los roles de género: la familia y el hogar para la mujer, la calle y la aventura para el hombre. Sin embargo, la visión de Bourqia plantea que evidentemente, Marruecos en tanto es una sociedad vecina a Europa, se mantiene en una dinámica de constante transformación –tradición/modernidad- siempre en relación con factores determinantes de occidente (2005: 107).

La situación de género en Marruecos se encuentra constantemente en esta dinámica de tensión entre la “tradicición” y la “modernidad”. La primera es representada principalmente por los grupos políticos más conservadores de Marruecos –sobre todo del partido islamista *Movimiento Popular*- que son actores siempre opuestos a cualquier cambio referente al papel de la mujer en la vida política y social de Marruecos. La modernidad, concepto tan vagamente utilizado en el mundo árabe para hacer referencia a las prácticas, valores y modelos políticos principalmente europeos, es representada por los intereses de las asociaciones civiles de obreros, de estudiantes, y principalmente de mujeres. El feminismo en Marruecos ha sido fundamental para la transformación de los códigos legales, y tal como señala Laura Feliu, el feminismo marroquí como ningún otro en el mundo árabe, ha tenido que conciliar los discursos coránicos con las necesidades de transformaciones en el orden legal y el respeto a los derechos de las mujeres (2006: 335).

Cabe señalar que el proceso de la lucha por equidad de género que se lleva a cabo en Marruecos, aun con todos los sesgos de clase que pueda tener, las injerencias de occidente para estandarizar las legislaciones del área mediterránea, los contrapesos de las élites más conservadoras del mundo islámico, y los sectores más progresistas y seculares; se trata de un fenómeno que se extiende por todos los países arabo-musulmanes, y que tiene en Marruecos uno de sus casos más significativos en tanto el gobierno ha intentado dar un cauce legal y democrático a un proceso que se mira claramente empantanado, no tanto por la capacidad de las fuerzas progresistas, sino por el poder de los sectores fundamentalistas y el sustento religioso –de esa lectura patriarcal del Islam- que tiene el orden político. Susanne Dahlgren en un estudio que desarrollo en Yemen (2012) expone que estas dinámicas sociopolíticas reflejan las relaciones de poder entre géneros, lo que está produciendo en todo Medio Oriente interesantes debates morales:

“As Muslim communities within and outside the Middle East increasingly debate questions of morality and of women’s proper roles in society, speaking in favor of modernity is no longer sufficient to guarantee the promotion of women’s rights in the family and in society at large. In the Arab countries, the unholy union of the proponents of tribal custom, conservative clerics and state power-elites persists even in the era of modernization. Against this trend, the women’s movement in Yemen has planted a small seed to help women-friendly Sharia interpretations flourish in the future” (2012: 28).

En teoría el régimen de Marruecos ha decidido optar por una salida consensuada durante las revueltas sociales del 2011, tanto la desacralización del rey, como el llamado a elecciones terminó por posicionar a los grupos más conservadores. Esto trajo como resultado el estancamiento de las reformas que los grupos feministas proponían en el código de familia marroquí (Mudawana). Es evidente que no sólo la transformación de este código puede equilibrar las relaciones de género, pero al menos puede posicionar a las mujeres en un espacio social con mejores garantías legales. Para Yazbeck, los factores internos y externos más determinantes de los cambios del mundo árabe respecto a la mujer y su rol de género son:

“(1) the consequences of economic, political, and cultural policies implemented by various nation states; (2) legislation adopted by governments regarding personal status law that affects women’s lives; (3) the ability of opportunities for women in education and employment; and (4) the dominant belief that national liberation should take

precedence over liberation of women, since the latter would lead both to subservience to the West through consumerism and to the degradation of women. External factors include: (1) the awareness of Western distaste for and criticism of Islamic family institutions; (2) international pressure, through agencies such as the United Nations, the Agency for International Development, and the International Monetary Fund; (3) the reality transforming the lives of Western women; and (4) a backlash against radical feminism in the West, identified as the wearing of miniskirts, bra burning, and free sex.” (1998: 3)

Si bien todos estos elementos no pueden ser comprobados uno a uno por medio del estudio etnográfico, es importante tener presente un contexto social, ya que gran parte de las interpretaciones que se elaboran a partir de las entrevistas, deben contemplar todos estos factores para dimensionar la importancia de las decisiones personales que los alumnos expresan, los discursos que elaboran, las expectativas de vida, la conformación de su pensamiento político, así como sus relaciones de parentesco o su pertenencia étnica.

Por otra parte, la situación que enfrentan las mujeres está marcada por una serie de conflictos a nivel sexual. La lógica de las relaciones sexuales dentro del mundo musulmán, se fundamenta sobre el don de la virginidad femenina frente a la experiencia sexual del hombre. La sexualidad marroquí está caracterizada por esta dicotomía, y por lo tanto, a pesar de un creciente proceso de laicización en este tema, la “virtud” femenina es el principal argumento para determinar o no las libertades femeninas, su acceso a espacios y actividades, así como su autoafirmación a tener una vida sexual sin necesidad de estar casadas, y sobre todo, el respeto que los hombres les otorgan en los espacios públicos.

Diferentes alumnas marroquíes entrevistadas expresan la ventaja que significa estar en otro país. Si bien no hacen referencia a aspectos íntimos de su sexualidad, si declaran tener novio, en varios casos son novios no musulmanes –españoles, franceses, latinoamericanos-, con lo que puedo inferir que es posible que tengan una vida sexual fuera del matrimonio. Aquí lo interesante es conocer los mecanismos sobre los que se mantiene este tipo de dinámica intercultural desde la sexualidad y cómo estos encuentros amorosos y sexuales están transformando el marco moral de las alumnas marroquíes.

Un caso muy particular ejemplifica la diferencia existente entre Marruecos y España en cuanto a marcos legales que opera en la regulación de los derechos de las mujeres. Warda, quien comienza la carrera de traducción, es una alumna de Marrakech que como muchas

otras mujeres marroquíes se casó a temprana edad. Ella tuvo su matrimonio a los catorce años con un comerciante marroquí doce años mayor que ya estaba afincado en Chiclana. En febrero del 2011 Warda fue víctima de violencia doméstica. Con la cara y los brazos marcados por los golpes salió decidida a no volver a casa con su marido. Tomó un poco de ropa, a su hijo de menos de un año y se fue de Chiclana. Un año después de esto la conocí en Granada y hablamos de su caso. Ella ya lo narra como un suceso del pasado que le ha cambiado su vida:

Warda: se puso como loco, cuando llegó a casa me comenzó a pegar con la mano, me rompió la nariz, los brazos, la espalda, todo lo tenía con cardenales...

Yo: pero ¿por qué?

Warda: porque yo quería salir de casa, ir a ver a mis amigas, y él se puso celoso, no quería que saliera más a la calle, y yo no le obedecí...

Yo: ¿pero tú salías seguido a la calle?

Warda: Sí, yo iba al instituto... cuando me casé él me prometió que íbamos a venir a vivir a España, pero yo quería seguir estudiando y él me dijo que no había problema. Y yo seguí estudiando, estaba a punto de terminar el instituto, y claro que tenía amigas y amigos [...]

Yo: ya, y él se enfadó...

Warda: sí, se puso muy celoso y me quería obligar a estar encerrada en casa, a no hablar con nadie, me había cogido el móvil, y yo así no podía vivir...

Yo: y luego, ¿qué pasó?

Warda: pues que me golpeó y mis vecinos tuvieron que llamar a la policía...

Yo: y se lo llevaron preso...

Warda: sí, pero ahora está libre y tiene prohibido hablarme y acercarse, estamos en juicio...

Yo: ¿y cómo fue que llegaste a Granada? ¿Tienes familia aquí?

Warda: No, no tengo familia en España... ahora tengo amigas, pero llegué sin conocer a nadie...

Yo: ¿y cómo hiciste?

Warda: la gente de servicios sociales me mandó a Granada para alejarme de mi marido, aquí llegué en una casa que tienen para estos casos y ellos también me dieron dinero para vivir durante el tiempo que dura el juicio...

Yo: muy bien, ¿pero sigues estudiando o no?...

Warda: sí, ahora estoy aprovechando para terminar el instituto y tener mi diploma, quiero entrar a la carrera de traducción...

Yo: muy bien, ¿y tu niño?

Warda: me lo cuida una amiga, yo le pago por cuidármelo...

Yo: ¿Y tú familia qué dice de que te separaste? ¿No están en contra del divorcio...?

Warda: mi familia dice que yo haga lo que quiera, lo que sea mejor para mí y mi hijo [...]

Yo: ¿y qué piensas hacer? te quedas a vivir en Granada, te regresas a Cádiz, a Marruecos...

Warda: Sí, sí, me quedo en Granada, la ciudad me gusta y quiero entrar a la universidad, aprovechar esta oportunidad porque es única, y si todo va bien voy irme a otra casa porque en donde estoy no me gusta...

Yo: ¿por qué, es feo?

Warda: no, no es feo, tengo dos habitaciones como esto [señala el espacio de la tetería donde estamos] pero tengo que cumplir con reglas, llegar a una hora determinada, no se puede salir y siempre están vigilando, y eso no me gusta...

Yo: ya, pero es por seguridad...

Warda: sí, eso está bien, pero no quiero vivir así, no puedo invitar a nadie a casa, es como vivir encerrada.

Yo: ya, pues espero que todo salga como tú quieres...

Warda: sí, Insh-Allah...

Yo: Insh-Alla...

(Granada, Febrero, 2012)

El caso de Warda, ejemplifica un hecho social –la violencia doméstica- que es un tema ampliamente discutido en Marruecos, ya que socialmente es justificado aunque legalmente no es permitido a partir de las reformas al Código Familiar del 2004. En España la violencia doméstica es un delito legalmente castigado con la cárcel y la indemnización de la

víctima, aunque socialmente es un problema que se está agudizado en los últimos años. Esta búsqueda de derechos y libertades no significa en ningún momento un abandono de la creencia religiosa o de los aspectos tradicionales del matrimonio. Warda me enseñaba las fotos de ella con los vestidos de su boda con una ilusión que se reflejaba en sus ojos, no estaba decepcionada de su boda, de lo que significó para ella, aunque el acontecimiento de la violencia transformó su situación como una mujer tradicional, que su mundo era la casa y derivó en una independencia de Warda como mujer y como madre llevándola al mundo exterior y posicionándola ante otras responsabilidades –el sustento económico del hijo- y otras libertades –seguir estudiando y entrar a la universidad.

No obstante este caso de violencia, el cual he señalado, es un caso sumamente particular que evidentemente no creo sea algo común al menos entre las alumnas universitarias. A pesar de este tipo de sucesos, Warda continua con su fe, y al igual que otras alumnas que me han hablado sobre esta idea que relaciona islamismo con violencia o discriminación hacia las mujeres, he encontrado un par de mujeres que consideran lo contrario, es decir, que el Islam protege mucho a la mujer y le concede una serie de privilegios. ¿Cómo interpretar este discurso, sin hacer juicios de valor etnocéntricos? Por una parte, es necesario repetir que existe entre los diferentes grupos islamistas que confluyen en Marruecos toda una diversidad de lecturas e interpretaciones del Corán, así como argumentos teológicos respecto a la mujer y su papel en la cultura islámica. Por otro lado, la dificultad que implica para la mujer transformar su situación en un mundo básicamente definido por el hombre, cuando deben cumplir el rol de “conservadoras” de la cultura, cuando son ellas las que en teoría deben ser las menos “modernas”, las que estén ajenas a la “contaminación” cultural de occidente.

Con todas estas complicaciones, cabe señalar que el acceso de las mujeres, aun con la tendencia de clase, es decir, con el acceso de la burguesía a la universidad, las mujeres no sólo están participando cada vez más en todos los espacios anteriormente reservados a los hombres, sino que también son las que pueden llevar a cabo transformaciones en la estructura familiar. Por otra parte, esta importancia de la participación femenina se observa en la actividad cada vez más constante de las mujeres en la vida política marroquí, fenómeno que se ha presentado principalmente a partir de los años ochenta, y que como he

señalado anteriormente, proponiendo una perspectiva más crítica hacia “la liberación femenina” propuesta por los hombres, han transformado no sólo la vida política sino también ha contribuido a reformar leyes.

Por ejemplo, en el año 2004 se llevó a cabo una controvertida reforma en el Código Familiar Marroquí por medio de la cual se transforma la figura política de la mujer y se establecen nuevas formas de relación entre hombres y mujeres. Esta reforma fue promovida desde 1999 con el objetivo de garantizar la escolaridad femenina sobre todo en los sectores rurales, garantizar la salud reproductiva así como difundir el concepto de “planificación familiar”, incorporar a las mujeres al desarrollo económico y posicionar a las mujeres en la vida política e institucional. Sin embargo esta propuesta generó una fuerte oposición entre los partidos islamistas, lo cual impidió la aprobación de la reforma conocida como Plan de Acción Nacional para la Integración de la Mujer en el Desarrollo. No solamente podemos observar que la participación de las mujeres en la vida política del mundo árabe-musulmán tiene una serie de restricciones en gran medida producto de las diferentes lecturas que se da al texto sagrado, ya que recordemos, se trata de Estados fundamentados en la ley islámica, y que por lo tanto, en el actual contexto de globalización, en el cual los países de esta zona comparten gran cantidad de contenidos culturales con sus vecinos europeos, deben de conciliar entre esta tradición legal coránica y los valores de igualdad y equidad que el mundo occidental promueve en sus zonas de influencia.

En estas transformaciones políticas han participado activamente alumnas universitarias que han viajado en los años setenta y ochenta principalmente a Francia, lo cual demuestra nuevamente la importancia que tienen para la transformación de su país, desde la política, la educación, la familia y todos los espacios públicos que cada vez se abren más a las mujeres, y en donde las alumnas marroquíes que viajan al extranjero tienen un papel fundamental en tanto son las mujeres con más atribuciones para participar en los cargos de representación popular, es decir, se convierten en sectores profesionales con acceso al poder.

Ahora me gustaría desarrollar algunas ideas desde la perspectiva de género entre los alumnos marroquíes, presentar algunas de las ideas que desde su posición “privilegiada” en la cultura islámica pueden aportar para comprender los cambios y las transformaciones



sociales que tiene Marruecos, en donde en gran parte, ellos junto con sus compañeras son partícipes.

### **2.5.2 Masculinidad entre alumnos marroquíes.**

Al igual que la feminidad, la masculinidad en el mundo musulmán vista desde occidente está marcada de un total desconocimiento de las prácticas y las simbologías imperantes en los códigos culturales. Considero que, a partir de las diferentes prácticas registradas y los discursos que he logrado analizar, el mundo masculino dentro del Islam y en particular el caso marroquí, está caracterizado por la renovación constante de un sistema patriarcal. Sin embargo la estructura sociocultural del patriarcado musulmán marroquí se está transformando. Los motivos son varios pero principalmente se debe a un contexto globalizante, con una larga lista de prácticas transnacionales que pueden ser económicas, sociales, migratorias, educativas, políticas o culturales, que inciden directa o indirectamente en el cuestionamiento y transformación de los valores y las leyes, que en suma, han sostenido durante décadas un sistema político y social dominado por los hombres.

Ante esta dinámica, me pregunto ¿qué sucede con los hombres? ¿Cómo ejercen su condición de hombres en el espacio social andaluz? ¿Qué están transformando en sus propias prácticas y discursos? ¿Cómo interpretan la participación femenina en los espacios que estaban reservados para los hombres?

Primero considero que no podemos hablar de una masculinidad, como un ente abstracto, generalizante que “culturalmente” se instala en cada uno de los alumnos entrevistados. Por el contrario, la masculinidad está compuesta por diferentes representaciones que se yuxtaponen para formar diversos imágenes, estereotipos y prácticas de lo que significa el ser masculino. Para comenzar con el análisis de la masculinidad o las masculinidades quisiera señalar algunas de estas características o tópicos recurrentes en el discurso de los alumnos acerca del papel del hombre, y no sólo en los discursos, sino en las actitudes que se he registrado como parte del trabajo o de la etnografía.

Existe una característica que es evidente y recurrente entre los alumnos: siempre buscan tener un papel de líder. Ya sea entre las novias, ya sea entre los amigos, ya sea en los partidos del futbol, los alumnos marroquíes destacan por la búsqueda constante de un

liderazgo de cualquier tipo. Esta característica en gran parte se ve reforzada por la libertad que les concede el hecho de ser hombres, la libertad traducida como *potencia de acción*, que va desde la posibilidad de viajar solos al extranjero hasta tener la libertad de decidir sobre su vida sexual, ya que para ellos está permitido hacerse de parejas no musulmanas.

Considero que la masculinidad entre los alumnos está estrechamente ligada a los roles que estos tienen en la vida pública o en su desenvolvimiento dentro de los espacios de participación social privada. En parte esto los lleva a la “obligación” de cumplir con roles tradicionalmente destinados a los hombre, como por ejemplo, fungir como una figura paterna hacia los otros, sobre todo amigos y novias, en los cuales recalcan su papel de figura protectora, consejeros o dadores.

Recuerdo con claridad una de las frases que más me llamaron la atención entre los alumnos cuando alguien no cumplía lo prometido: “no somos hombres”. En este sentido la masculinidad está asociada con el valor de la palabra, pero también a otras características culturales, sumamente simbólicas y recurrentes hacia la virilidad y la vida sexual. Para los alumnos hombres la virilidad y la sexualidad debe ser un hecho público, los alumnos que llegan a tener vida sexual son muy recurrentes a conversarlo con los amigos, por el contrario de las mujeres en donde sexualidad pública está relacionado a impureza, a contaminación de su papel virginal. Contradictoriamente esta virilidad masculina siempre está en relación con una espacie de virginidad no declarada, ya que conocí casos de chicos que no tienen novias, que no han tenido novias y que al hablar de la sexualidad o de los encuentros ocasionales con mujeres, ellos siempre se mostraban un tanto sorprendidos sobre la vida sexual de los compañeros europeos o latinos, y en esta sorpresa de ellos hacia la dinámica de encuentros sexuales entre los otros colectivos, hacían evidente que ellos no tenían una vida sexual activa.

Para Gilmore las masculinidades tienen muchos elementos comunes en culturas diferentes. El código masculino que se puede repetir en diferentes sociedades suele contener un culto a la masculinidad que tiene como elemento dominante la suposición de que el hombre es superior a la mujer y que él es quien manda:

“Esto es bastante típico de culturas en las que la masculinidad y la feminidad están separadas por considerarse diferentes u opuestas. Son culturas en las que los varones

deben realizar una prueba o algún ritual para convertirse en hombres [...] la masculinidad dominante incluye un elemento de heroísmo, de coraje, que establece que un hombre que se precie como tal no debe tener miedo y debe proteger a las personas a su cargo [...] además debe ser competitivo y tener éxito. Otro elemento constitutivo de la masculinidad tradicional es la potencia sexual, la virilidad. El hombre tiene que ser sexualmente potente [...] evoca una conducta que implica tener poder a través de la seducción y la agresividad sexual. El varón debe ser sexualmente agresivo y, obviamente, la mujer es el objeto de la conquista. Él tiene que ser un conquistador en el sentido sexual [...]" (en Carabí, 2008: 33-34).

Siguiendo esta idea, quisiera señalar que aunque hay algunas diferencias con las masculinidades que se expresan entre los alumnos europeos y latinoamericanos con los que comparten el espacio universitario y social, me parece que los modelos de conductas machistas que están presentes en alumnos occidentales se repiten entre alumnos marroquíes. Lo que cambia es el marco cultural en el que unos y otros lo llevan a cabo, así se hacen evidentes las características y diferencias de la educación familiar y comunitaria de ambos colectivos, y sobre todo, la permisividad de ciertas prácticas y espacios de comunicación que a nivel general no salen del ámbito de las conductas sociales machistas. Es decir, en el caso de los alumnos andaluces, por ejemplo, todavía hay machismo, a tal grado que si bien entre los alumnos universitarios no es tan evidente, a nivel social Andalucía -tal como he señalado anteriormente- tiene un alto índice de violencia doméstica. Los marroquíes que tienen conductas machistas justificadas por su concepción de la masculinidad hacen evidente que estas conductas se llevan a cabo porque se sienten soportados por un aparato sociocultural que justifica sus modos de interacción con mujeres, homosexuales o lesbianas.

Las características antes expuestas, se han identificado en diferentes entrevistas y charlas, en las que preguntando o dirigiendo la temática, en tanto "hombre-mexicano" he logrado acceder a ciertos comentarios que serían parte del "mundo masculino", comentarios que quizá sería demasiado difícil que algunos alumnos los expresaran ante mujeres, ya sea compañeras, amigas o investigadoras. Algunos de estos tópicos son perceptibles en tanto se reflejan en la práctica, en la forma de relacionarse. En general, considero que el ejercicio de la masculinidad vista como un enfoque de género permea gran parte de las actitudes y mecanismos de sociabilización entre los alumnos heterosexuales marroquíes en relación con el contexto social andaluz. Por otra parte, el hecho de que para ellos muchas de sus

actitudes que se podrían considerar como machistas -diferenciándolas de otras expresiones de masculinidad no machista que se pueden registrar- sigan pareciendo como conductas “normales”, refleja que éstas a la vez funcionan como un saber referente y vinculante entre su sociedad de origen y el mundo en el que conviven, digamos en Andalucía.

Muchos de los conceptos morales y religiosas sobre los cuales se sostiene la figura masculina están estrechamente ligados a la función que como hombres tiene en diferentes aspectos de la vida cotidiana, como la religión, la política o la organización familiar. En tanto estos aspectos cotidianos y generadores de identidad masculina están transformándose constantemente, la masculinidad y las diversas formas de reinterpretarla y ejercerla también se transforma. Es importante conocer cuáles son los mecanismos a través de los que se están modificando las masculinidades, sobre todo en lo que se refiere a las aplicadas en las relaciones entre hombre y mujer.

Para Conway-Long, quien realizó un estudio de género durante 1990 en la provincia de ciudades como Rabat, Meknes y Casablanca, llegó a la conclusión de que los hombres marroquíes sabían que estaban sufriendo un cambio tanto la sociedad, la economía y la familia, y por lo tanto, los hombres y las mujeres estaban sujetos a esta dinámica. Esto implicaría en primer lugar, una toma de conciencia de la existencia inevitable de modificaciones en las relaciones entre los sexos. Conway-Long encontró que se estaban gestando procesos de transformación en el poder de género, en la adecuación de las divisiones de trabajo tradicional, el impacto de la economía mundial en su propia posición, y, en definitiva, las formas en que experimentan e interpretan el proceso de cambio social en el orden sexo-género (2006: 145).

Estos cambio analizados por Conway-Long incluían la transformación de la masculinidad marroquí asociada al liderazgo. En Marruecos socialmente se considera que el hombre tiene que salir del ámbito materno a muy corta edad. Para los niños esta separación implica que a muy corta edad tengan que encontrar su espacio en la vida pública entre el mundo masculino y del mundo femenino. Mientras que la mujer se mantiene al interior de la casa, en el ámbito familiar con las abuelas, las hermanas, la madre y los hermanos más chicos, el hombre tiene que salir al mundo exterior desde lo seis o siete años y por tanto tiene que

participar en el mundo de los otros hombres, en un mundo que tiene sus propios códigos, valores y jerarquías, en las cuales la mujer no participa.

Esta característica principal del papel del hombre en la sociedad marroquí está profundamente ligada a su idea de libertad y liderazgo. Dentro del Islam, existe una igualdad entre hombres y mujeres, pero esta igualdad está en relación al desempeño de sus papeles en contextos y espacios diferentes. Cuando preguntaba si el hombre tiene un tipo de preferencia frente a la mujer en Islam, los alumnos marroquíes me respondían que no, incluso algunas mujeres, señalando esta idea como el resultado de un completo desconocimiento que tiene la sociedad occidental respecto al Islam. Y creo que en efecto, es uno de los temas más sensibles que se pueden plantear, ya que para llegar a enunciar certezas acerca de la relación entre hombre y mujer en el Islam hace falta un conocimiento detallado de los códigos morales, principalmente de la Sharia, y de las derivaciones que este código tiene en cada una de las legislaciones de los Estados musulmanes.

No obstante, de acuerdo a lo que he registrado puedo decir que, en efecto, el hombre marroquí tiene una libertad de acción que incluso le lleva a alejarse de los preceptos del Islam en forma más recurrente que sus compañeras. Por otra parte, cabe señalar que este tipo de visión acerca de la libertad masculina responde en muchas ocasiones a un modelo ideal de sociedad, que es un tanto una imagen de la sociedad tradicional marroquí, en la que el hombre es siempre el que sale del ámbito familiar en búsqueda de sustento económico y se enfrenta ante un mundo relativamente peligroso, mundo en el que la misma representación de categorías y estratificaciones sociales requieren de la masculinidad para participar en la dinámica socio-simbólica. Por lo tanto la mujer, la cual desde este punto de vista de un mundo exterior, en el que no puede participar más que en reducidos aspectos, está condicionada por su rol femenino a quedarse en casa. Pero es evidente que existe una transformación paulatina de la estructura de dominación patriarcal y al mismo tiempo de la apertura de estos espacios masculinos a las mujeres. Por ejemplo, la notable presencia de mujeres marroquíes que viajan solas para estudiar en las universidades, ya que su ausencia sería la evidencia de ese mundo arquetípico islámico patriarcal y preponderantemente masculino. En este sentido el modelo continúa en una constante transformación.

Sin embargo la libertad del hombre relacionada a su papel de liderazgo, sigue apareciendo en otros aspectos de su personalidad, siempre en relación con el rol femenino, como por ejemplo, la libertad de tener parejas sentimentales o sexuales no musulmanas, y el papel de intentar establecer en estas situaciones de noviazgo el mismo esquema de liderazgo masculino que se presenta en otros espacios de sus vidas. Por ejemplo, de todas las alumnas marroquíes que entrevisté o conversé en algún momento, solamente cuatro han tenido noviazgo con personas no musulmanas. De éstas, dos son alumnas que tienen más de quince años viviendo en Europa, es decir son de familias reagrupadas, otra alumna que es completamente crítica a su papel femenino dentro de la sociedad marroquí tradicional, y otra alumna que viene de un contexto de violencia familiar, que está en proceso de divorcio y que está experimentando una “liberación” en términos sexuales e ideológicos respecto al papel que le fue otorgado como mujer. Aunque todas continúan declarando que son musulmanas y que llevan a cabo la práctica de sus tradiciones religiosas, estas prácticas son más o menos adaptadas al contexto social europeo andaluz. Por su parte, los alumnos hombres tienen otra visión, ya que ninguno de los que he entrevistado me ha dicho que nunca tendría una pareja no musulmana, o que la tendría pero prefiere tener una pareja musulmana, y varios han establecido relaciones sentimentales y sexuales con mujeres no musulmanas.

Mariam, alumna tangerina de la Universidad Pablo de Olavide, me señala que por religión los hombres tienen la libertad de casarse con mujeres no musulmanas ya que ellos son los que heredan el nombre a los hijos, y de esta forma heredan también su religiosidad musulmana. Por el contrario, las mujeres que se casan con hombres no musulmanes pierden la línea musulmana, a menos que el hombre se convierta al Islam. Pero tal como me señalaba Salím, una persona no se puede convertir al Islam para casarse, se puede pero no está bien visto. Uno se debe convertir al Islam solamente si está convencido de que esa es su fe y su religiosidad. Al respecto valdría la pena analizar una conversación que registré en una tetería y que considero ejemplifica bastante esta discusión entre los alumnos de origen árabe-musulmán.

En la mesa de una tetería, un chico sirio está interesado en enamorar, hablar del amor o “promoverse” ante una chica marroquí. Él le dice que se deben conocer porque pueden

hacer una buena pareja, y ella le dice que todavía no se ha enamorado y que no sabe quién puede ser el amor de su vida. Él insiste que deben ser más cercanos porque ella le gusta a él, pero ella no le da expectativas. Él le pregunta:

Él: ¿En dónde más puedes encontrar el amor si no es con alguien como nosotros, musulmán, nos conocemos, sabemos qué queremos?

Ella: eso no se sabe, pero si sé que los sirios –al parecer él es sirio- son muy locos y son muy mujeriegos, más que cualquier otro, eso no me gusta, a los sirios les gustan las mujeres más que a cualquier otro musulmán.”

Él no sabe si deslindarse de eso individualmente pero parece que le gusta tener ese “estigma” social de mujeriego. Nuevamente le pregunta:

Él: ¿pero por ejemplo, tú te casarías con un africano o con alguien español?

Ella: no, no me gustan los africanos...

Él: ¿Qué dices? Eres racista...

Ella: no, no soy racista, simplemente no me gustan los negros, prefiero los morenos...

Él: ¿pero cómo te vas a casar con alguien que no es musulmán?

Ella: eso no importa, claro que si me quiere se tiene que convertir para casarse conmigo...

Él: eso no es posible, tú sabes que no se hace así, la gente no se convierte a la religión de otras personas para casarse...

Ella: si me quiere se tiene que convertir, además yo le ayudo a ser un buen musulmán

Al final el chico se desespera y decide no continuar hablando del tema. Pero la conversación me ejemplificó claramente la discusión que existe entre los alumnos acerca de la posibilidad de establecer parejas con otras personas no musulmanas y las complicaciones que esto traería para su práctica religiosa, sobre todo porque ellos al hablar de un noviazgo están hablando de un noviazgo a largo plazo que posiblemente deviene en una boda. Es decir, para algunos alumnos el tema de los encuentros amorosos y sexuales implica una “seriedad” en las relaciones sentimentales con otras personas, que puede ser incluso con un sentido más trascendente que entre los alumnos europeos o latinoamericanos que tienen una vida sexual más separada de los compromisos personales como el noviazgo o el matrimonio. Esta “promiscuidad” entre los otros colectivos suele causar asombro entre los

chicos musulmanes. Un alumno marroquí presencié que en el local donde trabaja conversé con una alumna de Hungría y luego me fui acompañado de ella. Uno o dos días después que lo volví a ver me saluda y pregunta:

Naiss: ¿Era linda la chica con la que te fuiste el otro día?

Yo: Claro que sí –sonríó sutilmente- era muy linda...

Naiss: Y ¿qué? ¿Has conseguido su número de teléfono?

Yo: Sí claro, quedamos para el viernes. Me gustaría dormir de nuevo con ella...

Naiss: ¿Cómo? –hace una cara de sorprendido- ¿Pero os habéis follado tío?

Yo: Sí...

Naiss: Bueno, entonces ya es algo más serio, ¿sois novios?

Yo: No que va –sonríó nuevamente- pero me gustaría...

Naiss: ¿cómo que no sois novios? Pero os habéis follado...

Yo: No, no somos novios...

Naiss: ¡Joder estás chicas!

En cuanto dije que en efecto, había tenido un encuentro sexual con la alumna, Naiss inmediatamente me hizo referencia a la seriedad de nuestra “relación”, aunque al final la chica no quería tener ningún tipo de relación conmigo, sólo amistad, incluso después se quedó a vivir en mi habitación cuando yo me fui de Granada. Pero para Naiss era un acto que significaba mucho más y que posiblemente él nunca lo había hecho. En suma, aunque podemos ver cómo este caso ejemplifica que el hombre desde el punto de vista moral, tiene un margen de libertad que le permite al menos dentro de los cánones religiosos tener la libertad de decidir si se casa o no con una persona no musulmana, al mismo tiempo, puede desarrollar un conflicto también de tipo moral en la toma de decisiones sobre su vida sexual.

Los alumnos marroquíes no sólo cuentan con la libertad de decisión que su rol masculino les otorga dentro de su sistema de referencia cultural, sino que, al momento de tener parejas no musulmanas sigue operando el mismo modelo patriarcal que han aprendido, aunque éste cuente con otras características y referencias sociales, así como un contexto que lo lleva a



adaptarse a nuevas formas de ejercer lo que considera como normal dentro de una relación de pareja. En este sentido he logrado observar que alumnos marroquíes que tienen novias no musulmanas, ejercer el mismo papel de protección y de liderazgo que en otros espacios de su vida cotidiana. Aunque la situación económica no le permita tener el rol de líder económico o de “dador”, al menos en su actitud intentan demostrar esta característica.

Por ejemplo voy caminando en Cádiz y me encuentro fuera de un bar a Omar y su novia, Martina una chica italiana. La conversación gira en torno al tema de la boda, ellos se quieren casar principalmente porque Omar ya tiene un par de años en situación ilegal y ya no tiene empleo, ni tiene papeles para pedir el paro, y en general está en una situación muy difícil. Martina está consciente de esto y lo quiere apoyar, pero cuando desea opinar al respecto Omar secamente le dice: “bueno, cariño, tú ya sabes de qué va el tema”. Es decir, le da a entender que lo deje hablar conmigo. Omar quiere ser quien diga todo sobre la cuestión, Martina se pone roja y no dice nada, pero noto molestia de su parte por la forma en que él le ha hablado. Seguimos charlando y Omar le dice: “cariño dame un euro para otra cerveza”.

En este ejemplo, Omar tiene una estrategia para mantener un rol de poder dentro de la relación y lo quiere hacer evidente callando sutilmente a su novia, pero en el terreno de lo económico, Omar no puede mantener el mismo discurso. Por una parte Omar es uno de los alumnos marroquíes que entrevisté con más confrontación y crítica hacia el tema religioso, es más, puedo decir que no es musulmán y que no es nada religioso, es bastante ateo. También puedo decir que no sigue ninguna de las normas morales del Islam, pero si es recurrente en estos aspectos que se refieren al ejercicio de una masculinidad que podría ser categorizada como machista, y que en tanto no es producto de su visión religiosa, puedo decir que esta forma de relacionarse con su novia responde más a la reproducción de un esquema cultural en el cual el hombre habla públicamente y la mujer escucha.

Pero en este caso su proceder y la forma de llevar a cabo la conversión no se enmarca en un espacio social musulmán. Omar me parece que ejemplifica perfectamente la vinculación entre ese liderazgo que está representado en su papel como comunicador de los acontecimientos de la pareja. Además, en su historia de vida puedo observar que hay diferentes elementos de liderazgo y de libertad, como por ejemplo, el hecho de que es el

hermano mayor de una familia con tres hijos –dos hombres y una mujer-, que es el primero de los hijos en emigrar por motivo de estudio y que, siguiendo su ejemplo, posteriormente su hermano también emigró. Y cuando habla acerca de la forma en cómo él piensa que su familia lo mira, puedo observar que Omar se siente situado en un rol de líder y de hombre libre, viajero, aventurero, que ha roto los vínculos con su religión y ahora está completamente entregado a su integración en un mundo europeizado, aunque al mismo tiempo no deja de lado conductas que tienen su origen en el modelo de masculinidad que ha aprendido en su contexto social de origen.

Algunas de las características de este contexto social de origen se pueden encontrar en la investigación llevada a cabo por Conway-Long entre 1985 y 1994. En este trabajo etnográfico llegó a la conclusión de la presencia de un cambio cada vez más notable sobre la sociedad, en parte ocasionado por un contexto económico transnacionalizante. Veinte años después estos cambios se han hecho presentes entre las nuevas generaciones. Conway-Long entrevistó hombres de entre 45 y 48 años, es decir, los que podrían ser padres de los alumnos universitarios que yo entrevisto entre el 2009 y el 2013. Y en efecto los cambios en los discursos son completamente radicales. Jaouad –un hombre entrevistado por Conway-Long- señala que la Constitución de Marruecos otorga más poder a los hombres que a las mujeres porque las mujeres abusan de su libertad, no son lo suficientemente conscientes de la importancia de la libertad: “ellas no se merecen igualdad porque no son suficientemente conscientes”, y termina señalando que desde su experiencia “la mujer marroquí es infiel y traidora” (Conway-Long: 145). Jaouad lo que señala es la inexistencia del poder en el hombre, y por lo tanto, considera que el hombre debe tener derechos en la Constitución para de esta forma hacer un contra peso a la mujer, que por “naturaleza” abusa de su poder.

Otra testimonio que recogió Conway-Long es de un hombre de cuarenta años de edad – Abdellah-, académico, quien expresa que “el poder de las mujeres es real ya que tiene una fuerte relación con sus hijos, y biológicamente tiene el poder de la reproducción. En el ámbito familiar cuanta con el poder en la preparación de alimentos”. Para Abdellah estos son representaciones de poder de la mujer por medio de las cuales ejerce presión sobre sus maridos. Sobre la sexualidad como relación de poder expresa que “la mujer no puede

retener el sexo, el hombre debe cumplir con ella, sin embargo, el hombre puede negar el sexo como castigo. Sin embargo, una mujer puede solicitar el divorcio si no se satisface con su marido”. Lo que expresa Abdellah es que las mujeres recuerdan siempre a los hombres que el éxito de ellos se debe principalmente al servicio que prestan ellas en la casa, y que esto sucede principalmente entre las clases populares y trabajadoras (Conway-Long: 147). De este modo podríamos señalar que la masculinidad consiste en una serie de prácticas sociales que sirven de referente a la población de hombres, está vinculada a la concepción de la norma, de la costumbre, pero siempre se encuentra sujeta a constantes cambios.

A diferencia de las personas entrevistadas por Conway-Long, los alumnos marroquíes hacen constantemente referencias al tema económico como un factor determinante en la transformación de la asimilación de roles en las relaciones de pareja, en la conformación de las familias y en la división del trabajo al interior de los matrimonios. Hassam, alumno de la Universidad de Sevilla me expresa que las relaciones de género se están equilibrando entre los chicos de su generación y los anteriores, principalmente por el contexto de crisis económica por el cual está atravesando el mundo y particularmente la región del Magreb. Mientras que todas las familias de los entrevistados tienen madres amas de casa, esto es un dato muy contundente, se trata de un 100 por ciento, en algunos casos las madres llevan a cabo comercio entre amistades y familia pero no empleo formal, algunos alumnos como Hassam comentan que “los chicos ahora prefieren tener parejas que también trabajen, que puedan apoyar en los gastos de la casa” (Sevilla, mayo 2013). En este sentido podemos observar que tanto el nivel de estudios, la experiencia de vida en otro entorno socio-cultural y el contexto de crisis económica está ocasionando también un cambio en el papel de la masculinidad del hombre, y paralelamente posiciona a las mujeres en una situación más igualitaria en el ámbito familiar aunque no en el marco legal, y se trata por lo tanto de una situación generacional radicalmente opuesta a la de sus padres y madres.

Este cambio en las condiciones económicas del rol masculino no sólo se da en las relaciones de pareja, la misma dinámica de la sexualidad entre el alumnado refleja diferentes transformaciones en las perspectivas de género entre los alumnos marroquíes. La exaltación de la sexualidad entre los hombres es más evidente en el contexto social andaluz, por el contrario, de la forma en cómo se lleva a cabo la vida sexual en Marruecos. La vida

sexual de ciudades universitarias como Granada o Sevilla, en palabras de una alumna italiana es definida como “promiscua”. Quisiera señalar que en mis dos primeros viajes a Marruecos entre el año 2009 y el 2010, una de las cosas que llamó mi atención era la visible separación entre los hombres y las mujeres en el espacio público. Fueron muy pocas las ocasiones en las que miré a una pareja de hombre y mujer caminando juntos por la calle, mucho menos de la mano. Desconocía completamente esta práctica, la cual no sólo me ejemplificaba la separación social y de espacios entre ambos géneros, sino que me creaba preguntas respecto a la forma en qué se desarrolla la sexualidad. Son completamente diferentes las formas en cómo se lleva a cabo la vida sexual en ambos países, por lo que la participación de los alumnos marroquíes en el contexto de la sexualidad entre los alumnos universitarios en Andalucía significa una experiencia de vida sumamente significativa para la revisión de su idea acerca de la masculinidad.

En Marruecos entendí que existe una noción de la privacidad, del “secreto” en la vida sexual, que no es usada en Andalucía, y que por lo tanto, es muy importante para los marroquíes el tener espacios completamente inaccesibles para llevar a cabo su sexualidad. De modo que Acceder a ese mundo secreto de la sexualidad es muy complicado. También existe toda una serie de leyes que no permiten la reunión sexual entre los jóvenes. Por ejemplo, si una pareja de jóvenes llega a un hotel el dueño del hotel tiene la obligación de solicitarles sus documentos en donde certifiquen que son casados, en caso contrario el dueño del hotel puede llamar a la policía para que los arreste. Por otra parte, las mujeres que son más apegadas a los códigos morales del Islam no llevan a cabo una vida sexual prematrimonial. De modo que en Marruecos los hombres principalmente tienen acercamientos sexuales con las extranjeras, y en muchos casos, tal como me comentaba una alumna italiana que viajó a Marruecos en 2012, llega a tal grado el nivel de acoso sexual de los hombres hacia las mujeres que para ella parecía insoportable. Aunque termina comentando que: “cuando al final te gusta un chico y le dices, vale está bien, vamos a dormir juntos, los pones en un problema porque no tienen ningún sitio para ir a dormir contigo, en los hoteles no se puede, en sus casas tampoco” (Cádiz, junio, 2012).

Esto lo señalo porque una parte importante de la masculinidad de los alumnos es la exaltación de una vida sexual activa, y es evidente, que mucho de ellos en cuanto llegan a

España comienzan a tener una vida sexual que en Marruecos no es posible por algunas de las causas antes señaladas. Esta sexualidad masculina tiene una característica particular: tiene que ser pública. Ya no hay necesidad de llevar a cabo la sexualidad en el ámbito privado, y por lo tanto, se puede hacer público el encuentro sexual con mujeres extranjeras, lo que constituye uno de los actos de reafirmación de la virilidad masculina más importantes entre los alumnos. Acceder a estas conversaciones por vía de mis amigos hombres resultaba más fácil, en tanto que la versión masculina de ese mundo de la sexualidad es potencialmente pública cuando se habla entre hombres y creo que en parte se debe a que la sexualidad masculina se exalta. La virtud sexual de estos alumnos hombres, muy por el contrario de las mujeres, no puede mantenerse en el anonimato. La virilidad y el enaltecimiento de lo sexual durante su estancia en Europa, forma parte importante en la conformación su masculinidad, les otorga prestigio entre sus amigos, y en cierta forma, es una forma de materializar su éxito social como hombres.

No obstante esto, algunos alumnos no llevan a cabo esta sexualidad liberal debido a que no establecen relaciones personales con las mujeres. Hay alumnos que continúan desarrollando su mundo social en compañía siempre de hombres, tal y como sucede en Marruecos. Para ellos incluso hay una elaboración más detallada de las motivaciones que tienen para no tener relaciones sexuales o una explicación de por qué no lo hacen, y este grupo de alumnos –encontré a varios durante mi estancia en Andalucía- son una versión diametralmente opuesta de masculinidad de aquellos que comienzan a hacer una vida sexual activa. Entre ellos se puede observar la importancia que tiene la combinación de normas legales y religiosas sobre la conducta de los alumnos. En Marruecos está penado hasta por un año de cárcel a las parejas que sean sorprendidas teniendo relaciones sexuales sin estar casados, tal como lo marca el artículo 890 del Código penal marroquí. De modo que una actitud que me parecía bastante intrigante, y que no podía explicar, es decir, la de un cierto “celibato” de algunos alumnos marroquíes, puede explicarse a partir del prevalecimiento de la costumbre musulmana y la ley marroquí (que prohíbe esa sexualidad premarital y que está asociada con la preservación de la virginidad femenina) una vez que están viviendo en Andalucía.

Los alumnos se mueven en dos dinámicas completamente opuestas: los que continúan con la lógica del “celibato” y los que entran a la dinámica sexual occidental. Dos alumnos

entrevistados, Omar y Driss, son un claro ejemplo de estas conductas radicalmente opuestas. Por una parte, a Driss lo consideraba una persona introvertida, en las clases siempre lo notaba con poca relación con el resto de compañeros de la generación. En la calle muy pocas veces convivimos, nuestro lugar de conversación era el bar de la facultad, algún par de cenas que organizamos juntos para comer cocina marroquí y en todo el tiempo que compartimos nunca lo vi con chicas no marroquíes. Sin embargo mostraba un carácter muy diferente en su trato con otros chicos marroquíes, se notaba que existía un código o una forma de desarrollar su trato con mayor facilidad, y no se trataba de la lengua ya que Driss habla muy bien castellano. Sin duda la actitud de Driss era completamente diferente cuando se relacionaba con hombres que cuando había mujeres en la dinámica. En general yo no supe nunca de una novia o de una aventura sexual, pero en algún momento llegamos a hablar de las mujeres, y yo le pregunté si le gustaría tener una novia española o marroquí, a lo que él respondió que no le interesaba tener una mujer española, que le gustaría algo más formal porque las españolas no desean una relación, sólo desean pasar el rato.

Por el contrario Omar, siempre mostraba mucho interés en hablar de todos los temas, lo encontraba por todas partes, conocía todos los bares, sitios y discotecas de Cádiz, siempre procuraba compartir casa con mujeres. En algunas ocasiones a las que asistí a partidos de fútbol que él organizaba, cuando regresábamos juntos hacia nuestras casas, él siempre me platicaba de su última conquista, dando detalles bastante explícitos de sus encuentros sexuales. En fin, tenía una vida social y sexual mucho más activa y pública que Driss. A qué quiero llegar con esto, simplemente señalar que la idea de masculinidad en relación a la sexualidad, depende mucho de personalidades, de las historias de vida de los alumnos y entre los alumnos.

Aunque podemos enumerar una serie de características que representan los alumnos como colectivo masculino heterosexual, no podemos hablar de una forma de “ser hombre” en la cultura musulmana, ya que como señalaba en el apartado sobre religión, influyen diferentes elementos en la interpretación de los roles de género, como por ejemplo, la religión, lo que ocasiona que los alumnos desarrollen discursos diametralmente opuestos entre ellos, que su visión de cómo relacionarse e interactuar con los “otros” sea completamente apegada a toda

una historia de vida y a experiencias particulares que cada uno refleja en su sexualidad y en la forma de expresar su masculinidad.

Por otra parte, considero que el espacio social y universitario de Andalucía permite una mayor horizontalidad de las relaciones de género entre hombres y mujeres, así como también permite a los alumnos establecer relaciones con personas de otras identidades étnicas. Por ejemplo, no es nada común ver parejas de alumnos marroquíes, es más común ver parejas multiétnicas, marroquíes con inglesas, marroquíes con españolas, con alumnas francesas. Lo mismo para las chicas que llegan a tener novios no musulmanes, aunque en efecto, ellas prefieren novios musulmanes. Los alumnos pueden incorporar conocimientos y prácticas que no son comunes en Marruecos, por ejemplo, en relación a su trato con las mujeres, tanto en términos educativos como con objetivos sentimentales, sexuales, lúdicos o laborales.

En este sentido la universidad es un espacio de confluencia, de encuentro y de interacción no sólo de saberes, sino también de hábitos, de relaciones amorosas, de intereses laborales, de intercambios y confrontaciones políticas e ideológicas. Las dinámicas de encuentros amorosos y la sexualidad fluyen como una cotidianidad que es intrínseca a la edad de los alumnos, entre los 20 y los 30 años, en su mayoría estamos hablando de jóvenes solteros que aunque llegan a Andalucía con motivo de estudio, también llegan con enormes deseos de conocer todo lo que puede ofrecer la sociedad andaluza, y que en muchos casos, se trata de hábitos y prácticas que en su país no está permitido o está reservado únicamente a ciertos sectores sociales de la población marroquí.

La masculinidad marroquí está claramente asociada al papel patriarcal que se instala en los alumnos. Si bien este papel patriarcal no se puede observar en tanto la mayoría no ha formado una familia, se puede observar en la forma de relacionarse con los amigos y con las compañeras musulmanas. En una conversación con un alumno de la universidad de Granada, le preguntaba su opinión acerca de que las mujeres marroquíes tengan novios extranjeros no musulmanes y su respuesta fue la siguiente:

Yo: ¿pero si puedes opinar de tus paisanas marroquíes que viven aquí o no? De que tengan más libertades, tengan sus novios europeos...

Chafik: no, no puedo opinar, ellas son libres de hacer lo que quieran, al contrario, yo tengo amigas de todas partes, y claro que con mis amigas musulmanas tengo otra relación, somos más cercanos, más unidos, y si veo que tienen algún problema o que están haciendo algo que les puede causar problemas simplemente les ofrezco mi ayuda, o hablo con ellas, les doy un consejo, pero no las critico, no digo ella es esto la otra es esto, vive y deja vivir...

Yo: ¿eres más como un hermano?

Chafik: sí, en el Islam todos somos hermanos y hermanas...

Yo: es que se piensa que los árabes son muy machistas...

Chafik: bueno, no te puedo negar que mi sociedad es muy machista, en Marruecos hay mucho machismo, pero la gente de mi generación está cambiando mucho, ya no tienen que ser como nuestros abuelos o nuestros padres, que se casaban a los quince años con mujeres más pequeñas, que tenían cinco seis o siete hijos...

Yo: eso es importante, que se cambie, pero la ley es machista, por ejemplo eso de que se pueden casar varias veces y no es penado...

Chafik: bueno, esas son cosas que están establecidas en el Corán, y que son leyes porque son tradiciones, pero no es fácil, sólo si tienes dinero puedes casarte dos o tres veces porque tienes que mantener a tus esposas y a la familia, eso ya es prácticamente para los ricos [...] (Sevilla, marzo, 2012)

Lo que comenta Chafik son dos aspectos principales en la masculinidad de los alumnos marroquíes. Por una parte el papel patriarcal, que como señalaba no se observa en sus relaciones de pareja pero se traslada a otras esferas del ámbito personal como la amistad, es decir, ver a las compañeras alumnas como hermanas y que por lo tanto tienen la obligación de aconsejarlas. Por otra parte, también señala una normalización de una cierta ventaja de la figura del hombre en las relaciones sentimentales, puede tener más parejas porque “es tradición”, tradición que al mismo tiempo se confronta con un contexto que no la vuelve práctica, ya que es algo para la “gente que tiene dinero”, se convierte en una situación de clase, incluso la reforma a la ley civil obliga al hombre a que la mujer debe autorizar el segundo matrimonio. Tal como señala Houda, alumna de la universidad Pablo de Olavide, la ley marroquí actualmente es más igualitaria, a tal punto que si el hombre argumenta que su primera esposa no le puede dar un hijo varón y por ello se quiere casar por segunda ocasión, por ley deben realizarse estudios médicos para saber si la tendencia genética para tener hijos o hijas viene del hombre o de la mujer.



En resumen, la posición masculina de liderazgo, de protección se enfrenta no sólo con un contexto que vuelve más equitativas las relaciones personales entre géneros, sino que el mismo mundo que ha dado origen al aprendizaje de los preceptos morales y religiosos de los alumnos, hoy día, se encuentre en un cambio radical de los paradigmas de convivencia social, de una adaptación de códigos simbólicos y religiosos, así como una transformación de las formas y las costumbres que han dado origen a la sociedad marroquí tradicional. Esto lo podemos observar en el tema de la materialidad o la capacidad adquisitiva de los hombres marroquíes, en particular de los alumnos. La representación de la masculinidad estaba asociada a la posesión, a lo material y en última instancia a lo financiero. Esta característica está en parte estrechamente relacionada con el éxito escolar. El alumno viaja a España para lograr cualificarse, para adquirir prestigio, pero también para alcanzar logros que son susceptibles de una materialización, y del acceso al mundo del prestigio material que supone la masculinidad árabe-musulmana y su sistema patriarcal, en parte sostenido en la capacidad económica. El poder masculino no sólo es posible si se tiene poder político, no sólo es adquirido si se tiene poder físico, no sólo es adquirido si se tiene poder militar. Hoy día el poder político y militar del mundo musulmán está concentrado en los países que han logrado un crecimiento económico exponencial. En este sentido, la capacidad adquisitiva de los alumnos está estrechamente vinculada a su papel como hombres, a su concepto de masculinidad y a su rol dentro de una sociedad estratificada en clases sociales fuertemente segmentadas.

Tener novias o esposas marroquíes o extranjeras se vuelve un problema de dinero, la religiosidad pasa a un segundo plano. Esto confirma que en efecto la situación económica es un factor importante en la transformación de las relaciones de género. La igualdad económica se puede ver traducida en una igualdad de género al menos en los espacios de la vida familiar, de pareja o matrimoniales. Por otra parte, esta “crisis” de la masculinidad (lo pongo entre comillas porque me parece sumamente exagerado el término) no tendría cabida en otro contexto económico, y sobre todo en otro contexto de relaciones culturales, políticas y sociales a nivel transnacional. Resulta imposible hablar de la masculinidad sin contextualizar todas estas cosas que la rodean, masculinidad o masculinidades sin contexto resulta un concepto abstracto que no tiene un fundamento objetivo y socialmente registrable. Considero que desde occidente la masculinidad en el Islam es vista desde un

estereotipo culturalmente fundamentado en la ignorancia de los códigos morales y religiosos que rigen el mundo arabo-musulmán. Por lo tanto, es necesario descifrar todos aspectos culturales ligados a la estructura religiosa que permea en la sociedad musulmana, particularmente la marroquí, para poder hablar y analizar todos los aspectos relacionados con el ejercicio de la masculinidad entre los alumnos marroquíes.

La misma noción de interculturalidad que debe permear la educación en las universidades, necesita de estudios especializados en las relaciones de género que se llevan a cabo en las universidades y por los universitarios. Una de las cosas que he repetido durante mi investigación, ya sea en el texto como en la entrevistas con los alumnos, es que las universidades no cuentan con los mecanismos pedagógicos y metodológicos para llevar a cabo programas de educación intercultural. Una parte de estos programas debería enfocarse al desarrollo de actividades de equidad de género entre los alumnos, ya que la universidad como organismo de administración del espacio escolar considera que los alumnos por ser mayores de edad pueden llevar a cabo estrategias de convivencia intercultural, cuando en realidad la diversidad y complejidad del conjunto de alumnos, es decir, complejidad étnica y cultural, no permite que se lleve a cabo la dinámica a un nivel óptimo, es necesario llevar a cabo planes y proyectos que permitan comprender la diferentes visiones de género que confluyen en la universidad. Y con esto quiero decir que no es necesario más proyectos de género eurocéntricos o etnocéntricos, sino que es necesario llevar a cabo investigaciones que nos permitan desarrollar modelos de interculturalidad en el ámbito educativo universitario.

### **2.5.3 Sobre la homosexualidad y el lesbianismo.**

Uno de los aspectos que más llamaron mi atención durante mi estancia fue el tema de la homosexualidad y el lesbianismo entre los alumnos marroquíes. Debido a que se trata de un tema tabú es complicado establecer comunicación acerca del tema con los alumnos, pero en cambio, el hecho de que la homosexualidad no es un delito en España, la visibilidad y el activismo de los colectivos de gays y lesbianas es mucho mayor que en Marruecos. Incluso entre los alumnos marroquíes existe una recurrencia a negar o evitar hablar del tema, lo definen con frases como “eso no está permitido en el Islam” o “eso está en contra de la naturaleza”. Hay una fuerte carga cultural –principalmente religiosa- que impide hablar del

la homosexualidad, pero como veremos el mismo carácter tabú nos lleva a encontrar que la negación no implica la inexistencia. La negación puede ser una primera etapa de defensa de la identidad homosexual frente al otro, en este caso frente al investigador, aunque después quede claro, una vez analizando las actividades cotidianas en los contextos extraescolares, que hay casos de homosexualidad, y que a nivel de redes sociales hay colectivos organizados de homosexuales y lesbianas de origen marroquí o de religiosidad musulmana.

Sin embargo, tal como señala Kosofsky (1994), al hablar de género, al menos debemos tener en cuenta los siguientes elementos, ya que sin esto comprender las relaciones de género, sobre todo, las asignaciones identitarias que los sujetos pueden llevar a la elaboración de estereotipos limitados y por consiguiente obsoletos para abarcar toda la diversidad de representaciones y prácticas de género posibles:

“Yet, exerting any pressure at all on “sexual identity”, you see than its elements include: your biological (e.g., chromosomal) sex, male or female; your self-perceived gender assignment, male or female (supposed to be the same as your biological sex); the preponderance of your traits or personality and appearance, masculine or feminine (supposed to correspond to your sex and gender); the biological sex of your preferred partner; The gender assignment of your preferred partner (supposes to be the same as her/his biological sex); the masculinity or feminity of your preferred partner (supposed to be the opposite of your own); your self-perception as gay or straight (supposed to correspond to whether your preferred partner is your sex or the opposite); you preferred partner’s self-perception as gay or straight (supposed to be the same as yours); your procreative choice (supposed to be yes if straight, no if gay); your preferred sexual act(s) (supposed to be insertive if your male or masculine, receptive if you are female or feminine); your most eroticized sexual organs (supposed to correspond to the procreative assignment); your sexual fantasies (supposed to be highly congruent with your sexual active, but stronger in intensity); your main locus of emotional bonds (supposed to reside in your preferred sexual partner); your enjoyment of power in sexual relations (supposed to be low if you are female o feminine, high if male o masculine); the people from whom you learn about your own gender and sex (supposed to correspond to yourself in both respects); your community of cultural and political identification (supposed to correspond to your own identity)” (Kosofsky; 1994: 7).

Considero que si tomamos en cuenta estos elementos que Kosofsky señala podremos profundizar en la compleja dinámica cultural que rodea el tema de género entre los alumnos marroquíes. En Marruecos la homosexualidad y el lesbianismo no sólo son un tema tabú, sino que está considerado un delito que se puede castigar con penas de cárcel. Sin embargo,

esto no significa que nunca haya existido la homosexualidad en el mundo árabe y en Marruecos en particular. Tal como señalaba al citar la obra de Mohamed Chukri, el hecho de que los hombres deban contar con experiencia social –incluida la experiencia sexual- y las mujeres deban estar recluidas al espacio familiar, lo que las excluye de los encuentros sexuales, implica que tanto la prostitución como las prácticas homosexuales o el acercamiento con mujeres no musulmanas, la violación o la pedofilia, sean las prácticas sexuales a las cuales durante muchos años –quizá siglos- los hombres hayan recurrido para tener un conocimiento de la sexualidad o explícitamente del acto de la “penetración”.

Y es tan difícil conseguir información verídica al respecto, que nuevamente debo reconocer la importancia de la obra de Mohamed Chukri, ya que su libro *El pan desnudo*, expone casi en tono de denuncia algunas de las prácticas sexuales del Tánger de los años 60's, y repite constantemente su miedo a ser víctima de la violencia sexual durante su infancia, debido a la pedofilia imperante en los restaurantes para extranjeros, los fumaderos de hashis y los arrabales del puerto tangerino. Esto demuestra aún más el aspecto tabú de estas prácticas sexuales, ya que el autor fue duramente criticado y perseguido por el gobierno y los grupos religiosos conservadores. Su narrativa le presenta al lector –sobre todo al extranjero- una lista de aspectos de la vida cotidiana que son completamente omitidos en el discurso público y tratados como actos indignantes para la moral musulmana. Por ejemplo, narra el acto de felación que un hijo realiza a su padre, que lleva poco tiempo de haber enviudado, para evitar que este contraiga matrimonio con otra mujer, debido a que de esa forma su herencia se verá reducida.

Vale la pena señalar que estos casos no son exclusivos de lo marroquí, y que por lo tanto, no quiero presentar a la sociedad marroquí como la sociedad llena de perversiones o degeneraciones. En el caso particular de Tánger, durante mi estancia en 2010 pude observar que las dinámicas sociales asociadas al mercado sexual y a la vida en las calles son las propias de una ciudad fronteriza que podríamos asemejar con otras, como por ejemplo Tijuana, en tanto que hay mucha gente varada con intención de colarse en un barco o en un camión y entrar en España. Evidentemente que durante su estancia recurren a cualquier tipo de estrategia para conseguir, comida, dinero y alojamiento, se mueve mucha prostitución y drogas, hay mafias bien organizadas que controlan todos los aspectos de lo ilícito y le

ofrecen tanto a los extranjeros como a los nacionales un mercado de esclavitud sexual que puede ser pedófila, homosexual o la prostitución femenina. Todo este movimiento está a la par de la vida cotidiana de los habitantes de Tánger, que siguen sus costumbres religiosas, que tienen sus empleos y que suelen negar la vida oculta, como me señalaba una alumna tangerina cuando le narraba algunas cosas que había visto en su ciudad: “nunca he visto ninguna de estas cosas que me platicas” (Sevilla, mayo, 2013), o cuando le comentaba a Hassam sobre la literatura de Chukri me hacía un gesto como de “asco”, no le gustaba ese tipo de lecturas.

En este punto cabe resaltar que otras expresiones culturales, principalmente las artes, se han convertido en un punto importante de manifestación y reivindicación de la sexualidad y de los derechos sexuales de la comunidad gay. Muchas de estas expresiones artísticas se llevan a cabo desde el exilio, lo que nos da una idea de la percepción que tiene la homosexualidad en el espacio social musulmán. Tal es el caso del “taqwacore”, una corriente de músicos musulmanes gays inmigrantes o hijos de inmigrantes, que en Estados Unidos comenzaron a difundir nuevas formas de interpretar el Islam desde el punto de vista de la rebeldía a la moralidad tradicional y ortodoxa de sus países de origen. A tal punto llegó esta corriente durante los primeros años del siglo XXI, que entre sus letras de punk, metal y dark, así como en un par de documentales y libros que se han escrito llegan a enunciar frases como “porque nosotros creemos en que el agnosticismo es un verdadero sentido del Islam. Queremos respuestas de Allah, no del capullo del Imán” o en referencia a su homosexualidad “Mahoma usaba piñas como consoladores” (*The Taqwacores*, Michael Muhammad, 2003). Es decir, se trata de una visión sumamente provocadora que no tendría cabida en un espacio gobernado por islamistas conservadores o liberales.

Otras formas menos provocadoras de justificar y encontrar espacios de la homosexualidad en el Islam son los llevados a cabo por los activistas de derechos homosexuales como Samir Bargachi quién es un reconocido activista marroquí que ha intentado investigar la presencia de la homosexualidad en el mundo musulmán y particularmente en Marruecos, llegando a algunas conclusiones muy significativas para la contextualización de la homosexualidad. Bargachi comenta que en Marruecos la sociedad islámica ha aceptado durante siglos las tendencias gay y lesbiana como una parte integrante del erotismo. Señala

que existían manuales de sexología árabes anteriores al siglo XVIII donde abundan en referencias a este tipo de prácticas sexuales. Uno de estos escritores, Abu Nawas (siglo VIII) fue uno de los poetas árabes más leídos y es famoso por cantar el amor de los efebos, haciendo referencia a este mito griego del amor entre hombres. Nos dice qué:

“Marruecos es un país con una tradición homosexual histórica [...] la romería de Sidi Alí ben Hamdush, cerca de Mequinez [Meknes], a la que acuden cada año homosexuales de todo el país. Hasta 2007 había gays que durante la fiesta se paseaban por las callejuelas del pueblo en caftán o en pijama; hoy se limitan a señalar su identidad poniéndose una capucha. No se exponían a burlas; se les consideraba poseídos por *Lala Mira*, un espíritu femenino juguetón y seductor, y en la cultura popular marroquí, ser presa de los “yinn” –una especie de genios de la naturaleza omnipresentes- exculpa cualquier actitud díscola. Una leyenda según la cual Lala Aicha, una amiga del santo enterrado en el mausoleo, fue convertida en hombre para protegerla contra una violación, también sirve de justificación para el cambio de rol sexual”. (en Topper, 2010)

Esta visión que Bargachi presenta nada tiene que ver con la legislación del Código penal marroquí que en su artículo 489 del Código penal marroquí castiga hasta tres años de cárcel la manifestación pública de la homosexualidad (*Est puni de l'emprisonnement de six mois à trois ans et d'une amende de 200 à 1.000 dirhams, à moins que le fait ne constitue une infraction plus grave, quiconque commet un acte impudique ou contre nature avec un individu de son sexe*). En contra de esta situación legal y culturalmente arraigada entre la población marroquí, Bargachi ha llevado a cabo un trabajo de difusión de los derechos sexuales desde su asociación *Kifkif*. La asociación publicó en abril del 2010 el primer ejemplar de la revista *Mithly* (palabra que significa a la vez “gay” y “como yo”), que desde la clandestinidad fue difundida al interior de Marruecos para promover la defensa de los colectivos LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales).

Incluso el mismo reconocimiento de la asociación *Kifkif* ha estado marcado por la censura española y la presión política del gobierno marroquí para impedir que ésta fuera legalizada y registrada en España hasta después de seis años. La revista *Mithly* que se consideró por los colectivos LGBT como la primera revista gay árabe, actualmente es clandestina y se ha dificultado su publicación incluso en internet, volviéndola un verdadero caso de censura internacional dentro y fuera del mundo árabe-musulmán. Según Bargachi, desde la independencia de Marruecos en 1956, alrededor de 5.000 personas consideradas

homosexuales han sido encarceladas, y actualmente el artículo 489 del Código penal marroquí sigue vigente por lo que “hay centenares de detenidos” aunque prácticamente nadie es condenado: “el procedimiento típico se limita a detener a los sospechosos y volver a soltarlos poco después, sin juicio” (Topper, 2010).

Bargachi señala que el reto de la comunidad LGBT en el mundo árabe no radica en escribir o difundir materiales de derechos sexuales, sino que se trata de salir de la clandestinidad y que su movimiento deje de ser un movimiento oculto. Abdellah Taïa miembro de la misma asociación y escritor marroquí señala que con las publicaciones se busca que la sociedad marroquí ya no niegue la existencia del colectivo aunque la mayoría de sus líderes tengan que vivir en el extranjero por seguridad. Esta negación del colectivo LGBT se hace presente en todas las esfera de la vida cotidiana, ya sea por parte de la gente que no pertenece al colectivo, como señalaba la alumna que me dice “desconocer” lo que le platico de Tánger, o que me dice “está prohibido”, hasta incluso en la misma familia de los alumnos gays, lo que los lleva a vivir de forma clandestina su homosexualidad. Por ejemplo, Taïa relata que después de junio de 2007, cuando presentó la traducción árabe de su novela *Le rouge du tarbouche* (2005), en la que narra irónicamente como se entre cruza la vida política de Marruecos a la muerte de Hassan II con una serie de vivencias autobiográficas y eróticas del autor durante su estancia universitaria en París. Debido a que posó para la portada del semanario marroquí francófono *TelQuel* bajo el titular “Homosexual”, su madre dejó de dirigirle la palabra.

Aunque la homosexualidad en Marruecos es un hecho tabú, reprimido y castigado, los referentes occidentales de la sociedad marroquí tampoco muestran grandes avances en el tema. España y Francia, vecinos y es colonizadores, que siguen ejerciendo una fuerte influencia en la sociedad marroquí, tienen una serie de posturas encontradas respecto al tema de la homosexualidad. Como señalo anteriormente, aunque España no penaliza las relaciones homosexuales hay una gran carga homofóbica en la sociedad conservadora española, el catolicismo incorporado a la política en la extrema derecha y en los partidos de derecha siempre se ha opuesto al matrimonio homosexual y al aborto. En Francia, uno de los países considerados como más “progresistas” en el tema de la homosexualidad, la extrema derecha se ha mantenido firme en negar el derecho al matrimonio entre personas

del mismo sexo, a tal punto que el 26 de mayo del 2013, un grupo de simpatizantes de la ultra derecha, cerca de 150 mil personas –según algunos medios aseguran que eran muchos más- salieron a las calles para manifestarse contra la ley que finalmente permitía el matrimonio homosexual en París, aprobada por el congreso el 17 de mayo, dando como resultado 34 agentes policíacos heridos y doscientas personas detenidas. Anterior a estas protestas se llevaron a cabo manifestaciones por grupos gays anti-matrimonio gay como la asociación *Plus Gays Sans Mariage* de Xavier Bongibault, quienes defienden el derecho de los niños a tener una familia compuesta por un padre y una madre, lo que nos ejemplifica la complejidad con que se trató el tema en Francia. Este movimiento tan repudiado y apoyado era, en términos históricos, el segundo más importante desde 1982, año en que el entonces presidente Francois Mitterrand despenalizara la homosexualidad. En Italia que es el tercer país con mayor número de inmigrantes marroquíes, el tema del matrimonio homosexual no está legislado e incluso no se ha presentado ninguna iniciativa parlamentaria aunque hay políticos que son declaradamente homosexuales y han utilizado el tema para obtener apoyo de los votantes.

Tal como señala el mismo Taïa, existe una gran diferencia entre lo que se ha llevado a cabo desde la lucha de los derechos sexuales del colectivo LGBT y lo que se ve reflejado en las calles (Topper, 2010). En Marruecos el tema de la homosexualidad, tal como señala Bargachi, había mantenido un carácter tabú, y en cierta forma un reconocimiento social, pero siempre llevado a cabo en secreto. Alcanzó su carácter de tema público en noviembre del 2007, cuando se dio un intento de linchamiento de homosexuales en Alcazar Kebir. Después de este acontecimiento Marruecos comenzó un debate en los medios acerca de la existencia o no de este “hecho social innatural”. Como resultado de esta publicidad amarillista del acontecimiento de Alcazar Kebir, la asociación *Bayt al Hikma* lanzó en enero del 2008 una campaña de firmas para concientizar sobre los derechos de las personas “desviadas” que llegan a “ofender la moral musulmana” –sin lograr definirlos como homosexuales-, logrando conseguir entre los firmantes notables personajes públicos de Marruecos, como el escritor Tahar Ben Jelloun, así como algunos ex políticos socialistas, músicos, periodistas y cineastas (Topper, 2010).



Esta toma de conciencia llevó a que en febrero del mismo año, la Asociación Marroquí de los Derechos Humanos (AMDH) se pronunciara por la abolición del artículo 489 del Código penal marroquí. No obstante que el hecho sentó un precedente la decisión de las autoridades no respondió a las demandas de los sectores más progresistas de la sociedad marroquí, ya que con todo y el peso publicitario que tuvo el linchamiento, la toma de conciencia de un sector de la sociedad civil y el llamado de la AMDH, el tema de la homosexualidad nunca dejó de estar posicionado dentro de la discusión cultural, sobre todo de la interpretación de los grupos religiosos y políticos que dominan el discurso de la moral musulmana en Marruecos.

Para Khadija Ryadi, presidenta de AMDH el tema de la homosexualidad no se puede separar de la moral musulmana y por tanto se convierte no sólo en un problema político sino de costumbres, es decir, religioso y por lo tanto muchos partidos políticos no se arriesgan a hablar del tema porque eso supondría la pérdida de votos, aunque en efecto se trate de un tema de “humanismo”. Por otra parte, el problema político y legal que envuelve el tema de la homosexualidad tiene fuertes repercusiones en la salud pública, ya que asociaciones como ALCS -asociación de lucha con el SIDA-, señala que la condición de la homosexualidad como tema tabú ha ocasionado que tengan que cambiar los mismos conceptos con los que se refieren a este tipo de prácticas sexuales, llamándolo “prevención de enfermedades sexuales de hombres que tienen relaciones sexuales con hombres” (Topper, 2010).

Con todo esto, en Marruecos, que como señala Bargachi -y en su momento también Chukri- es común la existencia de un mundo clandestino de la homosexualidad, en el cual los chicos gays pueden encontrar bares, plazas o cafés en los que entablar relaciones. En Andalucía sucede una dinámica similar pero en efecto, el hecho de que no hay pena legal, hace evidente la participación de alumnos de origen árabe-musulmán en los colectivos de LGTB, y en Granada he constatado su presencia en los bares gays.

No obstante su autodefinición como gays es compleja, sobre todo frente a un extraño. En el caso de los alumnos que entrevisté, sólo uno es gay, y no me lo dijo al momento de hacer la entrevista, lo constaté conforme lo encontraba en la calle con sus amigos. Primero se declaro musulmán practicante, no bebía alcohol, hacía sus oraciones –aunque cada vez

menos por la falta de tiempo-, y procuraba no estar en espacios donde se llevaran a cabo prácticas no musulmanas. Luego lo encontré que iba caminando por la calle en la noche y estaba claramente borracho. Después asistí a un famoso bar gay de Granada y lo encontré acompañado de varios amigos en una clara actitud de “ligue”. Lo saludé y creo tuvo un poco más de confianza en cuanto notó que mi actitud no fue de discriminación ni de asombro, pero ya no pude hablar con él sobre el tema, ni era el momento. En otra ocasión lo encontré en la calle comiendo un Kebab pero me dio la impresión que se sentía apenado o al menos me dio a entender que “no sabía” de qué se trataba el bar donde lo encontré y que él no acostumbra beber alcohol pero había sido una ocasión especial, es decir, intentó justificarse, yo simplemente le contesté que no se preocupara, que los mexicanos estamos acostumbrados a ver a nuestros amigos borrachos. Pero más allá de esta observación y de que después me negó su correo, dándomelo equivocado dos ocasiones, la experiencia etnográfica de ver esta actitud y esta dinámica de vivir la homosexualidad entre los alumnos marroquíes me llevó a documentarme sobre el tema y a llegar a este tipo de personajes, escritores y luchadores de derechos sexuales como Bargachi y Taïa.

También me surgieron algunos cuestionamientos sobre actitudes que yo había observado en Marruecos y que desde mi visión occidental me parecían como actitudes y hábitos homosexuales, como por ejemplo, que los hombres caminan tomados de la mano por las calles –particularmente tomados del dedo meñique- y otras muestras de afecto entre ellos como los múltiples besos cuando se encuentran, situaciones que desde una moral occidental o católica, o quizá católica-mexicana, podrían ser denominados como hábitos homosexuales. Sin embargo estas “costumbres” en el espacio social marroquí no significan homosexualidad, lo hacen los padres con los hijos, entre hermanos o entre amigos. Pero ir tomado de la mano con otro hombre en el espacio social andaluz es sin duda una práctica que puede ser estereotípica de la homosexualidad y los alumnos lo saben, así que no lo hacen nunca, pero los besos cuando se encuentran sí.

Lo que debemos analizar son las variantes y los procesos socioculturales que genera esta dinámica entre la tradición islámica y los valores de occidente. Si bien los hombres encuentran un espacio más permisivo para la homosexualidad la sociedad española también es muy conservadora en su postura aunque no la juzga legalmente, al contrario de los países

musulmanes, que cuentan con castigos legales o incluso la muerte, en el caso de Irán. Para Bargachi la transformación moral sobre la homosexualidad en Marruecos se ha dado a partir de que Emiratos Árabes tiene mucha influencia cultural hacia el resto del mundo musulmán, principalmente vía los medios de comunicación y la difusión de programas televisivos que se transmiten en televisión satelital y que están unificando los diferentes criterios morales de los países musulmanes a un criterio central de los Imanes ortodoxos que gobiernan los emiratos.

En Andalucía los alumnos marroquíes también se relacionan, y quizá se relacionan con más libertad que sus compañeros heterosexuales, en un mundo de la sexualidad universitaria, que está profundamente erotizado. Incluso el mundo del lesbianismo tiene un fuerte espacio de expresión en la universidad. Conversaciones extra-escolares con alumnos e incluso profesores universitarios me han revelado la existencia de una vida sexual muy intensa, ya no sólo entre alumnos sino entre profesores y alumnos, con relaciones heterosexuales y homosexuales, que seguramente contribuyen a formar un espacio de libertades sexuales que se traslada de la universidad a las ciudades como Granada y Sevilla, que son las ciudades en donde también hay mayor número de alumnos marroquíes. Esto significa la existencia un contexto “liberador” o “repulsivo” para los alumnos marroquíes que provienen de una sociedad donde las libertades sexuales están fuertemente limitadas en el marco legal, y en donde prácticamente, como señala Taïa: “Nadie tiene la posibilidad de pertenecerse a sí mismo. Uno pertenece al Poder, a la familia, o bien una mujer pertenece al hombre con el que se va a casar. Nadie en Marruecos tiene libertad de disfrutar de su sexualidad.” (Topper, 2010).

A modo de resumen considero que la situación del género en el Islam, la complejidad de su organización cultural y simbólica, así como los agregados que constituye la unificación de los conceptos religiosos y las leyes del Estado, conforman un entramado de significaciones, códigos y prácticas de género, relacionadas no sólo a la sexualidad sino a las libertades individuales y la condición en que se desarrollan actividades reivindicativas tanto de los hombres como de las mujeres a nivel individual, sin importar su preferencia sexual. Por otra parte, dan origen a un gran movimiento de los colectivos LGBT así como de importantes grupos feministas.

Tal como señala Kimmer (2007), el estudio tanto de las masculinidades, como de la feminidad y las expresiones de identidad sexual homosexuales o lésbicas cambian constantemente, y las relaciones entre todas las representaciones de género se mueve tanto en el terreno político, como social, moral y religioso, convirtiendo esta dinámica en un fenómeno antropológico sumamente complejo y completo. Por lo que la búsqueda de una definición trascendente y atemporal sería una salida errónea, pues las nuevas definiciones aún no se encuentran firmemente establecidas (2007:73). Lo que sí me queda claro, y que es una de las cosas más observables y registradas, es que a nivel de relaciones, de ideas, de discursos y prácticas, los alumnos marroquíes, hombres, mujeres y homosexuales, se desenvuelven en una nueva cultural que en muchos casos transforma sus identidades de género, en otras las refuerza. En general considero que existen una serie de cambios tanto individualmente como en forma colectiva, y a su vez, estos cambios se han visto y se verán reflejados paulatinamente en las transformaciones legales y culturales en Marruecos.

## **2.6 Pensamiento y activismo político.**

Mi objetivo en el análisis del pensamiento político, más que centrarlo a la ideología política, es decir, si son de izquierda o conservadores, está enfocado a conocer algunas de los discursos que elaboran y las actividades políticas en las que participan, así como conocer, de qué forma explican el mundo político en el que se desenvuelven, su posicionamiento ante el sistema político español y marroquí, así como los valores de rebeldía, conservadurismo, progresismo, democráticos, autoritarios, con los que se identifican.

Contextualmente, el momento histórico social permite hacer preguntas sobre la administración y el gobierno marroquí y español. En España el gobierno de Mariano Rajoy y el Partido Popular, quien habían tomado el poder apenas un mes antes de mi llegada a España (lo asumió en diciembre del 2011), en su intento por mejorar las condiciones económicas de un país sumido en una crisis sin precedentes, comenzó a hacer ajustes y recortes sobre todo en los sectores sociales, principalmente en educación y salud. Y el decreto del aumento a las tasas de matriculación universitarias a los estudiantes extracomunitario activó inmediatamente la movilización de los alumnos marroquíes.

Por otra parte, con el surgimiento de las revueltas árabes, la situación política en Marruecos ha tomado un rumbo que nadie esperaba. A pesar de que los medios de comunicación marroquíes han sido utilizados por el régimen para silenciar las manifestaciones, es evidente que diferentes sectores políticos, sindicatos, estudiantes y trabajadores, se dieron cita en las calles de Rabat, Casablanca y Marrakech. Conforme más se sabía de las noticias de los movimientos revolucionarios en Libia, en Egipto, en Túnez, la participación de los marroquíes era más marcada. Pero a diferencia de los demás países, la monarquía logró manejar la situación con una mezcla de represión y diplomacia que le permitió seguir en el poder. La desacralización del rey, un auténtico “as bajo la manga”, y el ascenso al poder del partido islamista Justicia y Desarrollo, evidenciaron lo que las estadísticas oficiales querían ocultar, un proceso de ruralización de la pobreza y el analfabetismo. Prácticamente, fue el voto rural el que dio la victoria a los islamistas.

En Marruecos, las elecciones de noviembre del 2011, dieron como ganadores a los islamistas del partido Justicia y Desarrollo, que desde un principio han tenido una administración opacada por su confrontación con el rey Mohamed VI, con los sindicatos de estudiantes y con los sectores más progresistas de Marruecos. Posteriormente, con la problemática que surgió en la subida de las tasas de matriculación universitaria, los alumnos marroquíes buscaron tener un apoyo del gobierno y se dio un encuentro con los islamistas. No obstante el proceso, Salma, alumna de la Universidad de Granada, señala su descontento y total decepción de lo que sucedió en Marruecos:

Salma: te puedes imaginar eso, yo creo que el joven que se inmoló pensaba que eso desataría la revolución y al final su muerte no ha servido para nada...

Yo: ¿no?, ¿tú crees que no sirvió para nada?, pero hubo elecciones, el rey se desacralizó...

Salma: no, no sirvió para nada, eso es una mentira, las elecciones son una tomada de pelo. ¿Cómo te puedes explicar que el rey ya no es sagrado pero sigue teniendo todo su poder?, al contrario, es absurdo, ya no es ni el jefe religioso, muchos líderes islamistas no lo reconocen como autoridad religiosa, lo que tiene es el poder, el dinero, lo apoyan muchos intereses de Europa, de Estados Unidos. Mira, parece que no pero Marruecos es un país muy importante, ¿por qué crees que no puede pasar nada?, no tiene petróleo o gas como Libia o Argelia pero es la puerta del Mediterráneo, no puede haber guerras porque eso desestabilizaría mucho la región... (Granada, marzo, 2012)

En comparación con la visión crítica de Salma, los discursos desarrollados por otros alumnos marroquíes sobre la vida política de Marruecos son poco críticos. No obstante la diversidad de pensamiento político que existe entre los alumnos nos permite observar las combinaciones posibles que se llevan a cabo así como su relación con el desarrollo de los acontecimientos en el contexto social. Por ejemplo, ahora puedo ver que hay un cambio del objetivo de la crítica político entre las entrevistas que realicé en Granada y Cádiz -febrero a junio del 2012-, y después en las entrevistas que hice en Almería y Sevilla -noviembre del 2012 y mayo del 2013. En ambas siempre se hace presente un respeto muy fuerte al rey salvo algunas excepciones como el caso de Salma, pero siempre se respeta la figura del rey de Marruecos, y el objetivo de la crítica es el gobierno. Otro ejemplo es Jazmina, alumna de la universidad de Sevilla, con la que conversé brevemente durante una movilización estudiantil. Cuando hablamos de las movilizaciones sociales en Marruecos y sobre la clase política en España me comentó lo siguiente:

“Los políticos son iguales, una vez que ya no los presionas ellos van a calmarse, porque como ya tienen su vida asegurada, tienen el dinero para mantener a sus hijos, llevarlos a cualquier escuela en Marruecos o en Europa, y piensan “¡Cómo no, yo te ayudo!” ¡Que nos hemos cansado ya! Así que, si nosotros estamos más que preocupados su deber es estarlo con nosotros, al menos esto les complica su trabajo, porque si presionamos tendrán miedo que las cosas se compliquen y trascienda más, y que vuelen alguna que otra cabeza amiga o la suya también. Así que por mi parte, creo que sí debemos organizarnos, puede que cedan ante las presiones porque mucha gente está despertando por fin, y cuando la verdad golpee las puertas, habrá más de una voz que se alzaré –risas- ¡qué poética estoy hoy! -risas-” (Sevilla, mayo, 2013)

Es decir, los alumnos pueden observar y canalizar su descontento político a actores particulares, y estos actores pueden ser tanto españoles como marroquíes, en general en este caso Jazmina habla de una clase política en general. Lo que pude observar es que mientras en las primeras entrevistas la opinión giraba en torno a las revueltas del mundo árabe y la situación política de Marruecos, las segundas tenían como tema principal la estabilidad política de Marruecos y su momento “de auge” económico, así como la agudización de las protestas sociales y las huelgas generalizadas en España.

Una de las preguntas que más realizaba entre los alumnos era referente a su opinión sobre el rey Mohamed IV. Algunas de las impresiones que me dieron los jóvenes marroquíes fue que lo respetan como autoridad total e incuestionable. Aunque no es definido por ellos

como un hombre religioso en parte porque los alumnos son religiosos pero de prácticas más seculares. El rey más bien representa un hombre con una actitud política inquebrantable y al mismo tiempo inmovible. Como señalaba la frase lapidaria de Janata, “pues creo que es la mejor opción, se han dado casos de corrupción recientemente en algún ministerios y el rey personalmente a mandado a destituir a los funcionarios corruptos” o su frase de “ya sabes que más vale león conocido que cordero por conocer” (Cádiz, mayo, 2012). Esta visión política reforzada en un refrán popular, nos presenta dos aspectos del orden social marroquí. Por una parte, una estructura política jerárquica que está sustentada y asumida por el súbdito, pero que la ejerce libremente el ciudadano, la cual no es bueno cuestionar o transformar porque por el momento es positiva para la nación. Por otra parte, nos muestra un aparato de orden mental de la sociedad, que es defendido de manera individual y que al mismo tiempo no permite otros esquemas de organización política.

Geertz plantea que el rey funciona “como representación total del sistema, encarna una concepción del carácter total de la vida impetuosa con una moral populista y con una agresividad obsesiva hacia la intensificación radical del individualismo” (Geertz: 76). En este caso el rey Mohamed VI continúa conjugando la ley, la moral y la política, haciendo muestra de la capacidad de su sistema, pero cede ante la presión social secularizando su posición como representante de Dios. Continúa como un ser omnipresente en la vida pública y privada, pero ya no está rodeado de un halo místico y divino que le permite aplicar los preceptos morales al pie de la letra, siguiendo la tradición coránica escriturista, por el contrario, ahora se ha convertido en el único que puede ejercer una fuerza de oposición real en contra de los políticos conservadores que han llegado al gobierno marroquí.

El alumno Idriss –estudiante de relaciones internacionales- señala que occidente necesita renovar los sistemas de gobierno en Oriente Medio y toda la zona mediterránea. De modo que el gobierno de Marruecos no tuvo otra opción que dar muestras ante occidente de una transición democrática. Señala que las rebeliones tuvieron apoyo popular porque hay muy malas condiciones sociales, pero al mismo tiempo en Marruecos hay mucha apatía política “la gente es muy ignorante, no hay cultura”. Sin embargo, este tipo de sociedad ha cambiado y sigue cambiando constantemente. La gran cantidad de multi-relaciones entre

actores sociales y la constante generación de conflictos sociales y políticos de un país fuertemente politizado, ocasiona una serie de cambios que vuelve imposible hablar de una sociedad estática.

Se puede observar entre las opiniones políticas un cierto sentido de clase, ya que para algunos alumnos que trabajan en España su opinión política es crítica hacia el sistema escolar marroquí, por ser reducido, sin becas para estudiar en el extranjero, o por el contrario, son críticos al sistema político que ocasiona este tipo de condiciones tanto en Marruecos como en España. Para los estudiantes que no trabajan y que son ayudados por sus padres, casi todos son de familias de pequeña burguesía y clase media, y se muestran mucho menos críticos con el sistema político marroquí.

Aun así lo que puedo observar es una yuxtaposición de criterios políticos. En este sentido me parecía muy interesante la opinión de Anas, estudiante de la universidad de Sevilla:

Yo: ¿tienes alguna ideología política? ¿Te consideras liberal, conservador?

Anas: Bueno, no, no crea que tenga ninguna ideología política, pero creo que soy conservador políticamente...

Yo: ¿en Marruecos militas en algún partido?

Anas: Sí, en el Partido de Justicia y Desarrollo...

Yo: Ah, ya, el partido conservador que está en el poder...

Anas: Sí, pero a ver; cómo te explico, yo soy conservador, pero hay otras cosas que no puedo decir que no estoy de acuerdo, por ejemplo, si me dices que si estoy de acuerdo con que no haya pobreza, claro que estoy de acuerdo, si me dices que si estoy de acuerdo con que voten las mujeres, estoy de acuerdo, o si me dices que estás en contra del autoritarismo, pues sí también, o a favor de la democracia. Digamos que me considero conservador pero no soy fundamentalista. (Sevilla, mayo, 2013)

Como señalaba, la yuxtaposición de los criterios políticos hacen evidente que no existe un posicionamiento claro, sino que se mezclan otros aspectos en la determinación de una identidad política. Considero que un tema que unifica a los alumnos que tienen diversos tipos de criterios para definirse con algún posicionamiento político, existen temas que unifican como por ejemplo el panarabismo o el respeto al rey como autoridad.



## **2.7 Problemáticas de educación y laborales.**

En este apartado establezco algunas relaciones entre las expectativas educativas y las expectativas laborales. Si bien el motivo original de los estudiantes es llegar a una universidad de Andalucía para desarrollar una educación especializada, la falta de incentivos, becas y la situación de sus familias que en muchos casos son quienes solventan los gastos de los alumnos, hace que ellos una vez establecidos en Cádiz, Sevilla, Granada o Almería, tengan que mezclar la vida laboral con la vida escolar. Este fenómeno no pocas veces deriva en la transformación de las expectativas de vida del alumno ocasionando la deserción escolar, ya que me he encontrado con varios casos que llegaron a estudiar pero ya no lo hacen y mejor se dedican a trabajar.

Al respecto de las motivaciones para estudiar en el sistema universitario andaluz, podríamos enumerar algunas por las cuales los estudiantes marroquíes viajan a Andalucía para realizar estudios universitarios. Por ejemplo la cercanía, la presencia de familiares, la información que llega a las ciudades de Marruecos vía gente que ha estado en Andalucía viviendo o estudiando. La fama y el prestigio de algunas universidades, los planes de estudio y titulaciones que no ofrecen las universidades en Marruecos. Sin embargo creo que también hay una motivación particular que opera en los estudiantes: el deseo de vivir independientes, en una ciudad alejada de la familia, en una sociedad con otras libertades, el interés por conocer otros lugares –viajar o migrar- al mismo tiempo que participar en la universidad.

La falta de programas de becas, tanto del gobierno marroquí como del español ocasiona una desprotección económica entre los estudiantes, tanto españoles como marroquíes. Este hecho origina un filtro económico para los alumnos marroquíes, a través del que únicamente los hijos de la clase media y alta pueden tener acceso a la educación en el extranjero. Pero aun así, en las expectativas escolares de los alumnos hay diferentes factores de contingencia que cambian el objetivo inicial de los alumnos. Por ejemplo, volvamos al caso Omar, que es de Asilah, el mayor de tres hijos de un funcionario del gobierno marroquí educado en Bagdad. Él llegó a estudiar un máster y un doctorado pero sin una beca, más que el dinero del padre. Omar se buscó un empleo de cocinero, y pensó “el doctorado ya lo terminaré con calma”. De eso han pasado cuatro años, y en febrero del

2011, que lo visité en el apartamento que alquilaba en Cádiz. Enfadado, me mostró la carta que le había enviado el Ministerio de Trabajo e Inmigración de España, en la cual le solicitaban que abandonara el país en un término de 15 días. Él había llegado a estudiar, pero ante la falta de ingresos tuvo que conseguir empleo y para conseguir el empleo y el visado de estudios seguía matriculándose en el doctorado, aunque finalmente nunca terminó los estudios doctorales, y sumado a esto, ya que en su trabajo lo tenían de forma ilegal, trabajando sin contrato, no podía solicitar el visado de trabajo y tenía que usar el visado de estudiante para poder quedarse a vivir y seguir trabajando, en una ciudad que le gustó para establecerse. Pero claro está, que después de tres años sin presentar resultados, la universidad le negó un certificado de estudios y a su vez el gobierno le denegó la visa de estudios.

Observemos que hay factores que permiten múltiples opciones en las expectativas personales, escolares y laborales, aunque -repito- el motivo principal de la migración que llevan a cabo los estudiantes es la de tener una formación profesional universitaria. El espacio educativo, los recintos universitarios sumados a la conformación de un espacio urbano, dotado de diversos elementos simbólicos que dan sentido a las relaciones que se desarrollan en todos sus espacios de interacción social, dota de infinidad de posibilidades para encuentros entre personas, de cambios de planes, de tragedias, de amoríos, de trabajo, en fin, de contingencias que transforman la vida de los sujetos.

Otro factor importante es la fuerza que tiene la “llamada” de los hermanos mayores, tal como el caso de Omar, que motivó el arribo a Granada del hermano menor, aunque al principio llegó para estudiar guitarra flamenco, al igual que Omar se estableció definitivamente en Andalucía. También Anass, alumno de Sevilla, llegó a esta ciudad porque su hermano mayor llevaba varios años estudiando en la universidad, y antes de eso, la hermana había llegado a estudiar a Sevilla y terminó casándose con un español, por lo que también se establecieron lazos familiares. A diferencia de los alumnos europeos, que – como expuse en el capítulo anterior- expresan un interés casi podría etiquetarse como “turístico” a la hora de tomar la decisión de viajar a Andalucía, los alumnos marroquíes están motivados por el reconocimiento del prestigio de las universidades y la búsqueda de una experiencia migratoria con otras condiciones diferentes al resto de los colectivos de

inmigrantes. Efectivamente, viajar con un visado de estudiante, vuelve casi todo más fácil, aunque hay diferentes puntos débiles de las libertades que te ofrece la visa.

El visado de estudio tiene la característica de caducar cada año, de permitir el trabajo pero únicamente temporal –un máximo de diez horas a la semana- y de ser revocable en cuanto se compruebe que el alumno desempeña otras actividades ajenas a las escolares. De acuerdo a lo que señala el régimen especial de los estudiantes extranjeros en España (artículo 3, de la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre), la concesión de visados tiene las siguientes normativas:

1. Tendrá la consideración de estudiante el extranjero cuya venida a España tenga como fin único o principal el cursar o ampliar estudios o realizar trabajos de investigación o formación, no remunerados laboralmente, en cualesquiera centros docentes o específicos españoles, públicos o privados, oficialmente reconocidos.
2. La duración de la autorización de estancia por el Ministerio de Interior será igual a la del curso para el que esté matriculado.
3. La autorización se prorrogará anualmente si el titular demuestra que sigue reuniendo las condiciones requeridas para la expedición de la autorización inicial y que cumple los requisitos exigidos por el centro de enseñanza al que asiste, habiéndose verificado la realización de los estudios.

Por otra parte, te permite moverte dentro del espacio Schengen, pero no es válido para establecerse en otro país y en otra ciudad diferente a la que se te ha concedido el visado. Desde este punto de vista, las características con las que cuenta el visado de estudios están establecidas para eliminar todo tipo de uso diverso, en otras palabras, para evitar que un residente temporal se convierta en inmigrante. Como siempre, los trucos para ser inmigrante ilegal no tendrán ningún límite, así que si una persona utiliza la estrategia visado de estudio para establecerse como inmigrante laboral lo hará. Sólo que conseguir este visado de estudios es complicado, requiere la superación de una serie de pruebas y filtros desde Marruecos.

Tal como señala Jazmina, en ocasiones los alumnos piensan que superando las pruebas de idioma se les facilitará el trámite del visado, pero solo se trata del principio de una serie de pruebas:

“Para mí lo más difícil fue superar el idioma, aunque estudié en escuelas de español en Tánger, y creo que lo hablaba muy bien, pero presenté dos veces el examen que te hacen en el ministerio de educación. La primera vez no aprobé y tuve que esperar otro año. La segunda vez lo aprobé y pensaba que ya con eso me aceptarían para darme el visado, pero después vienen otros requisitos y siempre es más difícil, pero bueno, al final lo conseguí.” (Sevilla, mayo, 2013)

Esos otros requisitos se vuelven verdaderos obstáculos para los alumnos. Primero, el tema económico reduce enormemente las posibilidades de movilidad, ya que conseguir una beca es prácticamente imposible. De todos los alumnos que entrevisté –una treintena- solamente tres estaban becados, los demás dependían económicamente de los padres o trabajaban al mismo tiempo que estudiaban. Este filtro económico es un factor determinante, no sólo porque vuelve evidente la elitización universitaria en Marruecos, sino que también le otorga un rol sumamente importante a los padres, que son quienes sostienen las expectativas escolares y deciden sobre la formación de sus hijos.

Honorio Salmerón y Sonia Rodríguez han estudiado este tipo de obstáculos entrevistando a alumnos de la universidad de Granada. Entre los resultados de su investigación resalta la importancia que tiene el tema económico:

“Para obtener dicho visado debe estar previamente matriculado en la universidad y presentar en el Consulado de España en su país, los pertinentes documentos legalizados que demuestren (en caso de no contar con beca) que los progenitores o tutores disponen de medios económicos necesarios y suficientes para su mantenimiento en España. Entre estos documentos y según qué sedes consulares, figura una copia de la orden de transferencia efectuada por el padre al banco por valor de 6000 dirhams (550 euros) mensuales, sobre una cuenta en España. El estudiante deberá contar además con un dinero de bolsillo que la Oficina de cambio establece en 10,000 dirhams (920 euros) y que el estudiante llevará en el momento de incorporarse a España.” (2008: 86)

Los costos de inscripción, visado, e incluso los montos que deben cubrir las cuentas bancarias, corresponden a una realidad económica que incluso no tienen las familias españolas para mandar a sus hijos a la universidad. Por este motivo hubo gran revuelo cuando el Partido Popular anunció el aumento a las cuotas de los estudiantes extranjeros, ya que convertían prácticamente imposible la matriculación de los hijos de las clases medias marroquíes en las universidades españolas. Por otra parte, aunque es determinante este filtro económico, hay alumnos que se lo saltan ideando estrategias para presentar los documentos solicitados, las cuentas de banco y el dinero de bolsillo. Como Mohamed,

estudiantes de artes, que ideó una estrategia para justificar su situación socioeconómica y cubrir los costos y los trámites necesarios que solicitan a los que no tienen beca:

Yo: pero ¿y cómo hiciste para venir? por el visado y esas cosas.

Mohamed: Trabajando y ahorrando como siempre tío...

Yo: Ah, y ¿de qué trabajabas?

Mohamed: En un hotel en Rabat

Yo: y tus padres ¿no te ayudaron?

Mohamed: sí claro, pero sólo para venir, y ahora de vez en cuando me mandan dinero cuando estoy liado, pero yo ya me busco la vida aquí en Granada. [...]

Yo: ¿pero el visado cómo te lo dieron? ¿Es complicado no? [...]

Mohamed: pues presenté todos mis documentos y pasé la prueba del español, luego tuve problemas por el dinero, porque no tenía beca...

Yo: eso es lo que quería preguntarte, ¿cómo hiciste?

Mohamed: pues mi padre me abrió una cuenta en el banco, donde yo iba ingresando mi dinero, y él también, incluso le comentó a varios tíos, y así juntamos la cantidad que necesitábamos presentar en el consulado español [...]

Yo: ¿y los ahorraste?

Mohamed: No todo, tuve que pedir dinero prestado y cuando llegué a España lo regresé, ya sabes tío, uno siempre busca la forma, hay que ser inteligentes para ganarle a la burocracia [...]

Yo: oye, y entonces te hiciste una cuenta y le regresaste el dinero a tu familia...

Mohamed: no, a mi familia no, ellos me dieron el dinero, los que me prestaron fueron amigos, y se los tenía que regresar

Yo: buena estrategia, te lo has montado bien eh...

Mohamed: sí, es que así es, además que es insostenible lo que te piden, eso es sólo para los ricos...

Yo: sí, es absurdo, aquí la gente trabaja todo el mes para ganar ochocientos euros y los estudiantes deben tener mil euros en su cuenta. Estaría bien ¿no?

Mohamed: ya te digo, yo con mil euros al mes no sé qué haría, me suena un lujo...  
(Granada, abril, 2012)

La estrategia de Mohamed fue la de crear un estado de cuenta “ficticio”, porque como señala, tenía una cierta cantidad de dinero pero no era suficiente. Además de que la familia, tanto el padre como los tíos, apoyaron la decisión de Mohamed de viajar a España para realizar sus estudios universitarios, incluso aportando dinero, y en el caso de los amigos, prestándole dinero para aumentar su saldo en el banco. Recuerdo que me contaba su estrategia, orgulloso de su ingenio. Además cabe mencionar que fue de los estudiantes marroquíes más jóvenes que conocí y más activos, sobre todo en la forma de buscarse la vida. Vendiendo cuadernos y acuarelas en los sitios turísticos de Granada, trabajando por horas en bares, e incluso, como me señalaba, dando clases particulares de dibujo entre hijos de inmigrantes marroquíes. A diferencia de otros alumnos que dedicaban gran parte de su tiempo a trabajar por lo que la universidad ya había pasado a segundo plano, o por el contrario, contaban con la ayuda económica de sus padres y por eso estaban más tranquilos en cuanto a recursos.

Otra de las trabas que señala Mohamed son los trámites de homologación, que suelen durar más de seis meses, en ocasiones un año, y que además se deben pagar. Debido a que el sistema de educación marroquí es similar al modelo francés, durante mucho tiempo las clases medias enviaban a sus hijos a estudiar a Francia –además del tema de la lengua y de ser ex colonia-. Pero desde hace un par de décadas, debido a que la Universidad de Granada es una de las que más participas con las universidades de Marruecos -incluso es una de las instituciones educativas que lleva a cabo los exámenes de competencia lingüística y de selectividad, junto a la UNED-, se ha acelerado la migración por motivos escolares a España, y en particular a la comunidad autónoma de Andalucía. Al respecto Salmerón encuentra entre los alumnos que entrevista la misma problemática señalando que:

“el alumnado, una vez concluido su bachillerato en un centro marroquí, inicia los trámites de homologación de su título para poder realizar las pruebas de selectividad. Es un trámite lento, que obliga al estudiante en algunos casos a perder un año, periodo que se emplea para mejorar el dominio de la lengua española [pp. 82] Con la selectividad aprobada, empieza de nuevo la peregrinación; nos referimos a la matrícula de la universidad elegida. Por lo general el alumnado no espera a que se le agote el plazo de matriculación en la facultad y, por ello, no espera que la UNED le envíe la papeleta de aprobado, desplazándose personalmente a Madrid para recogerla. Para realizar dicho recorrido, necesita contar con el preceptivo visado temporal (igualmente difícil), salvo

para los que han pasado el año anterior en España preparando la selectividad y lo han previsto de antemano” (2008: 84-85).

La homologación es un trámite obligatorio para los marroquíes, tanto porque tienen un sistema escolar diferente, como por la diferencia de idioma, lo que también los obliga a pagar por la traducción oficial de los diplomas escolares. Y no sólo implica la pérdida de un año, tal como afirma Salmerón, sino que se trata de un trámite, como todos los otros trámites que se deben hacer, tediosamente burocráticos que comúnmente van acompañados de desplazamientos al interior de Marruecos, para ir a los centros destinados para elaborar las pruebas de idiomas o selectividad, hacer los trámites burocráticos en las oficinas del consulado español en Tánger o Rabat, recopilar la información, los documentos, o en el otros casos, pagar vuelos para viajar a Madrid –tal como señala Salmerón-.

En este sentido la burocracia -denominada así- es uno de los problemas que los alumnos manifiestan equiparable con el de la competencia lingüística. Pero como señalé anteriormente en el apartado de identidad lingüística, los alumnos cuentan con ciertas capacidades y cualidades que les permiten aprender el español y perfeccionarlo una vez establecidos en Andalucía. Sin embargo, en ocasiones, aunque hayan aprobado los exámenes y pruebas del idioma desde Marruecos, el encuentro con el acento andaluz representa un verdadero reto, reto que como señalo, terminar por superar, aunque entre algunos alumnos se reconoce esta dificultad, sobre todo los que han llegado a nivel posgrado y no han tenido un acercamiento previo con el andaluz. Como señala Jazmina que me afirmaba que la prueba más difícil eran los trámites y después de eso la lengua:

Yo: entonces fue difícil acoplarte al lenguaje...

Jazmina: sí, al principio estaba siempre preocupada por las notas, porque no entendía bien las cosas que me decían y para presentar los trabajos tenía que estar traduciendo todo con *google*. Pero ahora ya me siento más tranquila, creo que ya lo superé.

Yo: sí, hablas bastante bien, a mi Mariam me dijo que no sabía si podía entrevistarte porque te costaba trabajo expresarte en español, incluso quería venir a la entrevista.

Jazmina: A sí, no, bueno, hablar me parece más sencillo, pero escribir es otra cosa. (Sevilla, mayo, 2013)

Esta problemática suele repercutir directamente en los resultados académicos, y por tanto, debido a que la renovación de la visa es anualmente, si el alumno no obtiene resultados

positivos es prácticamente imposible que le otorguen la renovación del visado por otro año más, en el caso de los cursos, máster o programas de doctorado que duran más de un año. Esta problemática también se aplica en el caso de los alumnos que llegan para realizar una carrera, luego siguen en un máster, o del máster tienen la posibilidad de ingresar al doctorado. El trámite burocrático para conseguir la visa cuando un alumno quiere pasar de grado a otro, muchas veces termina por dejar a los alumnos en una situación de ilegalidad, ya que, en el entretiem po de los trámites, las inscripciones, la obtención de resultados académico y calificaciones, los alumnos que no pueden regresar –o que no se arriesgan a regresar- a Marruecos se encuentran sin permiso de residencia. Salmerón lo expresa en los siguientes términos:

“La burocracia es tal para tramitar la autorización de estancia por estudios, que tarda muchos meses en obtenerse. El estudiante suele encontrarse inmovilizado en España a la llegada de las primeras vacaciones por temor a que los resguardos obtenidos no le permitan el retorno. De nuevo un problema de clarificación de la información, El estudiante vive en permanente sospecha” (2008: 88)

Y en efecto, mientras los estudiantes se encuentran en esta transición entre años escolares o grados académicos, una constante entre los alumnos es el temor a que no les renueven el permiso de residencia. Esto es un sentimiento general entre todos, ya sea que tienen recursos, becas o tienen que trabajar para buscarse el sustento. Hay alumnos que como están trabajando en lugar de dedicar tiempo completo a los estudios, van aprobando dos o tres asignaturas por curso, y por lo tanto deciden vivir de forma irregular debido a que no pueden obtener ningún tipo de certificación que acredite su éxito escolar. Esto por una parte los pone en una situación de ilegalidad ante la policía, y sumado a esto, los pone en una situación de vulnerabilidad laboral, ya que normalmente trabajan sin contrato y no pueden viajar al interior de Europa. Los alumnos que tienen más recursos tienen una situación completamente distinta, aprovechan para tramitar el permiso de residencia y durante el mes que dura la carta provisional a la concesión van a hacer turismo en otras ciudades de Europa, ya que al final es más fácil moverse en el interior del espacio Schengen con o sin permiso de residencia.

Como señalo, la misma falta de becas entre los alumnos es una causa directa de la deserción escolar, del incumplimiento de los tiempos escolares o de la movilidad de los



estudiantes. Por ejemplo, la falta de cursos de interés o programas de estudio hace que los alumnos se muevan de una ciudad a otra, en búsqueda de una formación que les parezca apropiada. También la situación económica de España y de Marruecos está produciendo una tendencia entre los alumnos a buscar titulaciones que oferten una mejor salida laboral. Por ejemplo, alumnos que de carreras como Filología o Ciencia Política han pasado a otras de tipo práctico como traducción o ingeniería, o en el caso de Yosu, que estudia en Máster de Paz, pero paralelamente hace un Máster en Derecho Laboral porque sabe que eso le ayudará a conseguir un empleo como abogada.

La situación económica en España y Marruecos es determinante entre los alumnos, ya sea entre los que siguen con su plan de migración motivado por estudios, o también entre los que han desertado parcial o totalmente de su calidad de estudiantes para entrar de lleno al mundo laboral. Por otra parte, se da un fenómeno particularmente reflexivo, el encuentro entre una misma generación que viene de sistemas políticos y económicos diferentes. Por una parte, los encuentros de alumnos marroquíes con la generación de alumnos españoles que están pasando por un mal momento, no sólo económico sino como sociedad políticamente en crisis, hace a los segundos cuestionarse la viabilidad de los estudios y de su futuro en España, pensando incluso en inmigrar a Marruecos, ante el efecto llamada que causa la visión positiva de los marroquíes sobre su país y la visión negativa sobre España. Por otra parte, esto sucede también entre los alumnos marroquíes, que al ver una situación adversa en España y escuchar entre todo el mar de conversaciones que fluyen, sobre la supuesta bonanza marroquí, los motiva a volver. Por ejemplo, Amir, alumno de la universidad de Almería, me comenta que está pensando seriamente en regresar a Marruecos aunque no haya terminado sus estudios porque como lleva un par de años trabajando y estudiando, no sabe cuándo terminara de estudiar, mientras que su hermano ya está trabajando en Marruecos y ganando mucho más dinero:

Yo: ¿te gustaría volver a Marruecos o prefieres seguir en Europa?

Amir: yo ya estoy pensando en volver a Marruecos, pero quiero terminar la escuela...

Yo: claro, al final es por el motivo que te viniste a Almería...

Amir: sí, me ha costado mucho, pero es que la situación es muy complicada, yo aquí trabajo toda la noche de las nueve a las tres de la mañana, y me gano 30 euros diarios,

mientras que mi hermano en Marruecos gana 1500 euros al mes en una empresa de construcción española y ya me dijo que me puede ayudar a entrar a trabajar (Almería, noviembre, 2012)

Si bien, la situación de los alumnos en cuanto a sus estudios, sus recursos y las expectativas de vida es absolutamente diversa, en general todos están preocupados por su futuro, por su inserción en el mundo laboral. Y en cierta forma están esperando que la inversión que hicieron ellos y sus familias en términos de prestigio tenga resultados. Tal como señalo, los alumnos están profundamente interesados en llevar a cabo su proyecto de educación, sin importar los obstáculos, ya sea, burocráticos, laborales o lingüísticos. No obstante, el futuro que se les presenta es siempre incierto, tanto para seguir en la universidad, para conseguir el permiso de residencia, para tener recursos necesarios para sus materiales, gastos y sustento. En este sentido, la experiencia de estudios se puede convertir en una auténtica historia de vida de un migrante, y paralelamente, la prueba que se les presenta al realizar sus estudios universitarios no está estrictamente limitada al ámbito escolar. Se trata sobre todo, de una prueba que vincula todos los aspectos de la vida, desde su bienestar emocional, su buena relación con la familia, con los amigos, compañeros de casa. Pero en particular, ya que es completamente difícil obtener una beca, la realización de los estudios universitarios está estrechamente ligada al éxito de la vida laboral en la economía informal.

El valor de los estudios de los alumnos marroquíes en España, radica no en tanto el prestigio que pueda significar un diploma europeo. El valor de los alumnos marroquíes – como ejemplo de la inmigración por motivo escolar- radica en la capacidad que tienen en la gestión y resolución de conflictos en un contexto adverso, con recursos limitados, en situaciones legalmente complejas. En este sentido, un alumno que puede concluir sus estudios en España, afrontado una serie de problemas, que van desde lo legal, hasta lo académico, pasando por otro de tipo de problemas, como emocionales, amorosos y laborales, es un alumno que como señala Amir, puede regresar a Marruecos y caminar con la frente en alto. Pero no sólo eso, sino que me parece que son personas capaces de afrontar la vida desde una actitud absolutamente propositiva y con una gran capacidad de adaptación e integración a situaciones sociales y culturalmente complejas.

## **2.8 Estructura familiar y organización doméstica.**

Al hablar de la estructura familiar de los alumnos marroquíes me refiero a lo que ellos mismos declaran como la conformación de sus familias, que por lo general se encuentran en Marruecos, con excepción de los alumnos de segundas generaciones o de reagrupación familiar. En lo que se refiere a la organización doméstica, los resultados son en absoluto significativos, y nos arrojan datos que ejemplifican la cantidad de combinaciones étnicas que se pueden dar en la búsqueda de alojamiento, sobre todo por la constante a compartir apartamento con otros estudiantes.

El hecho de migrar, salir del espacio familiar o constituir nuevos grupos familiares, es un hecho completamente significativo para los alumnos, ya que la familia es el núcleo principal donde se lleva a cabo, o mejor dicho, desde donde parte toda la estructura social de Marruecos. Tal como señala Rita El Khayat (2010), la familia es el núcleo de la vida de los marroquíes, es el seno en el cual se forman todas las personas y representa el núcleo social más importante de donde uno se reivindica como persona, la familia a la que uno pertenece es en cierta forma, la personalidad que uno representa. Así, los alumnos marroquíes al salir del contexto de sus ciudades de origen, en el cual representan a sus familias, portan consigo esta identidad familiar que los caracteriza. Hacen constante referencia a sus padres o sus hermanos, ya sea sobre ciertas características o valores con los que se sienten identificados, como Omar, que siempre se enfada en los partidos de fútbol porque sus padres “le han enseñado a defender sus ideas con la propia vida”, aunque en efecto, un partido de fútbol puede ser un contexto demasiado exagerado para aplicar esta máxima moral de este tipo.

Sobre la organización familiar, quisiera apuntar que los datos que arroja el registro acerca de la cantidad de hermanos que cada alumno tiene, nos hablan del cambio generacional en lo que se refiere a la natalidad y número de miembros de la familia, así como la composición de las familias de la clase media marroquí. Entre los alumnos que tienen un rango de edad de 20 a 25 años en comparación con aquellos ex alumnos que ahora rondan los 40 años se nota un cambio en la cantidad de hermanos. Por ejemplo, Ane que tiene 41 años, llegó a Granada hace diez años, señala que tiene seis hermanos, dos hombres y cuatro mujeres, es decir, una familia nuclear compuesta por nueve personas. También Rachid -40

años- también llegó a Granada hace una década y actualmente su familia nuclear está compuesta por su mujer y dos hijas, pero me comentó que tiene siete hermanos, tres hombres y cuatro mujeres, por lo que proviene de una familia nuclear de diez personas. O finalmente, el caso de Janata que con 32 años es la más chica de una familia de nueve personas, tiene tres hermanos y tres hermanas mayores y aún viven sus dos padres.

Por el contrario, los alumnos menores de 25 años no suelen tener más de dos o tres hermanos, con excepción de dos casos que registré en los que tenían cuatro hermanos, el resto de los alumnos (22) con edades entre 20 y 25 años provienen de familias de clase media compuestas por dos o tres hijos y los padres. Estas familias de clase media son económicamente sostenidas por comerciantes, funcionarios y empleados de puestos medios y gerenciales, en donde casi siempre el padre es el que trabaja y la madre se dedica a las labores domésticas (24 casos entre 37 entrevistados), aunque a la par pueden llevar a cabo actividades productivas como el comercio al interior de sus redes familiares y de amistad. También se puede observar el cambio en las dinámicas de matrimonios dentro de las clases medias, ya que si bien la familia hasta los años cincuenta se consolidaba por parejas que oscilaban entre los 18 y 20 años entre los hombres y los 15 años entre las mujeres, razón por la cual la mujer tenía una historia de reproducción mucho más larga. En comparación los padres de los alumnos que tienen entre 20 y 25 años, se casaron entre los 25 y 30 años de edad, es decir, una vez establecida una vida económica y con los medios sociales y culturales (no sólo económicos) para casarse.

Esto nos habla de un par de fenómenos sociológicos. Por una parte, la recurrencia que aún prevalece entre la clase media en cuanto a los roles familiares de acuerdo al género, es decir, padre proveedor y madre dedicada a la educación de los hijos aunque se trate de mujeres que han estudiado incluso a nivel universitario. Por otra parte, el interés que existe tanto de los padres, pero principalmente de las madres –tal como refieren las alumnas entrevistadas- a que sus hijas estudien en la universidad, aunque esto signifique, en muchos casos, conflictos entre el padre y la madre por la decisión compartida de mandar o no a la hija a vivir sola a otro país y fuera de la protección y el control familiar.

En el caso de los alumnos que son enviados a vivir en casas de familiares, se puede observar cómo las ciudades de Andalucía se vuelven parte del espacio geográfico de la

movilidad marroquí. La existencia de una red de solidaridad familiar suele intervenir en la decisión de los padres por enviar a los hijos a ciudades en donde habita algún familiar, ya sea hermano o primo, o en donde por lo menos existe algún conocido que si bien no le da alojamiento al alumno, lo ayuda en el proceso de llegada e instalación dentro de las ciudades donde se encuentran las universidades. Lo que convierte a Granada o Sevilla en ciudades que forman parte de un mapa ampliado del mundo de las familias marroquíes. Un sitio en donde vive un hijo siempre será un punto de referencia en los discursos y las conversaciones familiares, un punto al que se puede visitar para conocer en qué condiciones vive el hijo o la hija, así como buscar la presencia de algún conocido que pueda brindarle ayuda en determinada situación.

Por otra parte, la formación de grupos de alumnos que son paisanos, y que llegan a tener la posibilidad de trasladarse a Andalucía juntos, a las mismas universidades, o incluso a las mismas facultades, hace posible el que alguno de los miembros de este grupo de amigas tenga un familiar instalado en la ciudad andaluza, un conocido o algún amigo de su ciudad de origen. Esto ocasiona la formación de una red de conocidos y familiares, así como el establecimiento de lazos de amistad entre los alumnos marroquíes con los inmigrantes ya establecidos desde hace varios años o décadas.

La salida del ámbito familiar es sumamente importante en el cambio social que se da entre la clase media marroquí, ya que es un cambio tanto en las formas tradicionales de organización familiar, como en las libertades individuales que se otorgaban tradicionalmente respecto a los roles de género. Incluso la experiencia que puede tener un alumno al vivir en pisos compartido con otros alumnos es un cambio absolutamente radical de las formas de organización familiar y doméstica de Marruecos. Tal como señala El Khayat, la organización familiar y doméstica estaba caracterizada por la convivencia de dos o más generaciones bajo el mismo espacio habitacional, lo que promovía las relaciones de género tradicionales, así como dinámicas poligámicas que actualmente se presentan cada vez menos, como por ejemplo, el matrimonio entre un viudo y la hermana de su mujer. Nos dice El Khayat:

"La tradizione voleva che tutti abitassero nella stessa casa: genitori, nonni, giovani coppie, vedove, divorziate (erano rarissimi i casi), giovani uomini non ancora sposati,

giovani ragazze vergini, genitori poveri, schiavi e domestici di ambo i sessi, della stessa discendenza in realtà: è un'organizzazione patriarcale costruita intorno alla figura tutelare dell'avo comune. Occorreva avere il più elevato numero di figli possibile e, meglio ancora, di maschi. La mortalità infantile era piuttosto alta in un ramo e nell'altro ed anche il fenomeno della mortalità materna era piuttosto frequente. Questo portava alla creazione di relazioni specifiche tra i componenti di una stessa famiglia e tra tutte le famiglie. Gli uomini si sposavano spesso a più volte nel corso della loro vita grazie alla poligamia e come conseguenza del vedovato dopo la morte della donna durante il parto [...] Si può dire che la famiglia assorbiva tutte le difficoltà, i drammi, la povertà, ogni genere di carenza, prima della colonizzazione e, di conseguenza, prima che fossero introdotti nuovi modelli di famiglia, coppia e di relazioni uomo-donna [...] Qualunque sia il motivo della sua evoluzione, la famiglia è sempre l'ambito in cui gli individui hanno trovato sicurezza, riposo. All'interno della stessa si riorganizzano, raggiungono intese e decidono, trovano aiuto e cure." (2010: 45)

Esta sociedad tradicional del Marruecos que narra El Khayat es absolutamente un modelo de familia completamente diferente a las familias de las que provienen los alumnos marroquíes entrevistados. Como señalé, con excepción de los alumnos que tienen mayor edad y que son en general los hermanos menores de familias nucleares numerosas, el resto de los alumnos provienen de familias que responden a un modelo occidentalizado o moderno, es decir, el padre la madre y dos o tres hijos. Esto responde sobre todo a la misma experiencia que los padres y madres de estas clases medias han tenido veinte años antes en su movilidad residencial o historia de inmigración por estudios o laboral, ya sea al interior de Marruecos o a otros países europeos, transformando su concepción sobre el espacio familiar y la planeación reproductiva, así como de prácticas poligámicas.

Por su parte, la participación de las mujeres en la migración por estudios también está relacionada a la transformación de su rol de género al interior de las familias. Ya que si bien, como señalé anteriormente en el apartado sobre género y sexualidad, la mujer tradicionalmente no salía de casa, el hecho de salir del ámbito familiar, de la sociedad de origen y de las leyes que rigen legal y moralmente, la redimensiona en otra concepción de los espacios personales, de la libertad sexual, de la resignificación del concepto de privacidad y de su planeación y posicionamiento como mujer –heterosexual o lesbiana– frente al matrimonio, la maternidad, el mundo laboral y la emancipación familiar. En resumen, la migración por estudio es un fenómeno que está estrechamente relacionado con la transformación de los modelos tradicionales marroquíes de la familia y también con la

transformación de los roles de género de los espacios sociales destinados a hombres y mujeres. Nuevamente, El Khayat hace referencia a este fenómeno al analizar lo que era el mundo de los hombres y de las mujeres al interno de las familias:

"All'interno della famiglia e nella società, in passato, a prescindere dai periodi passati a dalle loro tribolazioni, gli uomini e le donne hanno costruito e vissuto rapporti molto convenzionali, strutturanti e codificati: le donne avevano il loro dominio, la casa. D'altra parte gli uomini fra di loro le chiamavano, senza osare pronunciare la parola <<dona>>, <<mia moglie>> (Moualine Eddar) ossia <<quelli>> che possiedono la casa (e non <<quelle>> che possiedono la casa). Gli uomini avevano un altro mondo, il loro, il mondo esteriore. E i due mondi non si mescolavano mai. Il destino era chiaramente segnato a seconda del sesso e la regola non ammetteva eccezioni. Il rapporto tra i due sessi era così ben rodato, così ben rinnovato che i gruppi sociali potevano stare tranquilli, le famiglie unite, almeno soltanto in apparenza, il funzionamento globale della popolazione marocchina non presentava alcuna sorpresa: era ancestrale e tradizionale." (2010: 201)

La familia se transforma en tanto los alumnos tienen una experiencia sobre el ejercicio de la organización doméstica y la convivencia con miembros de otras familias, ya sea de marroquíes o de otras identidades étnicas. Y como señalo, la experiencia del alumno es incomparable, en tanto que las ciudades universitarias, cuentan con una dinámica habitacional que permite el intercambio de espacios entre alumnos de diferentes nacionalidades. Si bien, algunos alumnos prefieren compartir casa con otros chicos marroquíes, en algunos casos paisanos y amigos desde sus ciudades de origen. La mayor parte de los chicos que entrevisté vive con gente de otros países, y esto se hace evidente, incluso se exalta en las pláticas y entrevistas. El hecho de vivir con “otros” se convierte en una prueba más de su capacidad de interrelacionarse al mismo tiempo se vuelve una situación de prestigio entre los alumnos marroquíes, ya que conocer gente de otras nacionalidades puede ser sinónimo de ser un mejor “cosmopolita”.

### **2.8.1 Organización doméstica.**

Una vez que los alumnos han arribado a Andalucía, la búsqueda de una habitación es un acontecimiento que puede significar la participación en una red familiar, de amistad, de solidaridad estudiantil o de paisanaje. Al mismo tiempo que la convivencia con los alumnos de otras nacionalidades, es decir, participar en todas las dinámicas que implica organizar y compartir los deberes domésticos -llevar a cabo una organización doméstica- puede derivar

en un intercambio de saberes, de prácticas, de hábitos, de conocimiento lingüístico, de referentes geográficos, o incluso, puede ser motivo para el comienzo de relaciones amorosas y familiares.

De los alumnos entrevistados, tan sólo un par de ellos vivían con sus familias, esto es, los alumnos de reagrupación familiar, o el caso del alumno que lleva varios años en Granada y ya tiene esposa e hijos. El resto viven con otros alumnos. De estos, resaltan el par de grupos que conocí en los que viven amigos de Tánger, que lograron salvar todos los obstáculos y viven juntos en Granada. Luego, está el caso de algunas chicas que comparten piso pero con otras chicas marroquíes. Los demás viven con alumnos y jóvenes trabajadores de otras nacionalidades.

Esta dinámica de habitar, me llevó a realizar algunas entrevistas o al menos a conocer a los alumnos marroquíes. Poco a poco comenzaban a aparecer los alumnos españoles o de una decena de países que me comentaban “yo vivo con un chico marroquí” o “yo tengo un compañero marroquí”. Las situaciones en las que vivían eran las más diversas, ya que el mecanismo para conseguir habitación, es por demás, una situación bastante irregular. Si bien la legislación española marca que las personas que se dedican a alquilar apartamentos deben darse de alta en el registro de prestadores de servicios, gran parte de los sitios que se alquilan no están registrados en el padrón de casas de alquiler. Esta situación se presta a una infinidad de artimañas para alquilar y subalquilar habitaciones.

Por ejemplo, los alumnos que son recién llegados a Andalucía, al desconocer de esto suelen ser timados. A menos que se organicen en grupos o alguno tenga contactos, la mayor parte de los alumnos pagan cifras exorbitantes en el alquiler de su primera habitación. Paralelamente es muy llamativo el hecho de que esta situación de irregularidad –ilegalidad– del alquiler de habitaciones ocasiona que se alquilen sitios sumamente deteriorados y sobrevaluados. Por ejemplo, en Granada y Sevilla los alquileres de una habitación en la zona centro oscila entre los 250 y 300 euros, mientras que fuera del centro se pueden conseguir habitaciones hasta por 100 y 150 euros mensuales. Pero en Cádiz, la situación es extrapolada. Por una habitación en mal estado, es decir, con muros húmedos, goteras y sin calefacción, los alumnos pueden llegar a pagar hasta 400 euros, depende del truhan que les alquile.



En otros casos, alumnos que ya llevan más tiempo viviendo en Andalucía, y que por tanto, ya han entendido el mecanismo de alquiler de apartamentos, suelen convertirse astutamente en beneficiarios. Esto es, subalquilando ellos mismos las habitaciones. Por ejemplo, Omar vivía en un apartamento de unos 50 metros cuadrados, con tres habitaciones, salón amplio, cocina amplia, y un baño. Pero los muebles eran bastante viejos y el edificio en malas condiciones fue desalojado por orden del ayuntamiento. Después Omar se instaló en otro apartamento con tres habitaciones –una de las cuales en realidad era el cuarto de utensilios-, un salón, un baño y la cocina. Todo bastante chico, espacio reducido y para compartir. Los muebles se ve que los compraron los dueños del apartamento durante los años ochenta. Aunque lo mantienen limpio, los sillones, las sillas, la alacena, la mesa, el refrigerador y la estufa son evidentemente viejos, más o menos de la misma edad que yo. Por una habitación cobraba 250 euros y 200 por la otra, el cuarto de utensilios. El alquiler total era de 500 euros, así que prácticamente pagaba el alquiler con lo que le resultaba de subalquilar las dos habitaciones.

Esta es una situación muy común, el subalquiler por parte de alumnos que llevan más tiempo y que ven en esto una estrategia para reducir sus gastos. En Cádiz por la situación del desempleo, alquilar una habitación para estudiantes es lo que le da de comer a muchas familias y los precios son exagerados, entre 300 y 400 euros por una habitación, en apartamentos compartidos adaptados para meter a tres o cuatro personas. Al final esto se alquila porque normalmente los ingleses o los alemanes tienen el dinero para pagarlo, así que otros estudiantes con menos dinero tienen que sufrir un poco esta dinámica especulativa de los pisos de alquiler, o en todo caso, los alumnos tienen que ir a vivir a la parte nueva de Cádiz o a los pueblos que están en el otro lado de la bahía.

En el caso de Almería, la presencia de inmigrantes marroquíes que llevan más de diez años instalados ha producido también un fenómeno de subalquiler de espacios habitaciones. Los mismos inmigrantes han comprado casas o cuentan con el contrato de alquiler por más de siete años. Además, el hecho de que la universidad se encuentra fuera de la ciudad de Almería también reduce mucho los costos de alquiler. En este contexto los alumnos marroquíes que apenas se insertan en esta dinámica suelen buscar ayuda entre los marroquíes que ya viven en Almería, sobre todo porque así se piensa evitarán problemas

como el timo. Sobre todo en los casos donde los dueños de los apartamentos acostumbran crear conflictos para no pagar el total de los depósitos, esto lo hacen señalando daños en el inmueble o el incumplimiento de las condiciones de alquiler. En el caso de los estudiantes, es complicado controlar el uso adecuado del inmueble, sobre todo porque encontrar compañeros de casa comportados y responsables se trata de una situación de suerte.

No obstante, en esta dinámica de búsqueda, convivencia y conflicto, los alumnos marroquíes se encuentran en una innumerable cantidad de situaciones interculturales. Por una parte, se produce una dinámica de reconocimiento del otro, del reconocimiento de las formas de vida, los hábitos de alumnos no musulmanes, europeos, latinoamericanos. Esto por superficial que parezca, puedo asegurar que se trata de un encuentro entre modelos culturales que le permiten al alumno conocer otras formas de sociabilizar, que va desde las diferencias en alimentación y hábitos relacionados al alcoholismo y las drogas, hasta los hábitos de estudio, de resolución de conflictos domésticos, de la división de las actividades propias de la limpieza, del pago del alquiler, de los recibos de luz, internet, agua.

En el caso particular de las mujeres, por diferentes razones, procuran vivir con otras mujeres, sin importar su nacionalidad, porque como me comentaban las alumnas con las que logré llegar a cierto nivel de confidencialidad y amistad, ellas preferían convivir con mujeres porque la situación era más equitativa, esto significa, que la división de las actividades era más equitativa que cuando hay un hombre. Por ejemplo, Janata, cuando la conocí vivía con un par de chicos marroquíes, pero luego buscó vivir con un par de chicas mexicanas, porque pensaba que estaba desarrollando el papel de mamá con los dos chicos. Es decir, los chicos no se hacían cargo de las actividades de mantenimiento y limpieza de la casa, situación que terminó por motivar el cambio de casa de Janata.

Esta dinámica de compartir también fortalece entre los alumnos la creación de estereotipos e imágenes sobre las nacionalidades. Por ejemplo, Omar, se quejaba de sus vecinos españoles y franceses, porque consideraba que eran falsos, sucios. O por en otro caso, Naiss, que consideraba favorable vivir con el chico colombiano porque había aprendido a bailar y así se había acercado a las mujeres, lo que se traducía en tener una vida sexual activa. O de Janata que había hecho una gran relación de amistad con sus amigas mexicanas. O en el caso de Jazmina que vive en la residencia de alumnos de la Universidad

Pablo de Olavide, en donde se reúnen una comunidad internacional de alumnos, considera que es una de las mejores experiencias que ha tenido en su vida, conocer a los otros.

Incluso entre los alumnos marroquíes que viven con otros alumnos marroquíes, ya sea porque les parece mejor por tratarse de chicos con más afinidad en cuanto a lengua y costumbres, o porque han logrado alquilar una habitación a partir de la red de amigos o de inmigrantes marroquíes, que entre ellos mismos comparten la información. Además vale la pena señalar que en las redes sociales, la formación de grupos de alumnos marroquíes organizados por ciudades, son los espacios más usados para ofrecer o demandar habitaciones, por lo que muchas veces las habitaciones que se comparten entre alumnos marroquíes no sale de su círculo de información.

Todas estas situaciones también ocasionan toda una escala de valores para crear relaciones interpersonales de amistad que pueden ampliar el término familia, llevando a los alumnos y alumnas a considerar a algunos compañeros de casa, conocidos en estas constantes mudanzas y búsqueda de apartamentos, como parte de su familia, o formar una red de amigos que puede ser definida como una “segunda familia”. Para los alumnos europeos y latinoamericanos el vivir con alumnos marroquíes también tiene diferentes significaciones, crea valoraciones positivas y negativas, de acuerdo a la personalidad de los alumnos, y en el mejor de los casos suele trasladarse a una amistad que prosigue una vez que alguno de los dos alumnos se desplaza a otra ciudad o retorna a su país de origen, o de la misma forma, suele sellar esta relación de amistad con la visita a Marruecos o al país de origen de los compañeros, creando un verdadero circuito de movilidad internacional por el cual se siguen intercambiando sensaciones, sentimientos, ideas, proyectos, motivaciones, noticias de la vida de los alumnos.

En resumen, considero que la experiencia de los alumnos marroquíes en su estancia y proceso de migración por estudios, su búsqueda de habitación, la salida del núcleo familiar, el encuentro o desencuentro con otras identidades nacionales, étnicas. La participación en actividades del hogar en relaciones iguales entre géneros o como miembros de un espacio habitable, todas en conjunto, son situaciones que generan estrategias de identidad, de asimilación o rechazo de hábitos, actitudes, incluso saberes políticos, sociales, lingüísticos. O en la generación de estereotipos positivos y negativos del “otro”, del tipo “el mexicano

come mucho picante” o “los franceses son tontos”. Por otra parte, esta dinámica vivencial, en donde se ponen en juego conocimientos y aptitudes prácticas que transforman considerablemente los modelos y las categorías para nombrar algo como “normal” dentro de las dinámicas familiares y la convivencia del hogar. Como señalé, algunos alumnos ya vienen de un contexto familiar transformado debido a la historia de vida de los padres, por lo que se puede decir que la experiencia de los alumnos durante su estancia universitaria es un elemento con un gran potencial de cambio social.

## **2.9 Otras formas y espacios de identidad asociativa, lúdica y deportiva.**

Para cerrar este capítulo me gustaría señalar otros espacios lúdicos y deportivos además de las auto-asignaciones de identidad nacional, local o lingüística, en donde se ponen en práctica elementos de identificación y autoafirmación de un “yo” social, de saberes culturales, de reconocimiento de aptitudes del otro. Por ejemplo los espacios deportivos y lúdicos en los que participan los alumnos marroquíes, espacios que van desde un partido de fútbol, hasta clubes de baile.

### **2.9.1. El fútbol.**

En el caso de los deporte, por mucho, no existe otro deporte que cree tanta polémica entre los alumnos como el fútbol. Participar en uno de estos partidos de futbol es sin duda una parte fundamental para hacer etnografía. En alguno de estos encuentros a los cuales fui invitado para jugar, me llamó la atención que se había vuelto una espacie de juego de Marruecos –incluido yo como mexicano invitado por los marroquíes- contra España y los europeos. Me parece que ni una sola ocasión se organizaron los equipos de forma diferente. En estos partidos era absolutamente simbólico el hecho de que se llegaba a vincular la identidad nacional con el estilo de juego, donde por ejemplo, los españoles al ser los actuales campeones del mundo eran el equipo a vencer por los extranjeros.

Otra cosa que me llamaba la atención, por su evidente constancia, era la forma tan intensa de reclamo por parte de los marroquíes durante el partido, es una constante que me recuerda lo que Clifford Geertz señala como la “intensidad moral” de la identidad marroquí que comentaba anteriormente. Describo la escena. El motivo de la discusión fue la anotación de un gol por los contrincantes del equipo “marroquí” después de que se marcó una falta no

respetada. La discusión duró cerca de cinco minutos y el tono de las palabras fue bastante fuerte y se produjo una tensión alta.

Al final del partido caminé rumbo a casa junto con Omar -quien me había invitado- y le hice un comentario, algo así como “qué forma de discutir”, a lo que él comenzó a explicar que los del otro equipo (españoles) “no tiene palabra”, que siempre “están buscando hacer trampa”, y la frase que me llamó más la atención fue cuando me comentó, “es que a mi mis padres me enseñaron a defender mi palabra hasta con la vida”. Esta frase resume algunas de las características que pueden definir características morales. Es interesante ver como entre los marroquíes –al igual que muchas otras sociedades- hoy día el fútbol es un deporte que desata profundas pasiones (valores y moral) y tiene un gran interés, a tal grado que es común ver en ciudades como Rabat o Casablanca a cientos de chicos de entre 6 y 17 años jugar al fútbol todo la noche en los campos deportivos, desde las seis de la tarde -cuando baja el sol- hasta las cuatro o cinco de la mañana. Y sobre todo es interesante ver la forma en qué se da la dinámica del juego, la asignación de roles de liderazgo, los mecanismo de justicia dentro del juego, las estrategias de exclusión y violencia entre los jugadores, así como los referentes culturales deportivos que se apropian desde occidente –vía la UEFA y sus diferentes ligas- por los niños y los jóvenes.

Más allá del aspecto lúdico barrial, el futbol como negocio se ha logrado insertar en la economía marroquí de tal forma que su liga ya cuenta con equipos profesionales en todas las ciudades más importantes del país. Y un aspecto que valdría la pena analizar más a detalle, es el papel que la liga de futbol de Marruecos está teniendo en la confrontación de las identidades regionales y locales. Por otra parte, al ser el país que va a organizar la Copa de Naciones Africanas en 2013, está generando un fuerte sentimiento nacionalista, además de un periodo de auge económico, sobre todo en el sector de la construcción que principalmente está dando trabajo a ingenieros y arquitectos egresados de universidades españolas ya que las empresas que están desarrollando las instalaciones deportivas son de capital español y el tema de la lengua es importante para ingresar a los puestos de trabajo.

### **2.9.2. El baile.**

Uno de los aspectos que más me llamaba atención era la participación de los alumnos marroquíes –y de otros países árabe-musulmanes- en los clubes de baile latino. Hablando con algunos de ellos logré conocer algunos aspectos que tenían que ver ya no tanto con fines lúdicos, sino con aspectos educativos, laborales y de relaciones interétnicas. Encontré entre los profesores de baile a Ane, un marroquí de Casablanca que originalmente llegó a Granada para estudiar un máster en matemáticas. Su llegada fue complicada porque a pesar de conocer gente en Granada, la beca para desarrollar sus estudios de máster se terminaron al año y para hacer su doctorado ya no contaba con recursos. Pero lo interesante de su caso es que logró establecer relación con gente de Venezuela que lo acercó a los clubes de baile, y como Ane ya bailaba otros estilos de música desde que vivía en Marruecos, resultó ser muy bueno para bailar salsa, son cubano y demás ritmos latinos.

Lo que él no se imagina, es que aprender a bailar en el futuro le iba a dejar un oficio como maestro de bailes latinos en Granada, ya que como él cuenta, cuando recién había llegado no había tanta gente que bailara bailes latinos y los que había eran gente de Latinoamérica que no iban a tomar clases. Pero con el tiempo Granada se convirtió en un sitio con mucha afición a los clubes de baile y salones de música latina, con lo cual se requerían profesores de baile. Ane al no tener recursos para terminar su doctorado y al ver las dificultades a las que se enfrentaba con su grupo de investigación en la universidad para lograr conseguir una beca, que desde su punto de vista señala “siempre se la terminaban dando al que menos la merecía”, optó por dedicarse profesionalmente a ser profesor de baile y de eso ya tiene 15 años. ¿Qué aspectos de las relaciones interétnicas nos permite este caso? ¿En qué sentido también el caso de Ane genera identificación entre los estudiantes marroquíes?

Sobre el primer punto, el hecho de que Ane estableciera a su llegada relaciones con gente de otras nacionalidades como en este caso venezolanos, hizo que música y baile que no eran conocidos en Marruecos fueran adoptados por un estudiante que además observo la posibilidad de establecer relaciones con mujeres latinas y españolas por vía del baile. Además de que le ofreció a Ane un empleo, que seguramente no lo pensó en el momento que aprendió a bailar, Ane se abrió al contacto personal (amoroso y sexual) con mujeres no marroquíes. Este caso en particular, posteriormente lo que produce es que otros alumnos

marroquíes más jóvenes que llegan a Granada cuando ya hay un ambiente de bailes latinos, y se encuentran que uno de los profesores es marroquí, no sólo los atrae al mundo del baile, en parte por el baile, en parte por la posibilidad que abre establecer contacto vía bailes latinos, es decir, un contacto físico más cercano, más explícito y propicio para establecer contactos personales (noviazgos, ligue). Pero sobre todo, los hace apropiarse de un elemento cultural, el baile latino ya no es algo externo sino que pasa a ser parte de ellos.

En un par de ocasiones que asistí a eventos de música latina pude constatar que la atracción de los marroquíes por el baile de la salsa ha llegado a tal punto que entre los mejores bailarines alguno de ellos es marroquí y entre las mujeres hay una joven jordana que sobresale por su talento bailando. Además que los salones de baile son de los pocos espacios en donde se puede observar la presencia de los alumnos marroquíes en lugares públicos, a diferencia de otros espacios o discotecas a los cuales no suelen asistir. Como señala Naiss, hay un interés por bailar que está relacionado con la búsqueda de un acercamiento con las mujeres. Pero en el caso de las mujeres marroquíes, que son mucho menos participativas de estos espacios, lo que se puede inferir es la afirmación de un modelo de uso del cuerpo, que a pesar de estar transformándose, la sociabilización de su cuerpo no pasa por el mismo proceso que el hombre.

El cuerpo es un espacio fundamental para la cultura del marroquí, es la primera estructura a partir de la cual se sociabiliza. Por otra parte, el hecho de que la educación corporal que se inculca a hombres y a mujeres deriva en diversas formas de integrarse a dinámicas culturales, como por ejemplo el baile, ya que la “permeabilidad” con que se lleva a cabo la asimilación de un uso diferente del cuerpo está relacionado con la forma educativa que se asume desde la infancia. Desde esta óptica, el baile latino, la facilidad de contacto piel a piel, la compenetración y sensibilidad que requiere para ejecutarlo, implica un completo abandono de la noción del espacio corporal de la cultura islámica. Aunque por otra parte, esta misma cultura contiene también algunas características positivas para bailar, como por ejemplo, lo sutil de la mirada, la fuerza del control, la mímica al hablar, y por la tanto, la capacidad expresiva de todo el cuerpo.

De modo que los alumnos marroquíes encuentran en los clubes de baile, no sólo un espacio para “ligar”, sino también, un espacio donde desarrollar un lenguaje mutuo con el cuerpo,

con un enorme potencial de significación de los movimientos masculinos y femeninos, así como la asociación de expresiones corporales con respuestas psicológicas, que pueden ser desde una mirada hasta una sonrisa, y el sucesivo desenlace de un intercambio de símbolos corporales por medio del baile, mismos que son absolutamente ajenos a un lenguaje oral, por lo tanto las diferencias lingüísticas no operan como obstáculos para la interculturalidad.

### **2.9.3 La asociación.**

La participación de los alumnos y ex alumnos en asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales es otra constante. Por ejemplo, la formación de sindicatos de alumnos marroquíes en los años ochenta propicio la unificación regional de los alumnos, que como señala Ahmed -miembro de la asociación de inmigrantes marroquíes en Almería- una vez llegados a España se encontraban dispersos y no compartían ningún tipo de interés que fuera más allá de la religión o la universidad. Hoy día, gran parte de las estructuras de organización estudiantil derivan de aquellas que fueron iniciadas en los años ochenta, época en la que se consolidó la migración de estudiantes marroquíes a Andalucía, principalmente a Granada.

La participación y el acercamiento a estas asociaciones por parte de los alumnos marroquíes de reciente llegada también corresponden a un proceso de inserción y reconocimiento de los espacios de participación. De modo que se hace la relación entre Asociación de Alumnos Marroquíes con la idea de encontrar en esta asociación mecanismos de ayuda para resolver todo tipo de problemas, desde encontrar habitación hasta buscar asesoría legal para solucionar los trámites de visados.

Miembros de estas asociaciones fueron estudiantes universitarios que se establecieron totalmente en Andalucía, ahora tienen hijos o parejas españolas, y la asociación pasó de ser un espacio de encuentro a ser una asociación legalmente constituida, por lo que les brinda trabajo a los ex alumnos. Por mucho, los alumnos marroquíes que llegaron hace más de una década, se encontraron con otro contexto económico, político y social, fueron contratados por asociaciones de carácter nacional como ACOGE o UNHCR, ya que al ser un sector particularmente educado y contar con el conocimiento del árabe, marroquí y algún dialecto de Marruecos, eran fundamentales para brindar apoyo logístico, traducir y llevar a cabo



actividades de incidencia sobre los colectivos de inmigrantes y trabajadores agrícolas marroquíes que poco a poco fueron llegando a Andalucía. Actualmente es muy difícil encontrar estos espacios de trabajo, ya que el modelo de asistencia social no creció y por lo tanto no hay salida para más estudiantes marroquíes en este campo.

No obstante, su participación es visible, y también se constituye como uno de los espacios en los que se identifican los alumnos marroquíes, ya sea por el interés que les suscita conocer a otros marroquíes que tienen un proceso de migración más largo o también por la necesidad de un servicio y apoyo de estas asociaciones.

#### **2.9.4 La tetería, el kebab y el locutorio.**

Sin duda la tetería y el kebab han sido dos sitios fundamentales para la etnografía, en parte por el hecho de que ahí suelen trabajar marroquíes o argelinos, y por el factor de la lengua los alumnos marroquíes suelen establecer amistad con la gente que trabaja, o en varios casos son los mismos alumnos universitarios los que trabajan en alguno de estos sitios o en los locutorios y teterías. Por otra parte, la razón por la que acuden los alumnos al kebab y la tetería es por su preferencia alimenticia. Tal como me comentaba Driss, se ha caído en el estereotipo de que los musulmanes no comen carne de cerdo y no toman alcohol, pero en parte se debe a que ellos –en este caso los marroquíes musulmanes- buscan conservar sus hábitos alimenticios por considerarlos sanos.

Al igual que los otros colectivos de alumnos la recurrencia a mantener la gastronomía entre los marroquíes es más fácil, sobre todo por la presencia del resto de inmigrantes marroquíes asentados, que tienen restaurantes, teterías o kebabs. Si bien, los alumnos se dan ciertos días para prepararse de comer, ya que esto representa un espacio de convivencia particular, en donde se reúnen a platicar sobre cómo transcurre su vida, preparar algún tipo de platillo típico y beber té. Sin embargo el kebab no se puede cocinar en casa y es para los alumnos en cuanto a calidad, sabor y precio mucho mejor que los bocadillos españoles.

Por su parte las teterías son un espacio social en donde se reúnen a conversar, beber té y fumar. Sin duda las propiedades del té y del tabaco propician la plática, los chicos se sienten en un contexto más o menos familiar, ya que en Marruecos también acostumbran reunirse en las teterías. Durante el periodo que me encontré sin dinero, ya que me habían

cortado la beca, solía visitar las teterías en compañía de amigos músicos, tocábamos un par de canciones y pedíamos dinero. Algunas veces nos daban té gratis, otras veces nos invitaban algo de comer, pero siempre se mostraban con una actitud bastante amigable y solidaria. Ahí tuve la oportunidad de conocer a varios chicos marroquíes que después de verme varias veces tocando solían conversar conmigo y llegamos a establecer pláticas verdaderamente interesantes, sobre su vida, su situación como inmigrantes o como estudiantes, o como marroquíes reagrupados. En las teterías se escuchaban conversaciones de todo tipo, por desgracia no siempre en español.

Los locutorios era otro de los sitios en donde trabajan los marroquíes, y también a donde asisten de forma cotidiana, ya sea para hacer llamadas a Marruecos, para imprimir trabajos, revisar estados de cuenta, recargar celulares. Y en su mayoría están atendidos por chicos marroquíes que estudian informática, la razón es obvia, tienen que hacerse cargo del sistema de internet y de red, y al mismo tiempo hablan árabe, marroquí, inglés, francés y español. Es un trabajo en el que difícilmente se contrata a un español, sobre todo en ciudades como Granada o Sevilla.

Como señalaba, estos tres espacios son ampliamente concurridos por los alumnos y por el resto de la población marroquí. En ellos se establecen relaciones interculturales cotidianamente, ya sea a partir de comer, tomar el té, fumar shisha, o resolver algún problema informático. Como etnógrafo estos tres sitios son fundamentales, ya que ahí se produce identidad, se establecen relaciones significativas, representaciones sociales, interacciones lingüísticas, se fortalecen lazos de amistad o se comienzan proyectos de amor o familia, y se solucionan problemas económicos. Me atrevo a decir que incluso son sitios más frecuentados por los marroquíes que la propia mezquita.

#### **2.9.5. La mezquita.**

Sobra señalar que la mezquita es el eje rector de la identidad musulmana. Los marroquíes como musulmanes rigen su tiempo por medio de los llamados a la oración. La primera vez que estuve en Marruecos fue una de las cosas que más me llamó la atención, el sonido unísono de todas las mezquitas de Marrakech haciendo sincronizadamente esa letanía que dice: “Allauh akbar, ašhadu an lā ilāha illā-llāh, ašhadu āna muḥammadan rasūlu-llāh,

ḥayya ‘alā ṣ-ṣalāt, ḥayya ‘alā l-falāḥ, aṣ-ṣalātu jayrun min an-nawm, allāhu akbar, lā ilāha illā-llāh”.

Así comienza el día, después la otra llamada a la hora del almuerzo, luego a la hora de la comida, luego al meterse el sol y finalmente la de la noche. El tiempo musulmán está marcado por el orden religioso, y es imposible pensarlo de otra forma. No obstante, los alumnos, que están enormemente atareados en la universidad, en la vida laboral, en general en todas las actividades que realizan, tienen poco tiempo para asistir a la mezquita. Por otra parte, según me comentan los alumnos, el sentimiento religioso que se presenta en una mezquita de Marruecos es completamente diferente a lo que se siente en España, en donde la mezquita muchas veces es un garaje, o una bodega alquilada para tal fin. Con excepción de Granada, que tiene una mezquita en su más amplio sentido, el resto de las provincias carece de ese espacio.

Le pregunto a Leila ¿te gustan las iglesias? y me responde que no, que son feas y los cristos son tristes. Que a diferencia de éstas, en la mezquita nunca vas a ver a un Cristo ensangrentado, ni a una virgen llorando, en la mezquita está Dios y no necesitas una imagen para verlo, tienes que sentirlo y ya está. En resumen, la mezquita es el espacio donde se lleva a cabo la práctica religiosa, el lenguaje simbólico que envuelve la práctica musulmana, y es uno de los espacios que más forman identidad. En algunos casos, los alumnos que antes de llegar a España se sentían críticos al Islam, y estaban completamente separados de la fe, una vez llegados a España y después de un proceso de vida como inmigrantes, con toda la serie de complicaciones y transformaciones de ánimo, psicológicas, identitarias e ideológicas por las que puede atravesar un inmigrante, han encontrado dentro de la mezquita, dentro de la religión un espacio en el cual reconocerse y encontrarse.

## **2.10 Interpretando datos etnográficos.**

A modo de cierre, quisiera señalar que la etnografía a partir de la cual elaboré los anteriores apartados, así como la investigación bibliográfica que produjo ante la falta del dato etnográfico, tenía como premisa principal hablar de los alumnos marroquíes y hablar de su sociedad y la sociedad en la que se desenvuelven. Establecer puntos de unión entre las

prácticas observadas desde Andalucía con elementos de identidad cultural aprendidos desde Marruecos, es un ejercicio que bien puede denominarse como una etnografía multi situada, no sólo por mi recorrido etnográfico, que me llevó a establecer relaciones significativas en las ciudades andaluzas, sino que gran parte de estas interpretaciones y explicaciones sobre determinados elementos identitarios, pasaron si no física al menos intelectualmente, por el mundo musulmán, por las ciudades de Marruecos.

Y esta dinámica etnográfica, entre diversos espacios sociales que van de lo universitario a lo lúdico, pasando por el hogar, la vida privada, el ejercicio del género y la política, son los espacios y los mecanismos culturales a partir de los cuales se llevan a cabo los procesos de construcción de la identidad, los cambios en cuanto a valores, en cuanto a discursos y formas de concebir tanto la sociedad de origen como la de acogida. Por este motivo puedo argumentar que los estudiantes son ante todo migrantes, ya que llevan a cabo todo un proceso de interrelación con otros colectivos étnicos, reflexión de los contenidos culturales de los otros colectivos, asimilación o rechazo de los contenidos de los otros colectivos, confrontación y comparación con sus sistemas culturales, sociales e individuales, y elaboración de planes y estrategias de movilidad espacial, de relaciones interpersonales, de relaciones laborales, de activismo político.

También, la constante interacción que los alumnos llevan a cabo entre Andalucía y Marruecos, ya sea por medio del viaje o por medio de la comunicación con sus familiares y amigos, establece una dinámica cultural transnacional que convierte a muchos alumnos no solo en inmigrantes, sino que pueden ser categorizados como transmigrantes, ya que en determinado periodo han elaborado diferentes movimientos y reubicaciones, sirviendo a la vez como portadores de saberes. La figura del transmigrante es una constante entre los alumnos que han establecido un itinerario de inmigración entre diferentes puntos geográficos, en distintas universidades, viviendo con diferentes colectivos étnicos, aprendiendo otro idiomas.

La interculturalidad está latente en las prácticas de los alumnos marroquíes, en su vida cotidiana. Desde sus encuentros con amigos –paisanos- hasta la convivencia con los otros colectivos, con las otras identidades étnicas. Los confines étnicos que plantea Hannerz son evidentes en tanto la afirmación de un “yo” frente a un “ellos”, se desplaza a tantos

espacios sociales que es prácticamente imposible hablar de una multiculturalidad de la misma forma que es difícil hablar de las identidades nacionales como el modelo a estudiar. La afirmación del “yo” identitario significa una configuración de valores, tanto religiosos, como de género, políticos, así como de intereses y prácticas amorosas o lúdicas. La constante dialéctica entre discurso-acción nos permite construir el dato etnográfico y afirmar que los alumnos llevan a cabo una vida universitaria que es imposible de comprender sin tomar en cuenta por los menos la mitad de las diferentes formas de identidad que desarrollo en el presente capítulo. Sí, la universidad más que un espacio escolar es un espacio de socialización, pero no es el único, en torno a ella giran y se unen otros campos de socialidad que hacen evidente una yuxtaposición de identidades que corresponde a una yuxtaposición de espacios locales, regionales. Esto es uno de los ejemplos más claros y significativos de la vida transnacional, de la vida de los transmigrantes.

## ***Capítulo III***

### ***Educación intercultural en el Sistema Universitario Andaluz.***

***“La educación no cambia el mundo:  
cambia a las personas que  
van a cambiar al mundo.”***

**Paulo Freire.**

#### **3.1 El lenguaje antropológico en la educación.**

Cuando comencé este proyecto tenía algunas ideas relativamente claras y otras definitivamente confusas. Aprender la antropología desde una visión sociológica e histórica puede sonar fácil, pero en definitiva, la antropología está dotada tanto de un cuerpo teórico particular, una gramática compleja y un sistema de análisis que no se aprende de manera automática, aunque uno sea formado en ciencias sociales afines. A lo largo del proyecto de investigación, mi acercamiento al discurso antropológico, en particular al enfocado a la educación, me ha ayudado a clarificar el panorama de la antropología que deseo realizar y en ese sentido me ha llevado a especificar algunas cuestiones del proyecto.

Entre los diferentes cursos que tomé fui encontrando poco a poco una serie de términos y conceptos que me llamaron la atención por su relevancia y alcance, así como por su capacidad explicativa y analítica en diferentes campos de los estudios antropológicos y sociales. De entre todos ellos *interculturalidad* y *transnacionalismo* son quizá los dos términos que me parecen más indicados para desarrollar el proyecto de investigación, y sobre todo mi acercamiento a la antropología, disciplina con la cual me siento comprometido, y también presionado por el hecho de postular al doctorado dentro de esta rama del conocimiento.

Estos dos términos se me presentan como los más indicados para explicar y analizar las situaciones que voy a estudiar. Por una parte, la transnacionalización como un proceso intrínseco a las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales del *contexto societal* (Dietz y Mateos, 2011) en el que nos ubicamos. Por otra parte, la interculturalidad, como un discurso que se ha transportado de diferentes campos, pero que retomo en su forma

educativa porque me aporta elementos de análisis y reflexión en relación al espacio educativo sobre el que voy a desarrollar mi etnografía, acerca de las características de las dinámicas educativas y de los discursos que los propios actores desarrollan en torno al tema de la educación universitaria en Andalucía.

No puedo pasar por alto decir que mi acercamiento al seminario de estudio interculturales que dirige el doctor Gunther Dietz, así como las aportaciones de todos y cada uno los participantes que se reúnen semanalmente en la Universidad Veracruzana -incluso a distancia- me ayudaron a conocer diferentes enfoques, perspectivas y críticas que hay acerca de la teoría en educación y sobre los estudios antropológicos aplicados a los contextos educativos. Así, reflexionando desde Europa, desde España y particularmente desde Andalucía, a partir del conocimiento generado en diferentes partes del mundo, discutido en el seminario de la Universidad Veracruzana mediante los trabajos de investigación de maestrías y doctorados enfocados a universidades interculturales, me resultaba evidente la transnacionalidad del conocimiento y la naturaleza vinculante del diálogo de saberes entre diferentes colectivos. Por otra parte, estudiar los espacios educativos me parece una de las formas más prácticas y participativas para ayudar a mejorar el mundo en el que queremos habitar, mundo que sólo es posible cambiar mediante una constante dinámica que permita un libre flujo de ideas y propuestas críticas sobre los mecanismos sociales que nos forman, nos educan.

Así pues, interculturalidad y transnacionalismo también se me presentan como herramientas para construir mejores espacios de educación, de convivencia, de respeto recíproco entre personas de diferentes orígenes e identidades étnicas que comparten un único mundo, en esta época que cada vez hace más evidente la necesidad de una corrección política y sobre todo del ejercicio ético de ésta. Cada día estoy más convencido que como antropólogos debemos colaborar en la conformación de un mundo en donde se necesita escuchar al otro para comprenderse a uno mismo, y abrir sobre todas las cosas, puertas al discurso de los que siempre fueron por diferentes mecanismos y circunstancias silenciados o reprimidos. Por este motivo, más que graduarme como doctor en antropología, el principal interés del trabajo es que algún alumno o profesor encuentre en este capítulo elementos para mejorar su práctica y su formación, así como elementos que permitan seguir

con la discusión, el análisis y las propuestas para mejorar los sistemas educativos, no sólo en Andalucía, sino en cualquier otro sitio que pueda retomar las experiencias aquí vertidas. Si con el siguiente trabajo de investigación logro ayudar a otros a erradicar prácticas de racismo, etnocentrismo y violencia cultural, valdrá la pena el esfuerzo del trabajo y los riesgos que ha implicado.

En lo que respecta a este capítulo, considero que el objetivo principal es presentar una visión crítica desde la perspectiva de la teoría intercultural, que como señala Cairns (2011) si no se especifica puede convertirse en un “paraguas de significados”, y enfocarlo sobre mi experiencia de investigación en la educación universitaria de Andalucía. Para ello desarrollo algunas ideas principales sobre las diferentes propuestas que hay respecto a la educación, tales como la asimilacionista, compensatoria, no-racista y multicultural, para finalmente exponer algunas características de la propuesta intercultural. También presento material recopilado en las etnografías escolares que realicé en mi trabajo de campo en las universidades de Granada, Sevilla, Almería y Cádiz.

Si bien mi trabajo tiene como colectivo principal a los estudiantes marroquíes, también voy a enfocarme en describir las situaciones que he registrado en mi etnografía escolar en las aulas universitarias y analizar algunos discursos vertidos por los otros actores –profesores, alumnos europeos, americanos y africanos no marroquíes- que comparten los espacios escolares con el colectivo marroquí, es decir, voy a exponer algunos fragmentos que pueden resultar ilustradores de las dinámicas que se dan en las universidades andaluzas desde lo que Díaz de Rada llama una perspectiva *emic2* y *emic3*, ya que la perspectiva *emic1* (*emic 1a*, *emic 1b*, *emic 1c*, etc.) la ocupan los alumnos marroquíes. El exponer algunos fragmentos de la etnografía escolar desde estas perspectivas *emic2* o *emic3* tiene la intención de captar, registrar, analizar e interpretar significados de la acción social, de las dinámicas escolares, y de las formas de interrelación entre los informantes, los colectivos y las instituciones participantes de la vida universitaria (Velazco y Díaz de Rada, 1997) e identificar las imágenes, discursos y prácticas en relación con el colectivo marroquí.

El estudio de las universidades nos acerca a diferentes campos del conocimiento, desde la sociología y la antropología de la educación -principalmente la teoría crítica- hasta los estudios propiamente pedagógicos o de análisis político, es decir, se trata de un tema que



nos conduce desde ámbitos de la práctica educativa hacia esferas de la vida política, social y económica, ámbitos siempre interrelacionados y constitutivos de las características generales de un sistema social. En este sentido el espacio educativo universitario representa una serie de procesos que tienen al menos tres dimensiones principales, la propiamente pedagógica, la dimensión a nivel de relaciones interculturales, y la dimensión de las políticas educativas.

En el caso de las universidades andaluzas nos enfrentamos con un escenario educativo que concentra y representa en muchos casos, las dinámicas de interrelación fuera del propio espacio escolar. Me refiero a que la universidad aglutina una serie de dinámicas sociales que se dan en el seno de la sociedad andaluza, producidas por factores económicos, políticos, culturales y de migración que conducen a diferentes procesos de inclusión-exclusión externos al propio espacio universitario. Por ejemplo, al hacer el trabajo de campo en un contexto político y económico sumamente complejo, o como nombran todos los días los medios de comunicación en España, un contexto de “crisis”. Me hace reflexionar sobre las fortalezas y debilidades que el sistema de educación español ha tenido a lo largo de su historia, la forma en cómo ha sido constituido, sus orígenes y el rumbo que pueden tener sus reformas. También, este contexto de crisis del capitalismo en la Unión Europea, y especialmente en España, saca a la luz toda una serie de pensamientos de tipo nacionalista, que se transportan de determinados sectores sociales hacia las aulas universitarias, tanto por el profesorado como por el alumnado, y que al final, parecen coincidir en que una de las causas de los males es el tema de la inmigración descontrolada. Como siempre, las respuestas simples a hechos complejos suelen aglutinar muchos seguidores.

Cómo señalé en el capítulo anterior, se insiste en que los estudiantes extranjeros no son propiamente inmigrantes, ya sea porque no tienen una historia de vida que responde a los llamados inmigrantes “ilegales” –la cual hay que aceptar, en la mayoría de los casos es una trayectoria más cruda- o porque provienen de sectores sociales de la burguesía baja o media, incluso de élites políticas y económicas. Por lo que -en teoría- no cumplen con las características de un “cuadro” de inmigración relacionado con la marginalidad o la pobreza. Sin embargo, como desarrollo de forma más extensa en el capítulo tres, quisiera

profundizar en algunas cuestiones que me hacen pensar que, en efecto, los estudiantes marroquíes, y digamos todos los estudiantes de intercambio o que viajan a otros países para complementar su formación, constituyen sectores particulares de la población inmigrante. Por ahora quisiera concentrarme en la educación, que es hipotéticamente el único espacio en donde se interrelación, en caso de que no se les tome en cuenta como inmigrantes.

Quisiera señalar antes de dar comienzo al capítulo, que durante el transcurso del trabajo de campo, uno de los temas principales que saltaban a la vista y se convertían cada vez más en una necesidad era romper con una visión dualista entre lo positivo y lo negativo de las afirmaciones y comentarios que recogía, y más bien localizar el discurso etnocéntrico –no necesariamente eurocéntrico- que parecía dominar sobre lo que los actores expresaban unos respecto a los otros, y de este modo, comprender los procesos de generación de conocimiento y nuevas identidades que suceden al interior del espacio educativo. En esta dinámica de reconocimiento de los discursos, he observado que la educación universitaria cuenta con sus propias complejidades en cuanto a la formación de actores sociales, por disputa por los espacios, por los recursos y por la elaboración de discursos acerca del otro, sobre los otros sistemas culturales, modelos económicos y políticos de los países de origen de los estudiantes extranjeros.

El estudio de las dinámicas sociales al interior de las universidades se centran principalmente en cinco aspectos: a) las dinámicas propiamente pedagógicas entre los alumnos y los profesores, las cuales se basan en la relación entre un actor activo y uno medianamente pasivo que desea adquirir conocimiento; b) las relaciones que surgen entre los mismos actores –supuestamente- pasivos, es decir, los alumnos; c) las relaciones que se generan al interior de la institución entre los docentes, los catedráticos, el cuerpo burocrático; d) las relaciones que se generan entre la universidad y determinados sectores sociales que influyen en ella, ya sea sectores obreros, clases medias, grupos empresariales o burguesía, que fundan, demandan o componen el propio alumnado y que determinan la orientación y los fines de la enseñanza universitaria; y finalmente, e) las relaciones que se generan entre los alumnos y los docentes -en tanto conjunto de la comunidad universitaria-, con las entidades gubernamentales que toman decisiones sobre los sistemas de enseñanza universitaria en lugares completamente alejados de las mismas universidades. Como señala

Levinson los investigadores de la educación deben emplear un cuerpo teórico crítico que ayude a esclarecer los procesos educativos, que nos lleve del análisis de un micro-nivel de negociación e interrelaciones entre alumnos y profesores en las aulas, a un macro-nivel que nos esclarezca las características de las estructuras nacionales y también globales de las políticas y los sistemas educativos (Levinson, 2011: 15). En palabras de Dietz, analizar los discursos y las diferentes estrategias de los actores que intervienen en las dinámicas pedagógico-instituciones requiere de tres niveles:

“en primer lugar, la semantización de “lo otro” mediante los enfoques y modelos de educación intercultural elaborados y promovidos desde los discursos académicos, políticos y escolares; en segundo lugar, la concreción semántica de estos modelos a través de las didácticas y los diseños curriculares específicamente creados para responder al “problema escolar” de la diversidad cultural; y, por último, los discursos individuales generados por los actores sociales e institucionales que confluyen en la práctica escolar.” (Dietz y Mateos, 2011: 48)

En este sentido, el presente capítulo analiza el contexto societal que representa la universidad y los tipos de discursos que se genera en su interior, respecto a los alumnos, a los profesores, al sistema educativo. En el trabajo etnográfico podemos registrar cómo los alumnos extranjeros participan en cada uno de estos aspectos, en mayor o en menor medida, transformando las características de la enseñanza universitaria, la composición del alumnado, la reestructuración de los modelos pedagógicos, la elaboración de planes y políticas públicas que favorezcan su participación en la vida universitaria, o incluso, desarrollan una participación en la transformación de dos o más sistemas educativos universitarios Estado-nacionales, es decir, desarrollan dinámicas educativas transnacionales.

El alumnado marroquí presenta una serie de problemáticas, que podríamos señalar como históricas, en las universidades españolas que reflejan el grado de complejidad que tiene su presencia. En trabajos hechos acerca de los estudiantes marroquíes durante los años 90 y la primera década del siglo XXI, principalmente por Castaño (1990) y González Barea (2000), se pueden enumerar una serie de problemáticas del colectivo marroquí registrados y analizados por ambos autores: la falta de una paridad entre los tiempos de inscripción escolar con los tiempos de concesión de visados –lo cual volvía “irregulares” a los estudiantes durante un lapso-, la falta de un sistema de inserción en su país de origen –

principalmente porque la crisis del sistema económico de Marruecos vuelve imposible la absorción del alumnado diplomado en el extranjero-, los costos del trámite de homologación y traducción de documentos escolares entre España y Marruecos, la falta de una legislación que permita la estancia legal y el empleo a los estudiantes extranjeros, incluso la existencia de un “menú alternativo” para los musulmanes y de la tolerancia del profesorado para que lleven a cabo sus prácticas religiosas, particularmente en el Ramadán.

Sin dejar de lado esto, la problemática del estudiantado, me atrevo a decirlo de forma precipitada, radica principalmente en su estancia dentro de una sociedad que no está “cívicamente” educada en valores sociales como el “respeto” o la “tolerancia” hacia otras sociedades -particularmente a los musulmanes-, primero porque los modelos educativos -y aquí tiene que ver mucho la enseñanza de la historia- han formado a generaciones enteras de españoles con la idea de la vieja España, la conquistadora, la colonial, la del imperio donde nunca se ponía el Sol. Se ha enseñado a mirar con respeto y admiración a los conquistadores, a los reyes y toda una serie de personajes que desde el otro lado, desde la mirada de los conquistados, no son ni héroes ni mucho menos personajes elevados sobre un pedestal. De manera que hoy mismo el encuentro entre las dos versiones de la historia, la del conquistador y la del conquistado se da cotidianamente. Como en todo, existen honrosas excepciones que se alejan de esto, principalmente los sectores sociales más críticos ligados a la academia o a grupos que no simpatizan con esa visión de la historia española, y que de forma cotidiana, en la convivencia, con buena voluntad e improvisando, están cambiando algunos aspectos etnocéntricos de la educación universitaria.

Siguiendo esta idea, entre los marroquíes y los españoles también hay una cercanía temporal en esta historia de las conquistas y las guerras por el territorio, que quizá es más fresca que la correspondiente a los latinoamericanos. Los intentos coloniales de España en Marruecos tienen como resultado Ceuta y Melilla, los llamados “protectorados”, que ponen en evidencia un sentido todavía vigente de las intenciones de un control más allá del territorio, es decir, de un sentido colonizador e imperialista, que ha dejado graves problemas políticos, tan fuertes como la inconclusa situación del Sahara Occidental. Ante esto, vale la pena saber ¿cómo se dan las relaciones interculturales entre los actores universitarios, en el marco de diferentes discursos racistas, nacionalistas y etnocéntricos? Si

tomamos en cuenta que estos discursos fluyen y se encuentran en el ambiente de los espacios universitarios, el aula, las oficinas del cuerpo docente, los comedores, los laboratorios, los espacios deportivos, los *graffitis* en los baños, etc., vale la pena preguntarse ¿qué podemos encontrar a nivel del discurso que nos evidencie las características de estas relaciones interculturales marcadas por el completo desconocimiento del otro?

El contexto de la crisis económica que azota a España desde hace casi cuatro años, en nada beneficia las relaciones entre colectivos de diferentes nacionalidades. En el contexto de la crisis los discursos racistas y nacionalistas son los que más rápidamente afloran en la sociedad autóctona, se ve una especie de disputa por los pocos recursos, por las pocas posibilidades de empleo, por las ayudas de desempleo, servicios sociales y sanidad, que en la lógica de los autóctonos se debe priorizar para ellos. Incluso los recortes presupuestales y las reformas en materia de salud, seguridad y empleo que el Partido Popular (PP) ha llevado a cabo durante el primer trimestre del año 2012, tienen un claro tinte nacionalista, y están sostenidas sobre un discurso que intenta detener las críticas a programas que afectan a todos los españoles -como el aumento a las cuotas en las universidades- con reformas que afectan únicamente a los extranjeros, como las reformas al sistema de salud.

En una entrevista que logré concertar en marzo del 2012 con un funcionario de la policía española, del sector de inteligencia -la cual por obvias razones no fue grabada-, el eje temático eran los criterios para concesión de visados a estudiantes y colectivos de diferentes nacionalidades. El funcionario comentó acerca de estos “criterios” desde una lógica que no improvisaba desde su opinión “muy particular”, sino que su discurso parecía más como un manual que oralmente se había difundido por su oficina y que de manera generosa me lo compartía. Así por ejemplo decía que los mexicanos no constituían un colectivo problemático para las políticas de extranjería –aunque en mayo del 2012 se restringió la mayor entrada de mexicanos a España-, porque “en su mayoría se trataba de estudiantes que regresaban a su país una vez terminado sus estudios”. Muy por el contrario de los marroquíes, quienes para el criterio del funcionario significaban al igual que los estudiantes de Europa del Este, “un problema real”, ya que son los primeros que deciden quedarse en España, tener hijos y nunca más regresar a sus países de origen, sobre todo

porque hay redes familiares que los retienen, les consiguen trabajos informales y les facilitan sus estancia aunque sea en situación “irregular”.

Recuerdo que el funcionario comentó acerca del colectivo de brasileños, generalizando a casi todos ellos con el colectivo gay/trans-género: “a este grupo de personas se les está impidiendo la entrada a España, ya que en Madrid y Barcelona las operaciones de cambio de sexo son prácticamente gratis”. Según el funcionario este colectivo solía entrar como turista por Madrid y realizarse la operación de cambio de sexo, lo cual se hacía en “grandes cantidades” y “suponía para el gobierno español unas enormes cifras de gastos al año, que no deben ser solventadas por los ciudadanos españoles”. Una semana después de esta entrevista, el jefe de gobierno español, Mariano Rajoy, anuncia la reforma sanitaria en la que principalmente se quita el servicio de salud a los extranjeros entre 20 y 40 años que no hayan cotizado nunca en el sistema de empleo. Coincidencia o no, a mi me pareció un discurso que primero se manejó a nivel secreto en el seno de la policía y el gobierno español antes de difundirlo de manera pública.

En el centro de estos comentarios y de la formación escolar que como mecanismo potencializa la discriminación positiva y negativa, el gobierno español ha puesto en marcha una serie de programas de educación intercultural a nivel de educación básica y media, en donde hay como premisa principal la integración de futuros ciudadanos y la inmersión en la lengua como herramienta, lo cual en cierto sentido no transforma de forma efectiva algunos de los problemas de la educación. En primer lugar porque los contenidos de materias como historia siguen siendo los mismos, se sitúa a España y Europa como el centro del desarrollo de los acontecimientos históricos, de forma que los países de origen de los niños inmigrantes o de los padres de estos niños, siguen siendo los países que fueron evangelizados, colonizados y subdesarrollados, que por diferentes “razones” –en la que normalmente se olvida el denominativo independencia o revolución - se consolidaron como países independientes. Es decir, se pretende que el alumno de otros países aprenda el idioma castellano para que tenga competencia en el aprendizaje, pero no se cuestiona el contenido de ese aprendizaje o el conocimiento transmitido. Los contenidos de la educación básica son prácticamente los mismos en los cuales se ejerce cierta violencia “histórica” sobre determinados colectivos, los cuales tienen a su vez que asimilar, en términos de la

teoría de integración y asimilación, una educación que los condiciona históricamente a asumir un rol social determinado, y además -que es la parte quizá más crítica del tema- tienen que aceptar la ciudadanía de un Estado que históricamente ha violentado a las sociedades de origen de los padres.

Por el contrario, para los hijos de inmigrantes o los propios inmigrantes, a diferencia de los alumnos de educación básica y media, la situación de los estudiantes extranjeros en las universidades es diferente, ya que la visión del alumno cuenta con otro tipo de saberes y contenidos de carácter histórico aprendidos en los sistemas educativos de sus países de origen, que en muchos casos contradicen los conocimientos de las universidades españolas. Sin embargo, ya que la bibliografía sobre educación intercultural en Andalucía es en su mayoría dedicada al estudio del sistema escolar básico, constantemente tendré que recurrir a estas comparaciones que nos explican hasta cierto punto los objetivos y los alcances del modelo intercultural.

Los discursos escolares que, por una parte, excluyen a otras sociedades y que, por otra parte, pretenden formar ciudadanos del mismo sistema excluyente, son una clara muestra de que los conflictos interculturales están presentes en las sociedades -como la española- llamadas multiculturales pero que cumplen con todas las características de sociedades pluriculturales. En gran medida se debe a que la realidad pluricultural de estas sociedades, se ha manejado simplemente como un modelo de sociedad multicultural -bajo el slogan de diversidad igual a "riqueza cultural"- y se ha aceptado como *a priori* sin complejizar en los resultados a corto, mediano y largo plazo de políticas integracionistas o asimilacionistas, que no buscan una mediación de contenidos escolares interculturales enfocados a los colectivos inmigrantes, ni una revisión de contenidos que respeten la identidad de los inmigrados o de las llamadas segundas generaciones. Ciertamente es un tema complicado, en el cual si somos radicales se tendría que escribir una nueva versión de la historia en la que se incluyan otras visiones de los diferentes colectivos de inmigrantes.

Antes de avanzar más en las categorías sobre la educación intercultural, quisiera explicar algunas de las características que tiene el modelo educativo universitario andaluz para analizarlo desde la teoría de la interculturalidad. Además que me parece necesario dimensionar las diferencias existentes entre los modelos de educación enfocados a la

formación de alumnos menores de edad, con la de los alumnos adultos, mayores de edad, ciudadanos, que ejercen su conocimiento y que participan de una educación en la cual, tienen interés de llevar a cabo un papel de forma más activa, horizontal y con una capacidad transformadora. También será interesante dimensionar el papel que la educación universitaria andaluza tiene en su área de influencia dentro de un determinado espacio geográfico transnacional.

### **3.2 Algunas características del Sistema Universitario Andaluz.**

El análisis del Sistema Universitario de Andalucía (SUA) lo hago a partir de un estudio bibliográfico, la revisión de informes y discursos políticos, y en parte desde el trabajo etnográfico. Quiero señalar que los modelos educativos interculturales enfocados a la universidad si bien han tenido un auge en la última década, tampoco son una constante que distinga otros sistemas educativos universitarios europeos y americanos, por lo que el tono de mis apreciaciones y críticas no pretenden evidenciar las debilidades del SUA, sino que por el contrario, pretende participar en la construcción de sistemas universitarios completos, con modelos educativos que reflejen el pensamiento y las cualidades de los alumnos y profesores participantes, en una etapa tan importante para la formación de conocimientos y la erradicación de prácticas educativas discriminatorias, racistas y etnocéntricas.

Para llevar a cabo este apartado me he encontrado con una serie de obstáculos en mi investigación, sin contar el robo de mi equipo de cómputo en la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de Cádiz, lo cual para algunos compañeros y profesores es síntoma del momento de crisis que atraviesa España en estos momentos. Primero, la bibliográfica sobre estudios de educación intercultural en Andalucía es sumamente escasa, hay muy pocas publicaciones que hablen sobre interculturalidad en casos enfocados a la enseñanza universitaria -con excepción de los trabajos de González Barea (2001, 2005, 2007, 2008a, 2008b)- o que tratan de estudios de etnografías con alumnos universitarios marroquíes, o que desarrollan un análisis de la problemática intercultural en la comunidad universitaria. Esto por una parte vuelve a mi investigación un proyecto “innovador”, pero al mismo tiempo nos plantea algunos temas a discutir, como por ejemplo, ¿a qué se debe la existencia



–o inexistencia- y aplicación de modelos de educación intercultural enfocados a la enseñanza universitaria?

En segundo lugar, quiero señalar los alcances y las limitaciones de los datos que presento a nivel etnográfico, ya que mi experiencia únicamente abarca las universidades de Granada, Cádiz, Sevilla y Almería, dejando fuera a otras universidades como Huelva, Málaga, Jaén y Córdoba. Por lo que he de reconocer los alcances y las limitaciones que se pueden tener a nivel metodológico para hablar de Andalucía en general. Pero considero que la experiencia de trabajo etnográfico en universidades tan representativas e importantes como Granada y Sevilla, así como mi experiencia como alumno, pueden aportar elementos significativos en las apreciaciones y afirmaciones que elaboro. No obstante, repito que el proyecto está abierto a incorporar puntos de vista de otros investigadores e instituciones interesados en ampliar el proyecto, con el objetivo de general un mejor sistema de educación universitaria. Ahora bien, comenzaré por plantear las características del sistema de educación universitario para comprender el papel de los estudiantes extranjeros y la necesidad de un modelo de educación intercultural en la universidad.

### **3.2.1. Contexto y formación del Sistema Universitario Andaluz.**

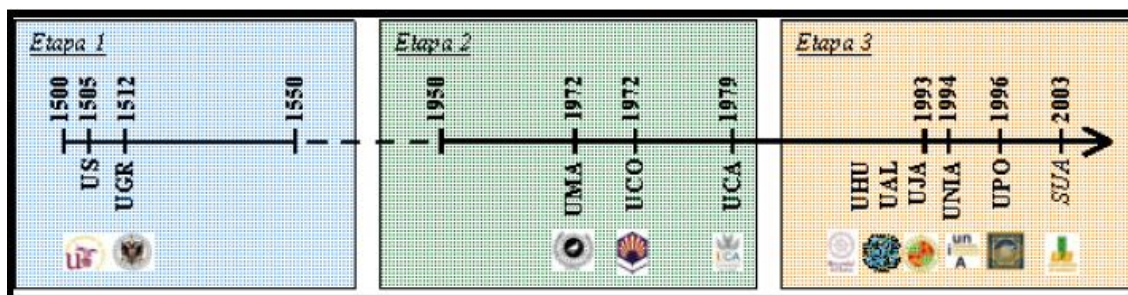
La universidad andaluza forma parte de un amplio programa de educación que tiene objetivos no sólo regionales o nacionales, desde mi punto de vista, se constituye principalmente como un modelo de educación universitario transnacional, por lo cual quisiera exponer el contexto histórico en el cual fue formado el modelo educativo y las transformaciones que ha tenido en los últimos veinte años.

La formación universitaria en Andalucía es sumamente antigua, se remonta a la fundación de la Universidad de Sevilla en 1505 y la de Granada en 1512, sin tomar en cuenta la fundación de las escuelas coránicas que fungieron como verdaderas universidades y que tuvieron una gran producción de conocimiento, como por ejemplo la publicación de las obras de Ibn Batutta (1304-1377). Pero evidente los cambios más significativos se han dado en los últimos 50 años, en los cuales se ha transformado y modernizado el sistema universitario andaluz (de aquí en adelante los abreviaré como SUA). Esta transformación en gran parte responde a diferentes factores de tipo contextual, sobre todo por el papel que

juega Andalucía como una subregión dentro del Mediterráneo, marcada por su situación estratégica tanto para el comercio como para la inmigración africana.

Podemos analizar el sistema universitario andaluz en tres etapas diferentes tal como lo muestra la imagen 1. La primera fase que se refiere a la universidad decimonónica, que en cierta forma influyó fuertemente en la formación de las instituciones americanas ultramarinas. La segunda etapa, que se emprendió como consecuencia de las necesidades de franquismo tanto en la agilización de su sistema económico y en su modelo de transición democrática. Y la tercera etapa, que corresponde al contexto de participación de España en la Unión Europea. De estas tres etapas me gustaría profundizar en las dos últimas para comprender el contexto histórico y las características estructurales que les dan forma a las instituciones educativas, y por las cuales me atrevo a considerar al modelo educativo como un modelo universitario transnacional.

**Imagen 1. Cronología de fundación de universidades en tres etapas.**



Fuente: Junta de Andalucía-OCDE, 2009

La segunda etapa de la formación del SUA coincide con una serie de transformaciones en las relaciones mediterráneas, tanto políticas como económicas, que corresponden a los últimos cincuenta años, en los cuales se dio un acercamiento de parte de los países europeos con los países mediterráneos no europeos a partir de la posguerra. Este acercamiento tuvo la característica de estar determinado por los intereses norteamericanos en una región que seguía siendo estratégica, sobre todo para ejercer su influencia ante la amenaza comunista. Por lo que la promoción de estándares económicos, políticos, sociales y culturales fue fundamental para imponer el sistema capitalista norteamericano en la Europa de la posguerra, y aquí las universidades jugaron un papel crucial en la difusión de modelos ideológicos, de conocimientos técnicos y la formación de personal capacitado para

determinados sectores productivos. Esto fue llevado a cabo principalmente por Francia, Reino Unido y Alemania occidental, en donde la libertad de acción para la formación de cuadros políticos prácticamente fue nula hasta después de la llamada “Primavera del 68”.

En ese momento podemos ubicar como factores importantes, la creación de la Comunidad Económica Europea en 1967, organismo que suscribió diferentes acuerdos comerciales en los años setenta con varios países no comunitarios y las antiguas colonias y protectorados – entre ellos Marruecos-, acuerdos que gradualmente fueron ocupando otros campos en las relaciones mediterráneas para fomentar en la Europa Occidental un polo de atracción económica y cultural, así como un peso político ante países no europeos que estrenaban su independencia política y que se encontraban envueltos en las disputas de la guerra fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, como Argelia, Marruecos, Túnez, Libia o Egipto.

En este contexto –años sesenta y setenta- en España el sistema de enseñanza universitario se encontraba completamente centralizado y controlado por los grupos más conservadores del franquismo. La educación al igual que otros aspectos como la comunicación en medios estaba caracterizada por un fuerte control y censura de contenidos. El papel de la Iglesia como contenedor ideológico del franquismo se arraigó nuevamente en la universidad y el sistema tuvo un rezago en relación a otros modelos universitarios como el francés, el alemán o el norteamericano, principalmente por la influencia de la ideología católica en el sistema educativo, incluido el universitario. En los años cincuenta y sesenta, con el impulso franquista al modelo de industrialización de la posguerra, Andalucía tuvo un proceso de desagrarización, que se vio acompañado de una serie de fenómenos sociales como el crecimiento de las zonas urbanas, la formación de cinturones de miseria (chabolismo) en las ciudades andaluzas y el aumento significativo de la población.

Como resultado de estos procesos de modernización de la sociedad española, al igual que en toda Europa, se logró contra viento y marea la apertura de espacios de comunicación – muchas veces clandestinos- con el resto del mundo occidental. La lucha por libertades de los ciudadanos del 68 también fue seguida en España, junto con toda una serie de reivindicaciones de la nueva clase obrera y los sectores sociales urbanos, entre ellos los estudiantes universitarios. La respuesta de la dictadura fue una sutil apertura pero hacia el modelo occidental americano –acompañada de represión selectiva-, ya que todos los

sistemas ideológicos, políticos y educativos soviéticos seguían siendo prácticamente prohibidos por la dictadura franquista. Con el auge de la economía española y la llegada de los primeros tecnócratas al cerrado círculo de poder político franquista, se fomentó la construcción de universidades en Andalucía, principalmente para favorecer la formación de grupos académicos en centros urbanos en desarrollo, así por ejemplo, se da el impulso para formar la universidad de Málaga (1972), Córdoba (1972) y más tarde Cádiz (1979) en plena época de la “transición democrática”.

A finales de los años setenta y durante los años ochenta, España transito a otro modelo de orden político, lleno de agitaciones internas, de disputas por el poder entre diferentes grupos y el sistema universitario ejemplificaba claramente estas luchas sectarias. La necesidad de apertura y ampliación de la oferta universitaria hacia sectores sociales que hasta ese entonces se mantenían al margen de la educación superior –hijos de obreros y campesinos-, propició la apertura y entrada al cuerpo docente y académico de las nuevas generaciones de profesores e investigadores, que en gran medida hicieron contraparte a los grupos católicos y franquistas que se encontraban en la universidad, y que incluso ahora se mantienen con una significativa presencia en las universidades. A nivel contextual esto se dio en el marco de una recuperación de las economías europeas. Finalmente el agotamiento del sistema político bipolar, representado en la caída del muro de Berlín, posicionó a la Comunidad Europea (de occidente) como el actor más importante en la región mediterránea, a pesar del fracaso de la nueva *Política Global Mediterránea* ocasionada por la crisis del petróleo en 1980 (Pérez Serrano; 2008: 83).

No obstante a estos conflictos macro económicos, a finales de los años ochenta la Unión Europea se convierte en una realidad, la incorporación de Italia, Reino Unido y Dinamarca en 1980-1983, y posteriormente España, Grecia y Portugal en 1985 (Austria, Suecia y Finlandia, se unieron en 1995) comienza a dar forma a una serie de contenidos de una agenda conjunta en política internacional para la región. Se toman una serie de decisiones estratégicas comunes, dirigidas a lograr un definido y consolidado polo de desarrollo económico. En 1990 se presenta el programa llamado *Política Mediterránea Renovada* (RENOVA) cuyas temáticas giraron principalmente en tres ejes: primero, la cuestión económica, que consistía en crear un mercado único europeo y la incorporación de los

países del sur y del este mediterráneo en la dinámica económica, para lo cual se intentó a marchas forzadas lograr un equilibrio financiero entre las dispares economías de todos los países miembros y que terminó consolidando el euro como sistema monetario (recordemos que Reino Unido y Suecia no aceptaron el euro como moneda aunque si participaron en todos los demás temas), sistema monetario que ahora está cruzando por un momento difícil y que parece haberse convertido en un fracaso total, tal como comenta el “inventor” de la propuesta. Segundo, políticas sociales y de salud enfocadas a crear una paridad en cuestiones como calidad de vida, acceso a la vivienda, transporte, infraestructura urbana, comunicaciones, una agenda ecológica común y un sistema educativo que supuestamente sería estandarizado desde el nivel básico hasta el universitario. Y tercero, el tema de la territorialidad, que dio paso a la *Estrategia Europea de Seguridad*, se basó en crear un modelo militar defensivo (sostenido por la OTAN) y un espacio común europeo (*Schengen*), compuesto por un sistema de fronteras con el objetivo de controlar las amenazas de la región, como el narcotráfico, terrorismo y la inmigración ilegal.

En este momento España comienza a ser un país importante para la seguridad estratégica de la Unión Europea en el Mediterráneo, y aprovechando esta coyuntura el gobierno español le dará un impulso a Andalucía para que se consolide como una zona internacional y de fuerte impacto en la región del Estrecho de Gibraltar. De este modo, con recursos del Fondo Social Europeo, se llevan a cabo toda una serie de modernizaciones en puertos, sistemas de transporte, vivienda e infraestructura urbana y se proyecta la apertura de nuevas universidades (Huelva, Almería, Jaén, UNIA, Pablo de Olavide). En esta dinámica geopolítica, España se consolidó progresivamente como el representante de la Unión Europea en la región del Estrecho lo cual se evidenció en 1995 durante la *Conferencia Euro-Mediterránea de Barcelona*, donde asisten los quince miembros de la UE y doce socios mediterráneos, entre ellos Marruecos. En esta reunión, se establecieron las bases de la cooperación multilateral, tema hasta esa fecha inusual, entre la UE y los países mediterráneos no europeos. Pero sobre todo, los países del sur de Europa presentaron ante los países del norte, la importancia estratégica de la zona mediterránea, especialmente del Estrecho de Gibraltar. Esto dio como resultado, la creación del proyecto *Diálogo Euro-Mediterráneo*, que surge con el objetivo de convertir a la región en un espacio de seguridad

y estabilidad, basado en el libre mercado y la cooperación en materia económica, pero también social y cultural (Pérez Serrano; 2008: 85).

De esta forma se configuró el marco geopolítico que dio origen a la nueva relación mediterránea, llamada *Política Europea de Vecindad*, nueva etapa de las relaciones de la UE como cooperador con los países vecinos del área mediterránea. Aunque crea compromisos mutuos en temas como la democracia, estado de derecho, economía de mercado, educación y desarrollo sostenible, también marca su distancia sobre el tema de la adhesión y deja las relaciones delimitadas en lo que llama el *Partenariado euro-mediterráneo* (Pérez Serrano; 2008: 86). Es este contexto político que configura las características de las relaciones políticas entre España y Marruecos, lo cual es sumamente importante tener en cuenta porque se trata de condiciones estructurales que han dirigido el rumbo de las políticas educativas y la cooperación en materia educativa entre estos dos Estados-nación, y a su vez han consolidando la formación de espacios sociales, económicos, políticos y educativos, con claras características transnacionales.

A estos tratados le han seguido otros la *Declaración de Intenciones para la Cooperación entre la Junta de Andalucía y el Reino de Marruecos* (1996) en el cual se define el inicio de la política de cooperación entre ambas administraciones. En 2003 se firma el *Programa de Desarrollo Transfronterizo (PDT) Andalucía-Marruecos*, que pretende, por una parte, capitalizar los fondos provenientes de INTERREG y MEDA, lo que se traduce en financiamiento (cerca de 48 millones de euros) para fomentar la cooperación transfronteriza en diferentes ámbitos, desde la economía hasta cuestiones sociales, como por ejemplo la educación universitaria. También se ha firmado el Programa Transfronterizo España-Marruecos y el Programa Transnacional MEDOCC para los años 2000-2006. En el último período (2007-2013) la cooperación entre Andalucía y Marruecos cuenta con el apoyo económico del Programa de Cooperación Transfronteriza IEVA Cuenca Mediterránea y el Programa de Cooperación Transfronteriza IEVA España-Marruecos. Es decir, se ha dado un impulso muy fuerte a la creación de fondos económicos que agilicen y mejores las relaciones migratorias entre Europa, vía España, y el Reino de Marruecos, que sigue siendo uno de los países desde donde parten hacia territorio europeo una gran cantidad de población inmigrante de varias zonas del África Subsahariana.

Cabe resaltar que gran parte de los presupuestos de la Unión Europea destinados a este tipo de tratados entre Marruecos y España no tienen otro objetivo que el de controlar los flujos migratorios, volviendo prácticamente al país africano en un subcontratista en el control de los inmigrantes subsaharianos, tal como lo demuestran los contenidos del Proyecto Interreg I, II y III entre Andalucía y Marruecos (1994-2006). Este marco de cooperación en teoría estaba destinado a “contribuir al desarrollo socio-económico de la zona objeto de actuación y facilitar la cooperación entre ambos lados de la frontera” (Morrillas y Gallardo; 2008: 119-120). Sin embargo, como explican Morrillas y Gallardo (2008), la mayor parte de los 169,4 millones de euros destinados al proyecto se utilizaron en mejorar las fronteras terrestres y marítimas de Marruecos y España.

Siendo críticos, vale la pena señalar que estos tratados se han renovado desde 1996, incluso cuando las relaciones diplomáticas de los dos países han pasado por situaciones controversiales como los constantes conflictos y disputas por los espacios de pesca, o la crisis del 2001-2003, evidenciando que ambos sistemas de gobierno suelen coincidir y resolver sus diferencias cuando se trata de recibir cuantiosas sumas de dinero. También cabe mencionar que esta dinámica se ha desarrollado en una total desigualdad, debido a que la Unión Europea le otorga todo el apoyo financiero a la Junta de Andalucía, la cual se vuelve directamente la administradora de los recursos, condicionando notablemente la dirección de las inversiones y como ejemplo tenemos las universidades, ya que en el marco de estas políticas de cooperación internacional en materia social se ha fomentado el auge del SUA en lugar del mejoramiento del sistema universitario marroquí. Los motivos los desconozco –quizá se deba a la existencia de una compleja red de corrupción operante en Andalucía y Marruecos- pero es claro que la direccionalidad y aplicación de los recursos propicia o detiene el mejoramiento de los sistemas educativos, puesto que estos recursos no sólo están destinados a mejorar las defensas, comprar naves policíacas, equipos de rastreo, helicópteros, crear muros y levantar cercas, sino que son fondos para programas sociales que si fueran utilizados concienzudamente, podrían crear por medio otras armas, como la educación y el empleo, mejores condiciones sociales que produzcan otros resultados preventivos ante la inmigración.

### **3.2.2 La universidad andaluza como modelo educativo transnacional.**

Este contexto general, a nivel de los macro-procesos políticos y económicos, y el desarrollo histórico de los acontecimientos que han determinado las condiciones actuales de España y Andalucía en particular, así como su papel de “liderazgo” frente a Marruecos. Si bien no todos los acontecimientos han influido de manera directa en la conformación del SUA (denominado así desde el 2003). Podemos observar que la dinámica de la geopolítica europea propició la formación de estructuras sociales, políticas y económicas transnacionales. En lo que respecta a esta investigación quisiera abundar más sobre el sistema educativo universitario en su modelo transnacional y entender la importancia que tiene para el desarrollo de las sociedades que intervienen y participan en él.

Retomando el objetivo principal de la investigación, quisiera desarrollar una visión crítica del SUA desde la teoría de los estudios transnacionales para resaltar la importancia que conlleva el uso de modelos de educación intercultural en este tipo de sistemas universitarios, en los cuales no sólo hay una notable presencia de alumnado extranjero -lo cual es lo más evidente- sino que además, los resultados del desarrollo o estancamiento de un sistema escolar puede llevar consigo conflictos más allá del aspecto pedagógico debido a la formación de *espacios educativos transnacionales* basados en una dinámica formativa etnocéntrica.

Como señalo en el primer capítulo, dentro de las diferentes propuestas de estudios transnacionales, los análisis políticos, económicos, sociales y culturales han tenido un notable desarrollo, aportando toda una serie de reflexiones a partir de los estudios de población inmigrante, de la formación de mercados y economías des-localizadas, y analizando la formación de formas de gobierno de orden global. Sin embargo, la educación ha sido uno de los espacios poco estudiados desde esta propuesta a pesar de la clara presencia -por consecuencia de los factores antes mencionados- de modelos educativos de tipo transnacional.

Como señala Adick (2008, 2011), estos modelos educativos, que denomina *organizaciones educativas transnacionales*, aparecen en el lenguaje de los estudios transnacionales vagamente enunciados como “convergencias transnacionales” o “experiencias educativas



de los transmigrantes” (2011: 61). En gran parte porque los sistemas educativos durante mucho tiempo, han sido tratados por los actores encargados de estructurarlos y llevarlos a cabo y por los investigadores de la educación, como un asunto meramente nacional, que atañe a problemáticas y necesidades nacionales, y que por lo tanto, el alcance y la dimensión de su estudio no trasciende a otros ámbitos territoriales.

**Cuadro 7. Organizaciones educativas transnacionales.**

<b>Tipos de organizaciones educativas transnacionales</b>	<b>Ejemplos de organización transnacionales que operan en este campo</b>
5. Organizaciones educativas transnacionales de transmigrantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizaciones religiosas que ofrecen enseñanza religiosas (islámica) sin fronteras.</li> <li>• Organizaciones culturales de comunidades transmigrantes difusoras de tradiciones culturales.</li> </ul>
6. Organizaciones transnacionales promotoras de la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ONG'S internacionales (transnacionales) que operan en los campos de educación para todos (EPD) u ODM.</li> <li>• Organizaciones transnacionales sombrilla creadas para impulsar y monitorear campañas globales.</li> </ul>
7. Educación transnacional que no es parte de un sistema educativo nacional, sino que forma un sistema en sí misma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consejo Europeo de Colegios Internacionales (ECIS, por sus siglas en inglés).</li> <li>• Instituciones corporativas, v.g. la Universidad Corporativa DiamlerChrysler o la Escuela de Negocios de Lufthansa.</li> <li>• Organización de Bachillerato Internacional (IBO, por sus siglas en inglés).</li> </ul>
8. Empresas transnacionales educativas que ofrecen programas, sucursales o campus en uno o más países fuera del país de origen/ubicación o en línea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jones International University, Ltd. (la primera universidad acreditada completamente en línea).</li> <li>• Universidad Alemana de El Cairo (GUC).</li> <li>• Universidad de Phoenix (Grupo Apollo listado en NASDAQ).</li> <li>• Sylvan Learning Center.</li> </ul>

Fuente: C. Adick, 2008, p. 139.

Citando nuevamente el Cuadro 7, señalado en el capítulo anterior y propuesto por Adick, podemos observar que existe un sesgo en los estudios de investigación debido a la existencia del *paradigma nacional de la educación*, mismo que ha llevado a la elaboración

de diferentes propuestas de estudio, discursos políticos y teorías educativas erróneas, y que ha dado lugar a un “nacionalismo metodológico” en las ciencias sociales, mismo que en el contexto actual tiene alcances limitados explicativos y prácticos. En su estudio sobre los discursos y las temáticas de investigación que han surgido acerca de la educación desde la teoría transnacional, Adick apunta tres dimensiones de análisis: a) la investigación de las convergencias transnacionales en educación; b) el estudio de la educación superior y de sus actividades no oficiales a través de las fronteras; c) el estudio de los acuerdos transnacionales de educación dentro de las comunidades transmigrantes.

Con relación al primer punto, Adick señala que las convergencias transnacionales en educación se pueden observar a partir de las similitudes que se dan entre los Estados-nación después de la segunda guerra mundial y de manera más definida durante el final del siglo XX, en relación al reconocimiento de los derechos humanos, particularmente el derecho a la educación y lo que esto conlleva, es decir: “la proclamación de la educación obligatoria, la expansión del número de inscripciones, la existencia de ministerios de educación y de administraciones educativas, la inclusión de mujeres y niñas en la educación, la tendencia hacia el entrenamiento académico de los profesores, el currículo nacional y los certificados” (2011: 63). Adick apunta que esto ha traído consigo la estandarización de los sistemas educativos y una subsecuente homogeneización cultural a nivel mundial de lo occidental sobre los conceptos y prácticas educativas no occidentales.

Sobre el segundo punto referente al estudio de la educación superior y de sus actividades no oficiales a través de las fronteras, Adick propone que este modelo de educación es aquel que propiamente se puede definir como educación transnacional. De acuerdo a su investigación, la educación transnacional es reconocida por la UNESCO y el Consejo Europeo como: “*Todos los tipos de programas de estudio de educación superior, conjunto de cursos o servicios educativos, en los cuales los estudiantes se localizan en un país diferente al que es la sede de la institución educativa. Tales programas pueden pertenecer al sistema educativo de un Estado distinto al del Estado en el que opera o puede funcionar independientemente de cualquier sistema nacional.*” (S. Adam, Conferencias de la Confederación de Rectores Europeos. Proyecto de Educación Transnacional. Reporte y Recomendaciones, marzo de 2001, p. 13.)” (2011: 64). Con este modelo de educación

superior transnacional se busca una política de movilidad del capital humano a nivel internacional, el fomento y la consolidación de centros rectores de la formación profesional a nivel mundial, y es un modelo que, de acuerdo a lo que ahora observo en mi proceso de investigación, propicia el fenómeno de la fuga de cerebros –*brain drain*– entre los países que tienen capacidad para becar alumnos pero no tienen la capacidad de incorporar a su capital humano dentro de su sistema productivo.

En tercer discurso se refiere a los acuerdos transnacionales de educación dentro de las comunidades transmigrantes y se trata de propuestas de educación enfocadas a problemáticas concretas de determinados colectivos. Para Adick algunos ejemplos de esto se presentan entre las comunidades de inmigrantes que durante sus historias de vida desarrollan trayectorias escolares en sitios diferentes, por ejemplo: “los niños que son enviados a vivir con sus abuelos al país de origen a fin de aprender su lengua materna; hijos e hijas pueden tener una carrera escolar transnacional al asistir a la escuela primaria en un país y la secundaria en otro y la universidad en uno diferente” (2011: 65). Según Adick, el estudio de estos colectivos, principalmente de jóvenes transmigrantes, nos puede aclarar cómo funcionan las redes de migración a partir del estudio de las trayectorias escolares, ya que estos colectivos pueden establecer y operar cooperativamente proyectos transnacionales, a partir de sus competencias multiculturales y multilingües “transformando así su capital cultural transnacional específico en capital económico” (2011: 65).

A partir de estas características puedo señalar que el SUA se constituye como un sistema de educación universitario transnacional, ya que no sólo influye en las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de Andalucía o España, sino que tiene un fuerte impacto a nivel regional e internacional. De este modo el espacio educativo transnacional de Andalucía se caracteriza por una fuerte demanda de alumnado extranjero, y sobre todo de los colectivos latinoamericanos y marroquí. Sobre el primero es claro que el tema de la lengua castellana marca la pauta de demanda y vuelve a España en la puerta de entrada de los latinoamericanos a Europa, además que el hecho de poder hacer un diplomado, máster o doctorado en una universidad reconocida por el sistema educativo europeo en la lengua materna, es una situación ventajosa para los alumnos de América Latina que no dominan otros idiomas.

En lo que al colectivo marroquí se refiere, las características de su participación en el modelo educativo transnacional andaluz son de otra lógica y de otro origen histórico muy diferente al del resto de los colectivos. Su presencia en el SUA –incluso antes de su conformación como tal- está determinado principalmente por su cercanía geográfica, por los programas de colaboración entre las universidades de ambos países, y las redes de migración familiar que la comunidad marroquí ha desarrollado en los últimos treinta años. Sobre la cercanía geográfica está demás señalar que Marruecos y España se separan por escasos 12 kilómetros en el Estrecho de Gibraltar lo que facilita a los estudiantes volver fácilmente a sus lugares de origen sobre todo para vacaciones y Ramadán, además que esta cercanía da origen a muchas cargas simbólicas de vecindad, nostalgia y exotismo entre ambas orillas. Por ejemplo, en una popular tetería que se encuentra sobre la colina este de Tánger, desde donde se puede observar el puerto de Tarifa y Algeciras, la gente se reúne por las tardes para ver Europa. Al mismo tiempo, del otro lado del estrecho, en las playas de Tarifa los hippies europeos se juntan a practicar surf y fumar marihuana o hachís marroquí viendo África. Esta cercanía entre ambas sociedades hace que estén profundamente relacionadas y que tengan una historia común, en parte de cultura y conocimientos compartidos, en parte de guerras y situaciones de colonización realmente lamentables, las cuales nos podrían remontar hasta esa mítica fecha del 2 de enero de 1492 en Granada, pasando por Barranco del Lobo, la Guardia Mora de Franco y la Marcha Verde, así como otros capítulos desafortunados y tristemente celebres en la historia hispano-marroquí, que tienen como saldo geográfico, la ocupación marroquí del Sahara Occidental y los protectorados españoles de Ceuta y Melilla.

Desde el punto de vista académico, vale la pena señalar que la Universidad de Granada es originalmente desde donde se han tejido infinidad de lazos con la comunidad estudiantil marroquí, ya que esta universidad ha participado notablemente con las 13 universidades de Marruecos desde 1986, y por lo mismo, tiene una enorme tradición de intercambio estudiantil con Marruecos, al mismo tiempo que cuenta con un gran reconocimiento en ese país (López García, 2004). Es verdaderamente ilustrativo mirar todas las fotos de las generaciones de egresados que se encuentran en el bar de la facultad de Farmacia, desde 1980 hay por lo menos cinco o seis alumnos marroquíes, y conforme pasa el tiempo son más de quince o veinte. Por otra parte, el aumento de la demanda de los alumnos

marroquíes en las universidades andaluzas se debe a la apertura de las universidades de la tercera etapa del SUA –de la cual hablamos-, al endurecimiento de las políticas migratorias y de aceptación en las universidades francesas y alemanas –las cuales llegaron a tener la mayor demanda de estudiantes marroquíes-, y también al surgimiento durante los años ochenta de una pequeña clase de burguesía comerciante en el norte de Marruecos, que si bien no pueden mandar a sus hijos a las más prestigiosas universidades del mundo, sí pueden mandarlos a estudiar a las universidades andaluzas, en espera de que esto se retribuya por medio de un buen empleo a su regreso a Marruecos, ya que se tiene la idea de que un diploma conseguido en el extranjero tiene mucho más valor que uno nacional – mayor prestigio- lo cual también refleja un fuerte eurocentrismo.

En lo que se refiere a la facilidad que proporcionan las redes de familiares inmigrantes, es un tema ampliamente registrado y que se ha convertido en una estrategia recurrente entre muchos estudiantes, aunque también hay que señalar que muchos de los estudiantes viajan a Andalucía con interés de lograr una independencia de sus padres y tener otro sistema de vida y prácticas más occidentalizadas, que van desde las prácticas sexuales hasta hábitos de diversión como el beber alcohol, o en el caso de las mujeres, tener parejas no musulmanes, vestir de forma occidental y usar bikini en la playa –por nombrar lo más evidente. Todos estos factores son puestos en juego cuando el estudiante va conociendo poco a poco las características de la vida occidental y particularmente las costumbres y modos de vida en Andalucía, lo cual lleva a algunos estudiantes que originalmente llegan con familiares a buscarse la vida de forma independiente. Por ejemplo el testimonio de un alumno de ciencias de la educación de la Universidad de Granada:

“Yo vine a España a estudiar pero no tenía dinero para eso, entonces mi padre me dice: vete con tu tío que te ayude en Sevilla. Llegué a Sevilla y trabajé en el Döner Kebab de un amigo de mi tío, ahí intenté entrar a la universidad pero no conseguí beca, entonces mi tío me ayudó con su amigo para que me diera un contrato para quedar legal en España, y ese año ya me quedé a trabajar [...] cuando vi que mi tío no me dejaba hacer ciertas cosas con mis amigos [pregunto ¿como cuáles?] tú sabes, ir a bares, conocer chicas, entonces ahorré dinero y luego me vine para Granada, ya tenía conocidos y un lugar en dónde trabajar [...] aquí vivo con un argelino y un colombiano y salgo los fines de semana a bailar, me gusta bailar salsa y bachata, además el profesor también es marroquí, eso ayuda mucho para conocer chicas [...] en Marruecos en la casa con toda la familia no puedes tener novia, si quieres algo tienes que irte a esconder [¿y por qué no van a un hotel?] en hoteles no se puede, si no es de un amigo te piden el acta de

casados, [¿entonces en dónde lo hacen (relaciones sexuales)?] en el parque o a la playa en la noche cuando no se ve nada, en la casa no se puede, imagina, mis padres y mis tres hermanos y la chica lo mismo [...]” (Estudiante de educación, Universidad de Granada, febrero, 2012).

De modo que si bien las redes familiares ayudan mucho en facilitar la estancia, los alumnos buscan lograr una independencia que les permite tener otro tipo de vida diferente a la que tienen en Marruecos. De los estudiantes hombres y mujeres que he entrevistado solamente una mujer vive con su familia y se trata de una alumna que ahora tiene 25 años y que llegó a los 4 años a España en reagrupamiento familiar, por lo que sus padres viven también en Granada. Lo que es más notable es la ayuda de las redes para conseguir empleo, para ubicar a los alumnos recién llegados, para conocer la ciudad y posteriormente buscar una habitación, así como para facilitarle otros conocimientos de la sociedad andaluza, como costumbres, modos de interrelación, barrios y negocios de marroquíes o gente musulmana.

También es interesante el papel que juega en la educación universitaria en las segundas y terceras generaciones de marroquíes españoles, ya que la inmigración marroquí en Andalucía está constituida como el colectivo más numeroso de inmigrantes, incluso se trata del más antiguo de todos. A pesar de eso, también es de uno de los colectivos más rechazados entre los andaluces, en parte por toda la carga histórica que hay en las relaciones hispano-marroquíes. Si a esto sumamos las crecientes olas de xenofobia, especialmente islamofobia, nos encontramos con que el colectivo marroquí puede tener dos facetas, ser el más numeroso pero también el más rechazado. De acuerdo a Emma Martin y Ángeles Castaño (2004: 237) estas dos realidades: arraigo social y rechazo xenófobo, se oponen y complementan al mismo tiempo, determinando un modelo de inserción complejo y mediatizado por la dificultad de las relaciones entre los estados de España y Marruecos.

Otro hecho significativo que revela el carácter transnacional de la educación es la importancia que tiene para los marroquíes las reformas educativas que se llevan a cabo en España, ya que el SUA se ha consolidado durante los últimos veinte años como una alternativa educativa para los hijos de la clase media y la burguesía comerciante principalmente del norte de Marruecos. Inclusive se han instalado en la región de Tánger-Tetuán diferentes colegios de instrucción básica, primaria, secundaria y bachilleratos que se dedican a instruir a los alumnos en lengua castellana, con el objetivo de formarlos con las

capacidades necesarias para optar por un grado en España. De tal forma que reformas educativas como las que llevó a cabo el gobierno del Partido Popular en el primer trimestre del 2012, significa un golpe muy duro para los sectores sociales que hasta ahora se han dedicado a invertir en educación privada para sus hijos, con la esperanza de poder enviarlos a estudiar a una universidad del SUA. Esto se puede observar en la nota titulada “Los centros educativos españoles en Tánger se suman a la huelga estatal celebrada en España”, publicada en internet en el Foro de Estudiantes Marroquíes en España, la cual expresa la preocupación de los padres de alumnos marroquíes de bachillerato, ante las reformas educativas del gobierno español, nota que procuro poner íntegra ya que nos ejemplifica el pensar de los padres y pone en evidencia el carácter transnacional de las políticas educativas españolas:

“Tánger, 24 de mayo, 2012. El Instituto Español Severo Ochoa y el Colegio Español Ramón y Cajal de Tánger también se han sumado a la huelga estatal educativa celebrada en España el 22 de mayo. A la huelga celebrada en dicho instituto y colegio, acudieron muchos padres preocupados por el futuro incierto de sus hijos debido a los recortes que el Gobierno de Rajoy ha hecho en Educación con la consecuencia de que los estudiantes universitarios no comunitarios tendrían que pagar el 100% del coste de la matrícula, esto es, unos 6000 euros. [...] desplegaron una gran pancarta que decía: “Las madres y padres de los alumnos del Instituto español Severo Ochoa y del Colegio Ramón y Cajal de Tánger apoyan la huelga general en los sectores de la educación española y, piden al gobierno español que retroceda en su decisión de subir la matrícula en las universidades españolas para los estudiantes marroquíes”.

“Samira Amrani, madre de un chico que estudia en 2º de Bachillerato comenta muy preocupada: “A mi hijo no le queda ya casi nada para hacer la prueba de Selectividad y ¿luego qué? Me parece una absoluta injusticia que tenga que pagar 6000 euros por matrícula para que mi hijo estudie en la lengua que siempre ha estudiado que es el español”. Otro padre de una alumna de quinto de primaria, Mohamed Larini afirmó: “En el caso de que los recortes se aplicasen, muchos padres y yo sacaríamos a nuestros hijos del colegio español y los meteríamos en otros colegios privados que cursen sus estudios en francés y en árabe” añadiendo que los más pequeños "aún están a tiempo de poder estudiar en otros colegios en Tánger porque pueden aprender rápido el francés y poco a poco el árabe; el gran problema lo tienen los que están en el instituto que están prácticamente atados porque ningún instituto marroquí los aceptaría con el nivel tan bajo que tienen en árabe y en francés por lo general”.

“Por su parte, Amina Serguini, madre de una alumna en 2º de la ESO comenta: “Pienso que los estudiantes marroquíes que han estudiado en centros educativos españoles en Marruecos deberían tener otro trato porque desde que los alumnos tienen 3 años hasta los 18 años, estudian todas las materias en español y en la mayoría de los casos, hasta se

convierte en su lengua materna” alegando que casi nadie "puede permitirse pagar 6000 euros solo por la matrícula además de los gastos necesarios para vivir en España; el sueldo que cobramos no asciende a esa suma y el de los españoles tampoco". [...] Muchos son los estudiantes no comunitarios que se han movilizado en España en contra de los recortes en Educación recogiendo firmas, protestando, haciendo huelgas en las universidades como el paro académico en varias universidades en las que no se darán ni clases ni tutorías por parte de los profesores y los alumnos no realizarán ningún examen parcial hasta que acabe dicha huelga.” (Foro de Estudiantes Marroquíes en España).

Como se puede observar, hay un interés por parte de los padres marroquíes –sobre todo de la zona norte de Marruecos- en fomentar el aprendizaje de la lengua española entre sus hijos con el objetivo de que estos puedan cursar posteriormente alguna licenciatura en las universidades españolas, principalmente en Andalucía, que como señala los datos del INE para el 2010, es la región autonómica con mayor número de estudiantes marroquíes en España, seguida de Cataluña y Castilla-La Mancha.

Este interés de los padres por mandar a sus hijos a las universidades andaluzas confirma lo que Adick (2011) señala como formas de *organización educativa transnacional*, ya que la formación de un espacio transnacionalizado de educación superior no sólo se ve reflejado en la presencia física y la representatividad estadística de los alumnos extranjeros, sino que también se refiere a la importancia, relevancia e influencia que tiene para los ciudadanos de un país las decisiones tomadas por el sistema de gobierno del país vecino. Por otra parte, este sistema de educación transnacional en el cual las consecuencias sociales de una decisión política influyen en dos modelos societales diferentes, ocasiona que los sectores sociales a los cuales pertenece el alumnado alóctono demandante, cuestione su pertenencia a dicho sector o clase social, ya que debido al aumento en las cuotas de inscripción verán obstaculizados sus proyectos de clase que se veían concretados con la obtención de un “status” para sus hijos, y por consiguiente para los padres. Como señala González Barea (2008), el hecho de que los alumnos marroquíes migren hacia Andalucía no sólo se debe a que las universidades marroquíes sean o no de una “mala calidad”, sino que principalmente se trata de que sus estudios en el extranjero les proporciona a los alumnos un “status” diferente, propio de una clase comerciante y una burguesía media, que hace una “inversión de prestigio” en la competencia por el ascenso social que supone el mejoramiento de las capacidades individuales.



Por otra parte, como comenté en relación a las características históricas que propiciaron el desarrollo del SUA, el dinero destinado a los proyectos transnacionales entre Andalucía y Marruecos han sido administrados por el gobierno andaluz, lo cual se ve reflejado en las capacidades y características de su sistema universitarios, en cuanto a infraestructura y sobre todo en cuanto a la ventaja que tiene al formar parte del sistema universitario europeo. Sumado a esto, el sistema universitario marroquí tiene una serie de desventajas en cuanto a recursos y sobre todo a la vinculación de sus egresados con el sector productivo, lo cual también hace suponer que los alumnos con diplomas extranjeros conseguirán más fácilmente un trabajo al regresar a su país. Sin embargo, las estadísticas laborales de Marruecos reflejan que quizá no se trate de que las universidades sean de mala calidad, sino que el propio sistema económico marroquí está colapsado desde hace años.

Recordemos que Marruecos es un país que se vio envuelto hasta cierto punto en las revueltas que sacudieron el (mal llamado) “mundo árabe”, y precisamente una de las demandas más claras fue el mejoramiento de la educación y la creación de empleos. A pesar de que los estudiantes marroquíes fueron de los sectores más participativos, una vez que se han decretado reformas en la política marroquí –reformas que algunos alumnos piensan sólo han sido una cortina de humo-, la educación que fue una de las demandas principales no han cambiado mucho –al igual que otros sectores- y se encuentra en un momento de estancamiento junto con los sectores productivos, aunque comienza cada vez más a crecer el mito del despegue económico marroquí, sobre todo fomentado por la creciente cantidad de españoles que buscan trabajo en Marruecos.

Aun después de las protestas y las reformas el sistema político marroquí no cuenta con la capacidad de incorporar a los alumnos egresados de las universidades en la vida laboral. Ya en enero del 2012 se dio el caso de la inmolación -y su lamentable muerte- de un joven ingeniero de 27 años, que atentó contra su vida en Rabat (El País, 25 de enero, 2012) en protesta por la falta de empleo y el incumplimiento de las reformas anunciadas por Mohamed VI y el nuevo gobierno islamista, convirtiéndose de esta forma en el primer muerto social después de las revueltas y los cambios políticos en Marruecos. De acuerdo a datos del Banco Mundial, un 30% de jóvenes entre 19 y 29 años no tiene trabajo, lo cual agrava más la crisis económica y política de Marruecos. Esto, sumado a las alzas en los

costos de matriculación para alumnos extranjeros en España, quizás significará una baja considerable en la matriculación de estudiantes marroquíes –incluso latinoamericanos y europeos- en las universidades de Andalucía. Cabe señalar, que debido a la movilización y organización de los alumnos marroquíes, estas tasas lograron anularse para el 2012, pero la propuesta sigue presente.



Manifestación en Sevilla contra el recorte al presupuesto social (2013).

Sin duda estas reformas derivarían en un claro sesgo étnico y económico a la educación universitaria en España, y de forma más fuerte también en Andalucía, ya que recordemos que es una de las regiones autónomas con una economía más deprimida. Incluso, durante la elaboración de presupuestos para el año fiscal 2012-2013, el gobierno del Partido Popular decidió llevar a cabo una serie de recortes, y casualmente, después de una coyuntura política de controversias y oposiciones, el gobierno central retrasó el plan fiscal hasta terminadas las elecciones de Andalucía. En las elecciones ganaron el Partido Socialista Obrero Español en coalición con el partido Izquierda Unida, en una clara muestra de rechazo ciudadano a las reformas del Partido Popular. A la semana (tercera semana de abril del 2012), el gobierno central decretó formalizado con amplia mayoría en la cámara, los presupuestos fiscales para el ejercicio 2012-2013, en los cuales –coincidencia o no- la región autónoma más afectada por los recortes era Andalucía.

En el modelo de educación del SUA, se observa la formación de lo que Adick (2011: 65) señala como “espacios educativos transnacionales”, entendidos como espacios sociales en los cuales las personas se reúnen y actúan con el propósito de adquirir o transmitir educación. Sin embargo, debido a que como señala Pries (2011) estos “espacios sociales se refieren a las dimensiones sociales, económicas, culturales, étnicas y otras de las relaciones humanas”, las dimensiones que le corresponde a los espacios educativos transnacionales no son únicamente de tipo local, regional o nacional, sino que trascienden, y los efectos positivos, negativos, son de carácter transfronterizo, internacional y en ese sentido, transnacional.

Ahora bien, el carácter transnacional no sólo se presenta de forma unidireccional, en el sentido de que el SUA sea importante para otros Estados-nación en tanto satisface necesidades educativas que los países expulsores de alumnado no tienen, pues también hay alumnado de sistemas universitarios más desarrollados y con mayor presupuesto que el SUA. La doble influencia radica en, la importancia que para el mismo SUA significa la presencia del alumnado alóctono, ya que como señala el *Informe Auto-Evaluación* (Junta de Andalucía-OCDE, 2009) los alumnos extranjeros han tenido una notable participación en la matriculación universitaria.

Por ejemplo, dicho informe resalta que si bien en los últimos cinco años los índices de matriculación han descendido, la educación superior en Andalucía, y el acceso a la educación universitaria hoy día, nada tienen que ver con las condiciones de deserción escolar y acceso a la educación durante los años setenta. El informe indica que la importancia del alumnado extranjero radica en mantener las cuotas de matriculación. Nos dice que “a mediados de los setenta, en torno al 80% de la población tenía como mucho estudios primarios, 15% estudios medios y sólo el 2% estudios superiores” (2009:15), lo que convertía a la educación universitaria en un sector sumamente elitizado, destinado a la formación de profesionales y principalmente de burocracia. Sin embargo, ahora el perfil del alumnado ha cambiado radicalmente y una de las características más interesantes es la incorporación de alumnado extranjero y su peso en las cuotas de matriculación. Sobre este tema nos dice que hay un decrecimiento entre 1998 y 2008 de la población española que se

matricula, pero que en realidad es el alumnado extranjero el colectivo que ha logrado mantener las tasas de matrícula estables:

“La población en edad de acceder a los estudios universitarios (18 años) decreció en España de manera significativa en los últimos diez años (1998-2008), pasando de 610,538 en 1998 a 475,649 jóvenes de 18 años en 2007, lo que significa una disminución del 22%. (...) No obstante, se incrementó la tasa de aprobados en las pruebas de acceso en más de 5%, lo que permitió que el porcentaje de alumnos de primer curso finalmente matriculado en la universidad se mantuviera estabilizado entre 1998 y 2007 en el 37,77% de la población de esa edad. (...)” (2009:15).

Es decir, el sistema universitario español se mantiene debido a que la cifra de inscripción aumentó, ya que la cantidad de población en edad de estudios universitarios ha disminuido. Además, el informe señala que existe una elevada tasa de abandono “el 30% de los matriculados españoles en la universidad no termina los estudios, frente al 16% de media en los 15 países que formaban la Unión Europea antes de la ampliación (marzo/2006)” (2009: 16). El caso de Andalucía muestra un descenso más marcado de la población estudiantil universitaria en comparación con los datos nacionales de España. Nos dice el informe que “el Sistema Universitario Andaluz ha pasado de tener 267,854 estudiantes en 1998 a 226,772 estudiantes en 2008, rozando los 230,000 estudiantes en 2009” (2009: 16). De este modo el máximo histórico de estudiantes inscritos en el conjunto del SUA fue 1998, con una cifra de 270,000. Es aquí, donde podemos situar el primer punto importante que tiene la población de alumnado extranjero en la universidad.

Los estudiantes universitarios de origen extranjero juegan un papel importante en las tendencias de matriculación del SUA. Los marroquíes sobre todo entre la educación universitaria de grado, ya que por ejemplo, el 49,7% de los estudiantes extranjeros matriculados en el curso 2007-2008 eran africanos, y de estos, el 60% por ciento eran marroquíes. Para el 2010, las cifras que muestran el INE al respecto no han variado mucho, poco más del 60% de los alumnos matriculados de procedencia africana son marroquíes, lo que nos habla de la importancia que este colectivo tiene, ya que si tomamos en cuenta esos datos, el colectivo marroquí constituye en Andalucía el 1,3 % del total de alumnos matriculados. Otros lugares de procedencia constituyen colectivos menores que el marroquí como Latinoamérica (20,9%) y UE-15 (15,7%). También vale la pena señalar que a nivel posgrado existe un mayor número de estudiantes extranjeros matriculados en las

universidades andaluzas representando aproximadamente el 2,5% del número total de estudiantes en el SUA para el curso 2007-2008, que según el informe de la Junta de Andalucía “destacan especialmente la Universidad de Málaga, con un 4,8% de estudiantes extranjeros, y a Universidad de Granada, con un 3,3%.” (2009: 18).

De esta forma, suponiendo que los costos de matriculación a un año escolar oscila entre los 900 y 1000 euros, en el curso 2008-2009 los ingresos netos que los estudiantes al Sistema Español de Universidades, sin reducir descuentos, becas y reducciones de costo por matriculación a alumnos con situaciones sociales particulares, ascendió a la cifra de 107,201,000 euros. Suponiendo que el alumnado extranjero en este ciclo rondó cerca del 50%, estaríamos hablando que los ingresos por matriculación de extranjeros dejó cerca de 53 millones de euros.

**Cuadro 8. Estudiantes extranjeros y Erasmus en España 2008-2009.**

Tipo de estudios	Total por nivel	%	Total alumnado
Extranjeros en grado	32,138	2.3%	1.389.394
Erasmus salientes de grado	23,107	1.66%	
Erasmus entrantes de grado	27,464	1.97%*	
Extranjeros de posgrado	7,496	22.7%	33.021
Extranjeros de doctorado	16,996	21.9%	77.654

Fuente: Ministerio de Ciencia e Innovación. Gobierno de España.

De acuerdo a esta lógica, la nota “Todos los caminos conducen a Andalucía” que nos habla de las características del alumnado matriculado en el SUA para el curso 2012-2013, en el cual destacan el “blanqueamiento” del alumnado autóctono, con una frase como “la mayoría proceden de países europeos”, da la cifra de cerca de 15,231,000 euros provenientes de alumnos extranjeros para el SUA. Es decir que, como señalo

anteriormente, el hecho de que se haya constituido el SUA como el espacio educativo transnacional hegemónico en la región del Estrecho, también ha vuelto dependiente de la matriculación extrajera al mismo sistema educativo, ya que de otro modo, entre la baja de la matriculación española, los niveles de deserción escolar y los recortes presupuestales del gobierno español en el contexto de crisis económica, el SUA difícilmente sería sostenible.

**Cuadro 9. Datos de alumnado 2012-2013 en el SUA.**

UNIVERSIDAD	TOTALES	EXTRANJEROS	%
Almería	14,147	1,170	8.27
Cádiz	20,932	1,625	7.76
Córdoba	17,815	454	2.55
Granada	63,660	6,180	9.70
Huelva	13,336	413	3.09
Jaén	17,780	550	3.5
Málaga	35,354	964	2.67
Sevilla	62,000	2,684	4.3
Pablo de Olavide	13,591	1,209	8.89
TOTAL	258,615	15,231	5.88

FUENTE: Datos proporcionados por las universidades para diario *Saber, El periódico de la universidad andaluza*, año IV, No. 36, junio del 2012.

Vale la pena señalar que sería necesario analizar por lo menos cinco años después al curso 2012-2013, para observar en las estadísticas los cambios ocasionados por los recortes presupuestales a la educación, la reforma educativa y las reformas laborales realizadas por el Partido Popular, que principalmente afectan a los colectivos de estudiantes extranjeros así como a los sectores populares de la sociedad española. Por otra parte, si compartimos la idea de que los estudiantes extranjeros son importantes tanto para sostener el SUA, es necesario que el propio sistema capacite y cree una serie de lineamientos y modelos para la atención de la población alóctona, ya que si bien se entiende que la educación en Andalucía debe de contar con una serie de lineamientos en relación a políticas de educación intercultural que atiendan las necesidades que demandan las propias características de pluriculturalidad del alumnado. Para hablar de ello, voy a desarrollar una serie de reflexiones sobre los diferentes modelos de educación para sistemas educativos con alumnado pluricultural.

### **3.3 La educación intercultural y los diferentes modelos educativos.**

#### **3.3.1 Discursos de asimilación e integración.**

En este apartado quisiera desarrollar un poco algunas ideas sobre el concepto de interculturalidad y del modelo de educación intercultural, a fin de esclarecer los orígenes del término y los usos que le doy en el análisis. Para este fin es necesario desarrollar algunas ideas que preceden la propuesta intercultural, especialmente los modelos asimilacionista y compensatorio. En primer lugar, vale la pena señalar que la idea de interculturalidad es resultado de una transformación no sólo de los modelos educativos, sino que la transformación está basada en diferentes luchas sociales por los derechos civiles, luchas estudiantiles, de transformaciones en las propuestas pedagógicas, y luchas entre diferentes grupos políticos en varios Estados-nación. Es decir, más que de una corriente teórica -que también lo es-, el interculturalismo se constituye en una corriente de pensamiento sustentada por grupos sociales que intentan responder a ciertas condiciones y contextos de convivencia entre colectivos culturalmente diferenciados, y que en cierta forma, pretenden crear una reflexión y una ideología crítica hacia la educación sustentada en la cultura dominante. Por otro lado, y de lo cual Mateos (Dietz y Mateos, 2011) habla de manera más extensa, la ideología intercultural se constituye como uno de los principales cuerpos teóricos para la interpretación de las sociedades pluriculturales, y su discurso participa de un flujo a diferentes niveles, lo que Mateos llama una “transnacionalización del discurso”. Gran parte del discurso intercultural es resultado de cambios y críticas progresivas en los modelos de educación y políticas llamadas asimilacionistas, integracionistas y compensatorios. Cada uno de estos modelos constituye un aparato de ideas que sustentan o interpretan un orden de las cosas que, como señala Dietz y Mateos (2011), presenta una serie de giros en sus discursos y las formas de educación en sociedades que como la andaluza, experimentan un notable incremento de la población transmigrante y una constante diversificación étnica. Ahora bien, quisiera comenzar hablando del modelo asimilacionista y la crítica que ha llevado a su transformación.

El modelo asimilacionista es una propuesta que pretendía desde principios del siglo XX, permitir a las llamadas “minorías étnicas” su participación en la vida nacional, con el objetivo de “liberarlos” de su identidad étnica y de esta forma situarlos en igualdad de condiciones para competir en el modelo educativo y productivo de la cultura nacional

dominante. En Canadá este modelo fue ampliamente utilizado durante finales siglo XIX y principios del XX por el Estado y la Iglesia Metodista contra la población indígena, llevando incluso a niños indígenas a una “separación” temporal de sus núcleos familiares para que de esta forma adquirieran los hábitos de “orden, trabajo y esfuerzo sistemático” necesarios para el sistema educativo canadiense y que –supuestamente- no aprenderían nunca en sus hogares indígenas (Muñoz, 2001: 6).



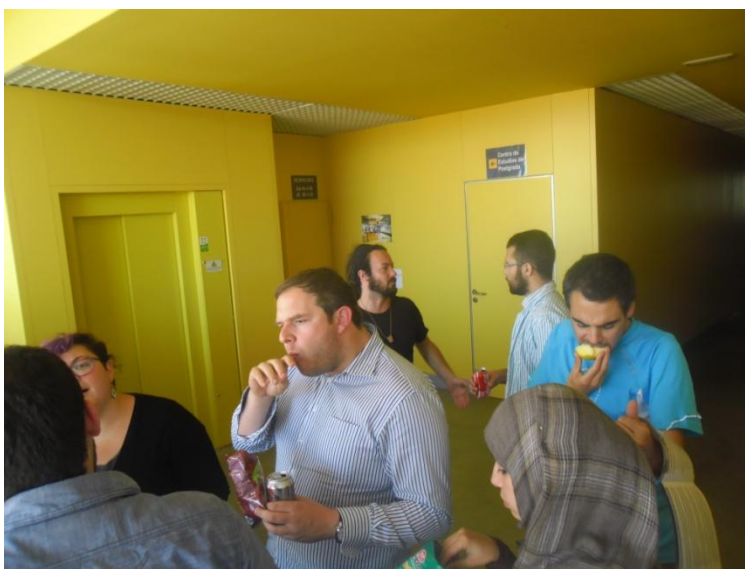
Alumnos en la biblioteca de la Universidad de Almería.

Este modelo asimilacionista, fue criticado a la vez que sirvió de punto de partido de la propuesta de educación compensatoria, que parte del supuesto que los alumnos extranjeros –sobre todo los de educación básica- se encuentran en contexto familiares negativos para el aprendizaje completo de la lengua, y por lo tanto, de las habilidades necesarias para mejorar su desempeño académico. El modelo asimilacionista es utilizado también como fundamento del modelo compensatorio. Ambos modelos –asimilacionista y compensatorio- están siendo usados en España principalmente en institutos primarios confundidos con la propuesta interculturalidad, como por ejemplo con el aula ATAL, que tiene como objetivo fomentar el aprendizaje de la lengua castellana entre alumnos de origen extranjero y de este modo –se supone- ayudar a que mejoren su rendimiento escolar. A pesar de que se trata de un proyecto claramente compensatorio, en el discurso suele usarse abogando por una medida “intercultural”. En la universidad se dan otro tipo de características que vuelven



prácticamente imposible la educación compensatoria, ya que se parte del supuesto que los alumnos cuentan con una serie de capacidades, y formaciones que les permiten tomar cursos superiores, por lo que la lógica de este tipo de propuesta es incompatible con los principios de la educación universitaria.

Este modelo fue usado en el contexto latinoamericano, como por ejemplo en el caso de México, en donde el profundo interés por formar una modelo de nación y de ciudadanía, así como una tendencia oficial a regular la idea del mestizo como ideal social y cultural del país, llevaron a que las poblaciones de habla indígena quedaran excluidas durante años del sistema educativo, teniendo un rezago considerable en su inserción en el sistema escolar. Para compensar esto el gobierno mexicano llevó a cabo una labor de educación bilingüe copiada del modelo de los Estados Unidos, cosechando múltiples críticas durante casi más de veinte años. Paralelamente, este mismo modelo norteamericano fue ampliamente sostenido por la administración de Reagan en los años ochenta, evitando a toda costa el modelo de educación bilingüe, ya que sostenía, el bilingüismo no fomentaba una plena incorporación de la población inmigrante a las competencias laborales y únicamente propiciaba un apego a la lengua materna (Muñoz: 7).



Alumnos hablando durante el descanso en la Universidad Pablo de Olavide (2013).

El argumento compensatorio fue criticado por algunos teóricos de la educación como Ramírez y Castañeda (1974), quienes señalaban –rayando en un discurso determinista

étnico- que programas de inmersión lingüística son prácticamente inútiles para población migrante –refiriéndose particularmente a los mexicanos- ya que su “cultura originaria” es algo que de manera intrínseca entorpece su integración en los colegios y en la sociedad. Un ejemplo de modelo educativo basado en este tipo de discurso fue el polémico plan “English only” llevado a cabo por el Estado de California durante los años ochenta, el cual se basaba en la idea de que el aprendizaje de la lengua inglesa era primordial para mantener la estabilidad social del país y preservar las formas de vida americanas, por lo que a los alumnos que no se acoplaron a este modelo era mejor –incluso- excluirlos de la vida escolar (Muñoz: 7).

Los modelos asimilacionista y compensatorio han tenido diferentes formas en varios países. En España uno de los primeros modelos fueron las *Aulas Puente* que se usaron principalmente para la comunidad gitana durante los años sesenta y setenta. Posteriormente se han utilizado modelos compensatorios, que intentan fomentar hábitos y valores de estudios que –se supone- los niños no encuentran en sus ambientes familiares y comunitarios, por lo que se llegó a pensar que eran necesarias estas metodologías de enseñanza. Sin embargo, hay puntos de confluencia entre ambos modelos, ya que los dos refuerzan la idea de la cultura nacional dominante, y en su “interés” por encausar al alumno en su formación terminan por imponer un patrón de identidad unidireccional (Dietz y Mateos, 2011: 48)

Otro modelo de educación menos atendido pero igualmente controvertido es el integracionista, que plantea en términos básicos, un “amalgamiento” de todos los colectivos con el objetivo de crear una “cultura común” que se forme a partir de todos los grupos étnicos de una determinada sociedad. Este modelo fue muy difundido entre los países con grandes cuotas de inmigrantes durante el siglo XX, principalmente por Estados Unidos y Gran Bretaña, y en menor medida por otros países latinoamericanos como México, Brasil y Argentina. Sin embargo, el objetivo principal de estos modelos educativos era la formación de una identidad nacional que mediara con las minorías étnicas para autoerigirse como la cultura dominante, y a la cual no se le puede comparar otra ya que se encuentran en un papel de subalternas. La idea del “crisol”, de la “raza cósmica” o del “meting pot”, se basa en este modelo integracionista, por medio del cual se enseña que se puede convivir entre

colectivos de diferentes etnias, pero que hay un modelo cultural que es superior a todas ellas por separado y que a su vez está compuesta por todas ellas, de ahí que utilizara el concepto de “nación” como comodín del discurso.

El integracionismo es una posición que demuestra, por una parte, una ambigüedad entre un interés progresista de la no discriminación y de la igualdad pero, al mismo tiempo, termina siendo una forma de racismo atribuible a una cultura superior representada en la sociedad receptora. En el caso de los Estados Unidos, la presencia cada vez mayor de población inmigrante durante principios del siglo XX, llevó a que los modelos de integración fueran la punta de lanza para la formación de una identidad norteamericana, en la cual se respetaba el origen y las costumbres de los inmigrantes, sobre todo europeos del este, alemanes, italianos o irlandeses, pero se abogaba por la superioridad de la cultura anglo-sajona y el “espíritu” norteamericano (Muñoz: 9).

En España la política integracionista se puede rastrear durante el periodo del franquismo, ya que se ejerció una superioridad de la cultura y la lengua castellana hacia todas sus regiones. Así por ejemplo, estuvo prohibida la enseñanza escolar en lengua galega, catalana o euskera. Aunque se han dado importantes cambios en este sentido, el Estado español sigue conservando algunos elementos de estas políticas integracionistas. Hoy en día el trámite de la nacionalidad española supone el abandono y la renuncia voluntaria a otra filiación nacional, y en todo caso, los hijos de inmigrantes que han logrado su naturalización son etiquetados como españoles con algún origen, como por ejemplo “españoles de origen marroquí”, pero no está aceptado el orden de la doble nacionalidad, y además, se aboga constantemente por la “integración” a la vida nacional de las minorías étnicas inmigrantes.

Bartolomé (1997) y Olmos (2004) analizan que existe en Andalucía, en su normativa política, el discurso y la práctica, una serie de yuxtaposiciones de diferentes modelos. Bartolomé señala que hay una tipología de cinco modelos de educación en contextos multiculturales españoles, que en conjunto realizan “una afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida”, y que pueden ser a su vez asimilacionista, compensatorio o segregacionista. Reconoce que hay otras combinaciones en las cuales se toma en cuenta una pluralidad de las culturas, pero sin que exista interrelación entre ellas. Y Olmos rescata de Bartolomé en su estudio de los espacios educativos la opción intercultural o el modelo no

racista, así como el modelo socio-crítico o antirracista, y el enfoque global, que promueve un cambio en el sistema educativo en general (Olmos, 2004).

En definitiva, todas las corrientes que han sido nombradas por Bartolomé y Olmos han aportado elementos a la teoría multicultural e intercultural, algunas desde las críticas de estos modelos, otras en sus metodologías de educación que en su momento fueron verdaderamente innovadoras. De este modo el multiculturalismo surge de estas críticas y propuestas tanto de sectores académicos como de toda una serie de movimientos sociales y políticos que, enarbolando la defensa de derechos civiles de diversos grupos étnicos, desde las luchas en los años sesenta del colectivo afroamericano en los Estados Unidos hasta el movimiento zapatista en México durante los años noventa del siglo XX, han dado como resultado el desarrollo de currículos multiculturales con notable aceptación durante los años ochenta y noventa en diferentes países de Europa y América. Sin embargo, habría que aclarar que la multiculturalidad no es interculturalismo. En palabras de Mateos Cortés, el discurso intercultural a su vez refleja un contexto societal que problematiza las minorías a entender. Nos dice:

“como ya se mencionaba (...) mientras en algunos casos se trabaja desde una tradición de educación intercultural que tiene como marco discursivo el post o neo-indigenismo y con ello el sujeto indígena (...), en otras, las minorías-prototipo que sirven de referencia para las políticas educativas diversificadas son de origen migrante, sea reciente, como en el caso de los inmigrantes contemporáneos (...)” (Dietz y Mateos Cortés: 37).

Los modelos monoculturales de educación, en el cual se sojuzgaba la identidad étnica de los alumnos inmigrados, hijos de inmigrantes o, de supuestas “minorías étnicas” ante la identidad nacional y dominante, han ido cambiando en cuanto las propuestas de educación multicultural han tenido más partidarios y respuesta positiva. En España, los cambios sociales, el constante flujo migratorio que se registró en los años noventa, transformó las condiciones sociales de una sociedad que se había desarrollado en un relativo aislamiento del resto de Europa durante cuarenta años de dictadura. A la par de la entrada y asentamiento de los inmigrantes, el nacimiento de segundas y terceras generaciones vino acompañado también de una serie de cambios en las escuelas primarias y secundarias, así como de las características de la educación.

Vale la pena señalar que los cambios en los modelos educativos, la promoción de aulas ATAL en algunas regiones con fuerte presencia de inmigrantes –como Andalucía-, así como de otros incentivos que en su momento el gobierno español facilitó para los niños inmigrantes, fueron el resultado de una fuerte lucha de las asociaciones civiles y organizaciones pro-derechos humanos, y de grupos organizados de inmigrantes que entraron en la nueva dinámica política española. De este modo se introdujeron nuevos e innovadores currículos escolares en zonas con fuerte presencia de gitanos e inmigrantes, siguiendo la propuesta de *aditividad* étnica criticada por Banks (1986), por medio de los cuales se introducía una serie de contenidos que tomaban en cuenta la presencia de colectivos étnicos pero sin lograr una reformulación de los mismos contenidos que postulan una cultura dominante. También se llevaron a cabo, y si siguen llevando, modelos de educación biculturales y bilingües, que tienen el objetivo de ayudar a los niños hablantes de otras lenguas a mejorar su conocimiento de la lengua del país de acogida y así mejorar sus resultados académicos.

### **3.3.2 Discursos multiculturales, no-racistas y holísticos.**

Como podemos observar y de acuerdo a lo que plantea desde una visión crítica Muñoz (2001), en gran parte, la propuesta multicultural pretende un desarrollo cognitivo individual, para la formación de capacidades personales y la mejora de condiciones laborales entre las minorías étnicas, que particularmente han sido señaladas como marginales. Sin embargo como señala este autor, la educación multicultural debe tratar de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos y su desarrollo con colectividades (2001: 14). De otro modo Gibson (1974) se refiere al multiculturalismo como la formación de competencias de interacción en múltiples sistemas, y apunta que para que los individuos aprendan esto, es necesario que convivan y establezcan un modelo de educación que incluya a diferentes grupos étnicos. En este sentido, para Muñoz uno de los objetivos de la formación de competencias multiculturales consiste en:

“preparar a todos los alumnos –mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios- para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; es decir, generar una auténtica “competencia multicultural”. Esto implica desarrollar en los diversos alumnos conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes

(positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria.” (2001: 13)

Ahora bien, el paso de estos modelos de educación multicultural, hacia una educación intercultural están marcados por la aceptación generalizada del término de la interrelación de culturas, que al menos entre la visión multicultural o pluricultural no aparecía, ya que se aceptaba como una súper-posición de culturas en un mismo contexto social y no tanto de su interrelación. De tal forma que como señala Muñoz era posible ver una confusión de términos e incluso una diferencia lingüística y no real del término entre la bibliografía anglosajona, más cercana a usar el término “multicultural”, y la europea con el término “intercultural”. Para Dietz (2011) es necesario evitar este sesgo “grupista” que caracteriza al multiculturalismo ya que “el marco legal en el contexto europeo combina la tradición multicultural de reconocimiento de ciertos rasgos, como marcas de identidad de grupos no privilegiados, con un fuerte énfasis en las capas, niveles y estrategias de identidad heterogéneas y múltiples que caracterizan al individuo” (2011: 28).

Por otra parte es necesario señalar que los discursos interculturales corren el riesgo de general efectos negativos al subrayar los particularismos etno-culturales sostenidos sobre las diferencias. Olmos advierte que no todas estas formas de gestionar la diversidad en las aulas pueden denominarse “educación intercultural” aunque todas traten de atender educativamente a individuos con diferentes códigos culturales. Para Olmos una verdadera educación intercultural consiste en la formación de procesos que permiten a los individuos “desarrollar competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas” (2004: 1-2). Existe un horizonte de significaciones a nivel social que no necesariamente se salvan afirmando las diferencias sobre la unidad de la cultural, sino que como apunta el autor, el sujeto es propiamente soberano en cuanto desarrolla el mayor número de competencias para interrelacionarse.

Muñoz nos advierte de forma clara sobre la posible existencia en la práctica de un interculturalismo mal construido, que confundido en la espontaneidad de la aplicación pedagógica puede volver inasequible la interrelación entre colectivos y entre sistemas culturales. En este sentido Muñoz señala que los modelos asimilacionistas, integracionistas o compensatorios, vendidos como multiculturalidad o interculturalidad, son altamente

riesgosos ya que van en contra de los principios de la propuesta por diferentes razones. Primero, se puede cercar las capacidades de formación identitaria de los individuos y privarlos de la libertad de elegir su propia “formula cultural”. Segundo, se pueden reforzar las fronteras entre grupos y agudizar riesgos de intolerancia al acentuar las diferencias ante el acceso a la igualdad de oportunidades. Tercero, se puede ocasionar problemas entre profesorado no formado en el modelo al momento de atender alumnos alóctonos y autóctonos, y de esta forma, llevar a la fragmentación del currículo en pro de la reivindicación de las necesidades particulares (Muñoz: 10).

Para García Castaño (2000) una verdadera educación intercultural ha de impregnar más ámbitos del puramente escolar y se debe ver reflejada en la vida cotidiana de los alumnos, en su ámbito social, en sus barrios, en su familia y en los espacios comunicativos propios de las sociedades contemporáneas. Coincide con Muñoz en el sentido de que es necesario huir de la identificación de “cultura” únicamente en relación con los aspectos lingüísticos y la folclorización del “otro”. Para Olmos una educación intercultural busca las similitudes entre individuos de distintas culturas, y huye de las definiciones diferenciadoras y categorizaciones que crean estereotipos, nos dice:

“la educación intercultural debe capacitar a la persona para desarrollar competencias en múltiples culturas, permitiendo para ello que se acceda a los referentes básicos de cada una de ellas (...) la educación intercultural ha de procurar que los individuos sean conscientes de la diversidad cultural que los rodea, pero no sólo de la proveniente de la inmigración extranjera; y por último, la educación intercultural ha de ser un proceso en el que se tengan en cuenta qué contenidos culturales se transmiten, qué métodos se emplean para ello (...), la formación que reciban los docentes (...), y elaborar programas de centro donde se tengan en cuenta las comunidades sobre las que se pondrán en marcha y una concepción más universal de “la cultura”. (2004: 16)

Desde esta visión, la educación se plantea desde diferentes aspectos de la vida, en el sentido que resalta García Castaño (2000) y se encuentra de forma inherente fuera de los espacios propiamente pedagógicos, al mismo tiempo que exige una serie de elementos de complementariedad en las aulas, sobre todo en lo que se refiere a la formación y capacitación del profesorado. En el espacio educativo universitario andaluz, he registrado un par de casos en los cuales el profesorado evidencia la falta de una formación en pedagogía intercultural, sobre todo cuando el cincuenta por ciento de su clase está

compuesto por alumnado extranjero. Por ejemplo, en una clase de Filología el profesor dice la siguiente frase:

“... el texto es lo más importante, tanto para la Filología como para otras disciplinas, en tanto en cuanto contiene la historia. Por ejemplo, cuando los conquistadores llegaron a América, encontraron una serie de vestigios pseudo-arquitectónicos, pero no encontraron ningún tipo de textos, alfabetos o de otro tipo de evidencia... (Un alumno le interrumpe y dice: “¿y los códices?”; y el profesor responde)... Sí, quizá los códices, quizá, pero los mismos frailes tuvieron que hacer interpretaciones de esos códices para elaborar textos...” (Cádiz, 2012).

Este fragmento corresponde a una clase sobre crítica y edición de textos, en la cual, la anotación me pareció pertinente para ejemplificar que los mismos profesores muchas veces no cuentan con la formación necesaria en cuestión del manejo de otras disciplinas científicas –como en este caso la etnohistoria o la antropología- y también de modelos de educación no racista o intercultural. La frase me pareció un claro ejemplo de una educación etnocéntrica –sobre todo eurocéntrica- en tanto que mi observación en el aula notó como algunos alumnos latinoamericanos –principalmente-, al momento de que el profesor dijo esta oración voltearon a mirarse en señal de desaprobación, sin que ninguno dijera nada – más que el alumno que le interrumpió-, ya que el profesor estaba utilizando su posición de autoridad para hacer valer su discurso ante el cuestionamiento del alumno, aunque claramente su discurso no contaba con ningún argumento válido.

Al respecto, se han desarrollado algunos modelos de educación denominados no racistas y de relaciones humanas, que tienen como objetivo desarrollar un desplazamiento gradual de las actitudes racistas y los prejuicios hacia alumnado de minorías étnicas. Si bien se enfocan en eliminar uno de los fenómenos educativos que es el racismo, aportan elementos a la teoría intercultural. Parte de sus propuestas se centran en la eliminación de contenidos xenófobos y racistas en los materiales didácticos y los enfoques pedagógicos que se manejan en los centros escolares. Las estrategias educativas del enfoque no racista se basan en el fomento del respeto y la formación de grupos de trabajo interculturales, con el objetivo de crear un cambio de actitudes hacia el otro y crear metodologías de aprendizaje cooperativo. Si bien este modelo fue innovador y planteó algunos elementos básicos que posteriormente fueron retomados por la educación multicultural e intercultural, tuvo una serie de críticas a su limitada visión de las estructuras sociales, económicas y políticas, que



fomentan o mantienen diferentes tipos de discriminación racial, clasista o de género, tal como señala Muñoz (2001: 12).

En este sentido, la participación constante de los alumnos en la renovación o reforma de los sistemas de enseñanza universitarios es fundamental. Como señala Banks (1986) es necesaria la incorporación del alumnado en la educación intercultural, del mismo modo que la formación de un modelo intercultural en las escuelas es necesario en tanto aporta elementos de construcción social. Para Banks la crítica social del alumnado es necesaria para vincular escuela con sociedad, por medio de proyectos de investigación-acción que se reflejen en una transformación de las desigualdades sociales. Este modelo para el autor se denomina holístico, ya que se compone de postulados de la escuela socio-crítica y de la propuesta intercultural.

Muñoz (2001) señala que el modelo holístico supone la creación de un ambiente escolar definido por una escuela con profesorado interesado en la defensa de actitudes democráticas y no racistas, que reflejan y legitimen la diversidad cultural y étnica. Además que debe contener un currículo con diferentes perspectivas étnicas y culturales que representen el pluralismo lingüístico y la diversidad clases sociales, razas o etnias. Así, profesorado y alumnado crean un espacio escolar propicio para la adquisición de las habilidades y perspectivas para educarse en valores de no racismo y desarrollan acciones para evitarlo. De forma complementaria, este modelo holístico debe trascender los espacios educativos al generar entre el alumnado las capacidades críticas necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales, así como los mitos e ideologías usados para justificarlas (Muñoz, 2001: 15). Siguiendo esta lógica, considero que el espacio educativo universitario debe fomentar estas habilidades, así como también propiciar entre el alumnado capacidades de crítica y construcción del conocimiento aplicables a la transformación de los contextos sociales, de lo contrario, la formación universitaria se convierte en un modelo de educación carente de sentido social.

### **3.3.3 Los discursos interculturales.**

Como podemos observar, casi todos los discursos que se han mencionado con anterioridad, desde la multiculturalidad, la educación no-racista o la construcción holística, han aportado diferentes propuestas para la elaboración de modelos educativos que incluyan una discusión

desde perspectivas tanto pedagógicas como antropológicas de la educación en sociedades pluriculturales. La existencia de sociedades con determinada diversidad cultural, supuso un paso automático de las propuestas del multiculturalismo al interculturalismo, pero como señala Dietz (2011), este cambio no se da de manera automática, por el contrario, está precedido por toda una serie de equivocaciones en los términos y los procedimientos.

En el caso de la educación universitaria en Andalucía, como he señalado, aunque no hay propiamente planes o modelos de educación para las universidades, se da por entendido que el modelo de educación universitario debe responder a una lógica de integración cultural, en donde se puedan usar las aulas como espacios de intercambio y confrontación de ideas, valores y conocimiento en situación de igualdad y equidad, es decir, una postura de pluralismo. A pesar de esto, llama la atención que las universidades, sobre todo las que tienen una notable presencia de población extranjera, como por ejemplo la universidad de Granada o Sevilla, no cuenten con programas y modelos de educación intercultural, y se piense que el interculturalismo funciona como un *a priori*, se aplica simplemente como reflejo de una sociedad pluricultural, donde hay pleno reconocimiento de otras culturas, de las diferencias ideológicas, de un intercambio de conocimiento y de la formación de lenguajes comunes.

Más allá de estos hipotéticos postulados, considero que la universidad sigue cayendo en un modelo asimilacionista o integracionista, ya que es muy poco flexible hacia el pensamiento de alumnos de otros países, principalmente de los alumnos musulmanes, aunque existe el supuesto de una integración y una “tolerancia” *de facto*, que se da como señala Olmos, porque se establece la necesidad del enfoque intercultural a partir de la presencia de una “nueva” diversidad cultural. Analizando esto de forma crítica, la educación intercultural en Andalucía sigue teniendo un fuerte componente de compensación y no de interculturalidad educativa (2004: 16). González Barea nos habla que los espacios educativos multiculturales generan una dinámica de educación intercultural. Señala que su visión de educación intercultural está entendida como:

“aquella educación que promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo; trata de lograr la igualdad de oportunidades, la superación del racismo y la adquisición de competencia

intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia” (2008a: 226).

Si el modelo de educación universitario se basa en el supuesto de un sistema de relaciones humanas de igualdad y no racista, es necesario el desarrollo de programas que lleven a una reducción gradual y sistemática de los prejuicios, ya no tanto de los alumnos sino del mismo cuerpo docente, tal como lo plantea Banks (1986) y Davidman (1988). Por consiguiente la interculturalidad debe estar basada en una serie de procedimientos que trasciendan el plano político y que se incluyan en los aspectos más específicos de la dinámica pedagógica universitaria. Al respecto Mateos explica que la interculturalidad tiene la cualidad de “migrar” de campos, de tal forma que los usos del concepto y su respectiva aplicación en diferentes espacios, transcurre entre diferentes planos sociales, políticos, intelectuales y pedagógicos. Habla de una “transnacionalización” de los discursos interculturales, en el sentido que:

“Esta homología y similitud estructural entre ambas tradiciones político-ideológicas hace posible que el discurso acerca de la “educación intercultural”, una vez que haya sido institucionalizado y academizado, no sólo “migre” del ámbito de las reivindicaciones sociales al de la teorización académica y de la “intervención” pedagógica. A la vez, la interculturalidad programática se vuelve “exportable” a otros contextos académicos tanto como educativos a través de redes crecientemente transnacionales” (2011: 34).

La existencia de discursos –en Dietz, *saberes, haceres, poderes, deberes*- transnacionales choca constantemente al aplicarlos en modelos de educación nacionalista. La supresión de las otras identidades nacionales, transnacionales, binacionales, locales, étnico-regionales, religiosas, y en general la existencia paralela de una larga lista de identidades no nacionales, siempre es un tema –para el Estado una problemática- complicado para la formación de ciudadanía en términos nacionales. En particular con los estudiantes universitarios, el modelo español no busca la integración de la población estudiantil, incluso no los mira como migrantes, oficialmente se espera su retorno inmediato a los países de origen una vez concluidos sus estudios, muy por el contrario de otros sistemas, como el norteamericano que son muy conocidos por generar la nacionalización de los alumnos sobresalientes y generar el llamado “*brain drain*”.

Podemos encontrar dos procesos que se cruzan constantemente en los espacios educativos con población pluricultural, por una parte, la formación o no de prácticas interculturales, y por otra parte, una especie de transnacionalización del conocimiento. Ambos procesos resignifican las prácticas y los saberes generados y expresados en los espacios multiculturales de educación y transforman de forma cotidiana -en una especie de improvisado *continuum epistémico*- las características tanto de la educación como de las prácticas comunicativas entre los diferentes actores que intervienen en los espacios escolares. Este fenómeno es en palabras de Mateos “un proceso de transnacionalización de los conocimientos (académicos o no académicos), en donde migran tanto los migrantes como sus respectivos conocimientos y saberes, que se mueven entre Estados, naciones y culturas”, y que ha sido denominado por Meyer y Wattiaux (2006: 4) como “*diáspora knowledge networks*” (Dietz y Mateos, 2011: 41).

De acuerdo a estos fenómenos transnacionales, ampliamente estudiados y de los cuales he explicado con más detalle sus propuestas en el capítulo anterior, Mateos subraya la necesidad de vincular los procesos de elaboración de discursos y propuestas de educación intercultural, con la de formación de movimientos y prácticas no hegemónicas de educación y acción social, mismas que como señalo anteriormente, han colaborado en la formación de esta corriente de pensamiento social, educativo y político de la interculturalidad. Señala Mateos que:

“la transnacionalización migrante conlleva la aparición de nuevas pautas organizativas y de nuevos fenómenos de asociacionismo colectivo. Incluso los (recientes) movimientos de “globalizaciones no-hegemónicas” (...) han de ser analizados no sólo en relación con las estructuras institucionales –a menudos nacionales- de las emergentes, sino también con los movimientos sociales que desencadenan o en las que se apoyan.” (Dietz y Mateos; 2011: 42).

Por otro lado, en esta dinámica de la transnacionalización de los procesos sociales, entre los que se encuentra la educación, y del cual he puesto como ejemplo el SUA en el apartado anterior, existe una coyuntura en la que se da una tensión entre los procesos de arriba hacia abajo -materializadas en las prácticas tecnocráticas-, con las propuestas de abajo hacia arriba –en este caso las demandas sociales- que dan como resultado la reapropiación y resignificación de los discursos educativos hegemónicos por parte de los actores locales, en este caso alumnos, padres de familia o profesores. Mateos lo define como una “tensión

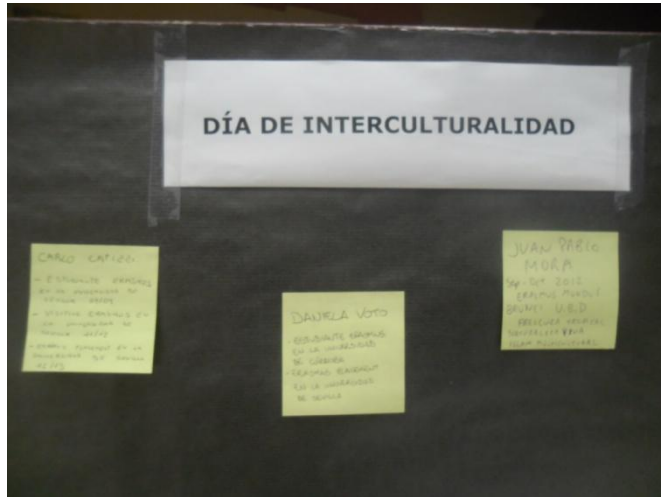
“vertical”, global-nacional-local, de las transferencias interculturales que se complejiza por la transferencia “horizontal” de conceptos, discursos y conocimientos entre las ciencias (en este caso, las ciencias sociales) y las políticas públicas” (Dietz y Mateos; 2011: 42).

De acuerdo con Dietz y Mateos (2011) el contexto de interacción entre diferentes colectivos, autóctonos y alóctonos significa la aplicación de políticas de integración tanto para los colectivos extranjeros discriminados, como de políticas de sensibilización e información hacia los colectivos autóctonos discriminadores. En este contexto, la universidad se ofrece como un espacio adecuado para llevar a cabo proyectos de educación o sensibilización de la convivencia en sociedades pluriculturales. La población universitaria que gira entre los 18 y los 30 años es un grupo sobre el cual se tiene que incidir para fomentar modelos de convivencia en espacios escolares y extra-escolares, sin caer en los mismos conceptos de “tolerancia” y “respeto”, que como señala Skliar (2011), presuponen una relación en la que existen grupos antagónicos que viven soportándose mutuamente, pero que en realidad tienen diferencias insalvables. La misma posición social de los alumnos universitarios así como del resto de la comunidad universitaria es fundamental para transformar los discursos racistas “negativos o positivos”, y promover la convivencia de sociedades pluriculturales con valores y contenidos de interculturalidad. La importancia del trabajo sobre estos colectivos radica en que se trata de la población universitaria que dentro de una década se incorporará a las filas del profesorado y la administración pública, reduciendo los contenidos de un sistema educativo con contenidos no criticables (etnocéntricos).

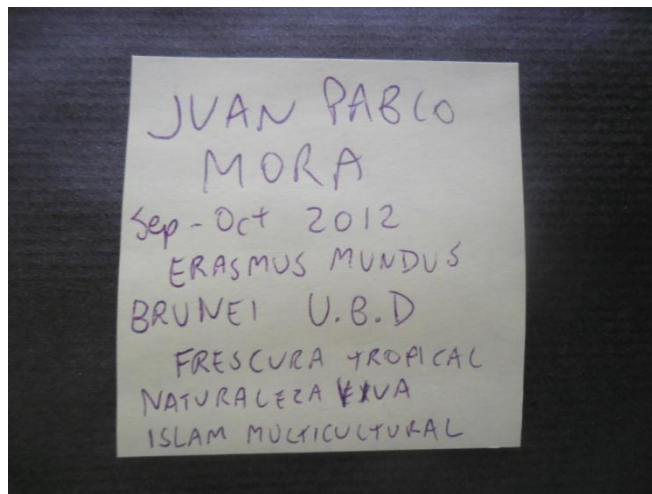
El modelo de educación intercultural, en tanto propuesta educativa que intenta establecer condiciones para un intercambio de comunicación y formación de igualdad entre los grupos minoritarios y mayoritarios, alóctonos y autóctonos, y en general un modelo de interrelación en población pluricultural, debe convertirse en un sistema de valores que compartan tanto alumnos como profesores y funcionarios. No debemos olvidar que el alumnado universitario es el colectivo de actores que incidirán en la formación de políticas educativas en los próximos veinte años. En el caso de los estudiantes universitarios, el objetivo de aplicar un modelo intercultural en oposición a un modelo asimilacionista, responde a la necesidad de fomentar un acercamiento de los alumnos a herramientas y

espacios para la difusión de las diferentes culturas –sin ser folclorizantes-, de las diferentes lenguas, de los diferentes saberes políticos, económicos, históricos y de organización social de las diferentes colectivos étnicos, de clase y de género, para de este modo promover medios de difusión, de representación en los consejos académicos, en las juntas de alumnos, en los tribunales universitarios y en todos los foros políticos que vinculen al alumnado con la transformación de la universidad. De este modo, generar una dinámica que posteriormente pueda ser trasladada a otros aspectos de la vida pública.

El discurso intercultural también ha tenido críticas debido a que en muchos momentos el programa intercultural –y sobre todo su aplicación y su lectura radical- suele resultar amplio y cargado de determinismos. Por ejemplo Ouellet (1999) señala que diferentes programas pretenden desde la educación intercultural un tipo de “despersonalización homogeneizante”, que bajo la fórmula de la “otredad” oculte los diferentes estereotipos o etiquetas que bajo los términos de "inmigrantes", "gitanos", "ancianos", "jóvenes inadaptados", evitan una plural, rica y polimorfa heterogeneidad personal. Como señala Muñoz (2001) es cierto que los diferentes grupos étnicos, culturales o sociales, inmigrantes o no, poseen una entidad como tales en la sociedad actual. Pero el uso del término intercultural que ha sido usado como comodín predilecto de diferentes grupos políticos en Europa, lleva a que este concepto se vulgarice y pierda su naturaleza crítica. Mateos nos habla de este problema al afirmar que “el término interculturalidad es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas, y por su carácter polisémico ha llegado a convertirse en un “comodín” para los discursos políticos de moda” (Dietz y Mateos, 2011: 34).



Tablón de la interculturalidad en Universidad de Sevilla (2013)



Comentario de estudiante en el tablón de la interculturalidad (2013).

Más allá de esto, los seguidores de la escuela de educación socio-crítica fundada por Habermas, la cual intenta conseguir una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social, económica y política han hecho algunas observaciones del modelo educativo intercultural. Como por ejemplo, para Etxeberría "la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene para presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo" (1992: 58). Olmos plantea que las críticas muchas veces no se dirigen hacia el propio discurso intelectual, emitido desde las disciplinas antropológicas, sociológicas o

pedagógicas, sino que la crítica está determinada por los alcances que el interculturalismo como movimiento social tiene en las pocas prácticas educativas y políticas en las que ha sido aplicado, tal como lo demuestra en su análisis del Consejo de Educación Andaluz, en el cual observa que hay un reconocimiento de la necesidad de transitar de una concepción multiculturalista de la educación a una concepción intercultural, pero que en la práctica esto se ve escasamente desarrollado. Nos dice:

“en un primer momento, la multiculturalidad se abordó desde las políticas sociales y educativas como la necesidad de adaptar al otro a las costumbres, valores y formas organizativas de la sociedad receptora; después, se pasó a entender la multiculturalidad como valoración de pluralismo cultural; hoy sabemos que la interculturalidad va más allá de la perspectiva multicultural porque partiendo de la constatación y el reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. (Comisión de Educación, 12 de diciembre de 2000).” (Olmos, 2004: 16).

El tema preocupante de esta temática es que entre los diferentes discursos políticos sobre educación intercultural, se repite siempre el mismo esquema, es decir, el enfoque de la interculturalidad a los sistemas educativos básicos, de forma que los sistemas educativos superiores siempre quedan excluidos de proyectos y modelos de educación. En el momento de mi trabajo de campo, del total de profesores con los que platicué sobre el tema, todos me confesaron no haber sido formados o capacitados en estrategias de educación intercultural, excepto uno, que por ser antropólogo, tenía conocimiento el tema y me comentó sobre la necesidad del profesorado en recibir esta formación. Al respecto Olmos señala que la formación del profesorado en el modelo intercultural está enfocado para favorecer que los centros educativos elaboren proyectos para convertirse en centros interculturales, pero recordemos que siempre hace referencia a la educación básica. Nos dice:

“este objetivo se ha desarrollado procurando una utilización óptima de los recursos, fundamentalmente de la estructura de los centros de profesorado y del interés del profesorado de los centros, con un número significativo de inmigrantes escolarizados y también del profesorado de otros centros que no tienen este tipo de alumnado, pero que están interesados en ese ámbito. Todo ello se ha plasmado en el aumento de demanda de formación por parte del profesorado en relación con aspectos relacionados con la interculturalidad y el desarrollo de gran cantidad de proyecto en los centros, en relación con valores de tolerancia, respeto y rechazo de la xenofobia y el racismo.”(2004: 18).



Para Olmos el profesorado pide ser capacitado porque se encuentran en situaciones particulares con alumnado multicultural. Ante esto la Comisión de Educación en 2002, puso en marcha un plan de actualización de didácticas educativas interculturales, particularmente en centros con fuerte presencia de colectivos inmigrantes. Ante esto mi pregunta es, ¿Y por qué el profesorado universitario no es capacitado tomando en cuenta que la universidad también tiene una fuerte presencia de colectivos alóctonos? Da la impresión que los “inexistentes” modelos de educación intercultural en las universidades andaluzas pretenden de forma gradual, un sistema integracionista que lleve a los alumnos extranjeros a un descubrimiento de los aspectos más “atractivos” de la cultura local y una incorporación dentro de esta cultura “dominante”, en donde el extranjero debe adaptarse y comprender las formas de relación, hábitos y costumbres de la sociedad de acogida. Sin embargo, el espacio universitario cuenta con otras características que lo vuelve teóricamente más transformable a corto y mediano plazo que el modelo de relaciones sociales a nivel comunitario o nacional.

Para Martínez Muñoz, existe una estrecha relación entre las características de las políticas en educación intercultural y las condiciones políticas y sociales en las que se da la migración. Esto lo propone a partir de un análisis comparativo entre los modelos de educación intercultural entre Francia y España, y entre sus diversas conclusiones señala lo siguiente:

“si analizamos el tratamiento que se le ha dado al problema de la inmigración en España, se aprecia con nitidez que la política migratoria española ha tenido un desarrollo irregular, condicionada por la confluencia de múltiples factores tales como el momento político, social y económico, tanto a nivel nacional como internacional, así como las presiones migratorias, los convenios y acuerdos suscritos por España con otros países, la entrada en la Unión Europea, etc. [...] y por tanto los programas educativos oficiales relacionados con la educación intercultural han sufrido directa o indirectamente esta falta de estabilidad.” (2007: 304).

Siguiendo con su propuesta de análisis, Martínez Muñoz señala que existe en España un vacío en las políticas migratorias a nivel estatal, y por tanto su modelo de integración tiene serias fallas, entre las cuales se encuentra los proyectos de educación intercultural, marcados por una “imprecisión de medidas, ambigüedad de miras y duplicidad de múltiples actuaciones”, lo cual lleva a que los problemas de integración y educación a minorías

inmigrantes se caractericen por “bajos niveles de eficacia, dispersión y descoordinación reinante” (2007: 305), muy a pesar de la buena voluntad que se puede tener al respecto. Martínez analiza el contenido de la LOE del 2/2006, del 3 de mayo que aparece en el BOE no. 106, la cual ha causado gran controversia política, ya que pretende “situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas” y que principalmente se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Esta propuesta de ley tiene como finalidad ofrecer a todos los estudiantes “un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como en los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática” (2007: 310). Esto significa que el proceso de interculturalidad está sujeto a los lineamientos de España, luego de Europa, y finalmente a su idea occidental de democracia.

En relación a este análisis de Martínez, quisiera señalar que las propuestas de aplicación de políticas y modelos educativos hacen referencia explícita a la educación básica y el bachillerato, lo que afirma algunas de las observaciones que hice en relación a la falta de atención a nivel universitario sobre la necesidad de políticas de educación intercultural. A partir de esta observación voy a desarrollar algunas implicaciones que para el modelo educativo universitario y en particular para el SUA, tiene el hecho de la inexistencia de estos modelos, y voy a presentar algunos casos particulares que demuestran dicha inexistencia de este tipo de discursos y modelos aplicados a la universidad.

### **3.3.4 Modelo de educación intercultural en las universidades andaluzas.**

Si bien hay una amplia bibliografía de estudios sobre educación intercultural en España, toda o casi toda está enfocada a la educación primaria o secundaria, y en menor medida a la de bachillerato, pero no hay prácticamente nada de estudios enfocados a la universidad, esto se debe en gran parte a varios factores. Primero, el hecho de que los alumnos extranjeros de las universidades -en teoría- tienen un nivel de competencia lingüística, tema muy recurrente en los estudios de interculturalidad en la educación básica. Segundo, se parte del supuesto que entre personas adultas –los universitarios son mayores de 18 años- se

da una especie de convivencia más “madura”, “ética”, “educada”, “tolerante”, “no-racista”, debido a las mismas características del nivel de estudios del alumnado. Tercero, se supone que la educación universitaria parte de una horizontalidad en comparación de la verticalidad de la enseñanza básica. Cuarto, se parte de la idea que la misma convivencia entre adultos de diferentes identidades étnicas, de clase e individuales, en un ambiente educativo universitario da como resultado procesos de comunicación y relaciones interculturales positivas.

Esta lista de condiciones de interculturalidad *a priori* en las dinámicas de interrelaciones sociales universitarias, se presentan como acción automática. Se lleva a una nimiedad el hecho intercultural que incluso la misma legislación sobre educación universitaria en Andalucía no trata el tema más que superficialmente. Por ejemplo, al analizar la LAU 15/2003, en el título III, de la actividad universitaria, del capítulo I, de los principios generales, el artículo 53 sobre estudio, docencia e investigación, indica someramente que la investigación y docencia, de los programas universitarios debe favorecer:

“el desarrollo económico y social de Andalucía, la sostenibilidad ambiental y el desarrollo de las energías alternativas no contaminantes, la articulación del territorio andaluz, la difusión e internacionalización de la ciencia, la cultura, el arte y el patrimonio de Andalucía, la cooperación al desarrollo, la **interculturalidad**, fomento de la cultural para la paz y la no violencia, de las políticas y prácticas de igualdad y muy especialmente las de género, y atención a colectivos sociales especialmente desfavorecidos.” (LAU 15/2003: 25).

Como podemos apreciar, no hay en todo el documento de 50 páginas más menciones al concepto “interculturalidad” y es más, no aparece tampoco en el texto la palabra “multiculturalidad”, por lo que me atrevo a señalar, que las autoridades encargadas de promulgar esta ley, no le han dado la importancia que tiene la interculturalidad como hecho social, composición pluricultural, fenómeno educativo, y proceso de interrelación al interior de sus universidades. Olmos señala que la legislación contempla algunos planes educativos que “reflejan el interés de la administración autonómica por caminar hacia una educación intercultural, hemos de mencionar *El Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante* (o Plan Educación Intercultural), y el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura y la No Violencia*, ambos integrados en el *I Plan Integral para la Inmigración para Andalucía* (2001-2004).” (2004: 3). Sin embargo el mismo autor reconoce que hay un trato

economicista a la inmigración ya que el parlamento considera que los grupos de inmigrantes y en particular los estudiantes son: “una oportunidad para la sociedad, para la economía, para la cultura andaluza, para el empleo, y para que seamos mejor tierra, si es posible, cada día (Parlamento Andaluz 30/03/2006”. Por lo mismo, Olmos recrimina que esta visión constituye un “discurso tremendamente funcionalista y economicista”, ya que considera como “bueno” para los andaluces la presencia de los inmigrantes en tanto que los “inmigrantes” ayudan a cubrir los puestos de trabajo que los locales no quieren ocupar, y al mismo tiempo aseguran el reemplazo generacional o la inyección de capitales y remesas. También crítica al gobierno por considerar que migración ayuda en lo educativo porque “la presencia de inmigrantes en las escuelas es buena porque está contribuyendo a evitar el cierre de colegios en zonas de incipiente despoblamiento” (2010: 479-480). Señala que existen poca e inadecuada formación, y una metodología de “ensayo y error” que parece estar operando con la educación intercultural en la comunidad andaluza, que al final consigue lo contrario de lo que se persigue: “la perpetuación de las desigualdades sociales” (2010:488).

Respecto al tema de la interculturalidad, existe otro documento que especifica un poco más la aplicación de la LAU en cada una de las universidades andaluzas, se trata del *Informe Auto-Evaluación* (Junta de Andalucía-OCDE, 2009), en cuyo texto se puede apreciar la falta de homogeneidad en el uso del término interculturalidad, y la aplicación de éste como una metodología o marco teórico para la atención de propuestas pedagógicas al interior de las mismas universidades. El informe únicamente contiene dos pequeños señalamientos acerca del tema: “En general, todas las universidades disponen de estructuras específicas y de personal encargado de coordinar, difundir y promover los servicios sociales. (...) Entre ellos destacan las áreas siguientes: voluntariado, alojamiento, servicios sanitarios y bienestar social, igualdad, interculturalidad y servicio religioso.” (2009: 66). Es decir, que observan la interculturalidad como un servicio social, comparado con la igualdad o incluso la religión, cuando en realidad se trata de una serie de divergencias en cuanto a las características culturales de los actores que se involucran en la universidad. Sumado a esto el informe desarrolla más el papel de la interculturalidad desde la visión de sus autores y pronuncia lo siguiente:

“Interculturalidad (...) Destacan igualmente en las universidades andaluzas las actividades orientadas a la educación y al fomento intercultural. Entre ellas conviene subrayar los foros de cultura –espacios donde se intercambian buenas prácticas en materia de inmigración-, las semanas interculturales –espacios de reflexión, formación y debate en torno a la interculturalidad-, la organización de talleres, encuentros gastronómicos, congresos y conferencias. De forma individual (...) la Universidad de Granada ha organizado este año en colaboración con la ONG “Almería Acoge”, el I Congreso “Interculturalidad y Diálogo Interreligioso” de Melilla. Esta universidad cuenta con un laboratorio de Estudios Interculturales y un Instituto de Migraciones donde se llevan a cabo numerosos estudios y actividades sobre la materia. La Universidad de Almería lleva también varios años acogiendo a un Congreso Internacional de Educación Intercultural (...) “Proyecto Únete”: La Universidad de Almería ejecuta este proyecto destinado a favorecer a estudiantes inmigrantes que residen en Almería para que puedan continuar sus estudios universitarios en la Universidad de Almería. Se realiza mediante el acompañamiento de los estudiantes inmigrados interesados, desde su etapa en los Institutos de Secundaria y Bachillerado, e informándoles de las becas, ayudas y servicios que tiene la Universidad de Almería a su disposición para lograr sus objetivos. (...) Curso de verano “El deporte como vehículo de integración, diálogo intercultural y convivencia entre los pueblos”: La UNIA ha elaborado este curso con la colaboración de la Fundación Tres Culturas del Mediterráneo. El objetivo es ofrecer a los alumnos una visión completa del deporte, mostrándoles como a través del mismo, es posible y deseable promover la educación en valores y el desarrollo de los pueblos, apostando por la tolerancia y la integración” (2009: 69-70).

Es decir, existe una serie de usos, algunos menos serios que otros, sobre la idea de la interculturalidad ya una vez aplicada a ciertos programas y planes que pretenden, de acuerdo a lo que plantea el documento, diferentes usos del término. El primero enfocado a interculturalidad relacionado con migración, nos dice, que está enfocado a foros de cultura en donde se expongan “buenas prácticas” en materia de inmigración. Esto es uno de los temas –inmigrantes- que suele funcionar como uno de los “grandes” temas de la educación universitaria. En segundo lugar, y que me parece el más complicado de tratar, es la relación de interculturalidad con el concepto de “cultura” desde su uso más folclorizante, con la organización de muestras gastronómicas, en las cuales se presenta lo más “comestible” de la problemática intercultural. Se lleva a cabo una banalización de la intercultural reduciéndola a un día determinado donde se realiza una “fiesta intercultural”, en la que se expone una visión folclorizante de la compleja trama intercultural que existe entre la actividad docente y los alumnos extranjeros o autóctonos (2004: 16). También se encuentra el otro tema que parece insalvable, que es el enfocado a la política integracionista de la

educación, en la cual se da seguimiento a los alumnos inmigrados para que estudien en las universidades, algo muy positivo, pero al mismo tiempo se fomenta la “tolerancia” y la “integración”, este segundo concepto que parece completamente contradictorio con la propuesta intercultural. Al respecto, tuve la oportunidad de entrevistar a la encargada del proyecto ÚNETE de la Universidad de Almería, y constatar que el proyecto consiste en el seguimiento vía tutorado a los alumnos marroquíes que estudian en la universidad. Finalmente, se promueven los espacios de reflexión teórica sobre la interculturalidad, en los cuales se presentan los trabajos de investigación de los grupos y tesis de las universidades que giran en torno al tema y que en algún momento de la dinámica entre el nivel micro y macro de la discusión sobre la interculturalidad debe incluirse dentro de las mismas políticas educativas.

Regresando al informe podemos ver que incluso, los espacios dedicados al estudio e investigación de los procesos de interculturalidad son reducidos y afrontados por algunas universidades. Señala que de todas las ofertas de matriculación en másteres interuniversitarios tan solo la universidad Pablo de Olavide y la UNIA cuentan con un Máster en *Derechos Humanos, Interculturalidad y Desarrollo*, y solo la Universidad de Almería cuenta con un Secretariado de Interculturalidad (2009:132-138). Finalmente, indica que la UNIA cuenta con una *Cátedra de Interculturalidad y Derechos Humanos* (2009:144). Es decir, no existe ni en la LAU ni en el informe un modelo de educación intercultural claro, desarrollado, con objetivos a corto y largo plazo de educación intercultural enfocado a grupos de alumnos autóctonos e inmigrantes que participan en la educación universitaria andaluza, que como veremos son colectivos realmente significativos.



Alumnas de la Universidad de Cádiz (2012).

En este sentido, la educación intercultural universitaria, particularmente en Andalucía debe abogar por la formación de espacios de alteridad en donde los estudiantes extranjeros puedan desarrollar sus propios recursos comunicativos, al mismo tiempo que sensibilizan y aproximan a sus compañeros autóctonos a grafías y visiones del mundo disímiles, a propuestas de organización política diversas, a expresiones culturales diferentes. La universidad como un espacio integrador, asimilacionista y multicultural, está destinado a un fracaso en los resultados de innovación y producción del conocimiento, ya que en lugar de fomentar el desarrollo de saberes alóctonos, inhibe por la vía del sesgo etnocéntrico y tiende a una uniformidad del conocimiento y los potenciales creativos foráneos.

De acuerdo a Dietz la interculturalidad debe ser entendida como una “capacidad de traducir y negociar desde posiciones propias entre complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas subyacentes, como una nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos” (2010:10). De este modo el papel de la interculturalidad como propuesta de educación universitaria responde a las necesidades de los actores sociales que intervienen en sus diferentes niveles dentro del ámbito universitario, en tanto, los contenidos vertidos en el aula deben tener una relación directa con las características mismas del alumnado, de los espacios de trabajo y de las políticas y planes de desarrollo del modelo educativo superior.

De este modo, enumeraré una serie de características que a modo de tipos ideales debe contener la interculturalidad en los espacios universitarios:

- a) La universidad debe reconocer un pluralismo, no sólo cultural, sino de ideas, de saberes, que es reflejo de una realidad social transnacionalizada.
- b) Este diálogo intercultural al interior de las universidades sólo puede ser alcanzado en tanto se establezcan mecanismos específicos y no improvisados para el establecimiento de relaciones inter-étnicas entre todos los actores que componen la vida universitaria.
- c) El fomento de valores humanos como la igualdad, el respeto, la tolerancia, el pluralismo y la cooperación, deben de ir acompañados de acciones y métodos pedagógicos concretos, tales como la formación de grupos de investigación con una presencia considerable de alumnos alóctonos, representantes sindicales y estudiantiles alóctonos reconocidos por las diferentes instituciones, así como espacios de reflexión y teorización con profesorado alóctono.
- d) Mejorar los espacios de acción del alumnado en general, respetando sus necesidades y fomentando el diálogo inter-saberes entre los diferentes grupos étnicos, por medio de una gestión democrática y una participación activa del alumnado y el cuerpo docente.
- e) Fomentar la participación del alumnado alóctono en la comunidad local, particularmente prestando servicios sociales destinados a la comunicación entre los diferentes colectivos con el objetivo de erradicar prácticas discriminadoras y prejuicios inter-étnicos, ayudando al diálogo y la interacción social.
- f) Fomentar las prácticas interculturales entre todos los miembros de la comunidad universitaria, sus familias y la comunidad local para propiciar un ambiente social, extra-escolar, en el cual la dinámica intercultural deje de ser vista como una dinámica marginal, únicamente destinada a sectores de inmigrantes o grupos desfavorecidos.

Estos puntos de reflexión aportan algunas propuestas que pueden rescatarse para la aplicación de modelos educativos interculturales en el ámbito universitario. La discusión que da origen a estos puntos se fundamenta en una serie de problemáticas que he logrado ubicar y registrar en el trabajo de campo y de las cuales voy a desarrollar una serie de reflexiones.

### **3.4 Problemáticas del Sistema Universitario Andaluz.**

De las diferentes problemáticas que observo en el SUA y que están relacionadas a la falta de un modelo de educación intercultural, quisiera señalar particularmente la que se refiere a la exclusión o autoexclusión del sistema universitario por las segundas generaciones, y en



segunda instancia el marcado etnocentrismo de los contenidos y las prácticas pedagógicas del sistema educativo universitario. Si bien sobre el primer elemento aun no cuento con suficiente material para saber los motivos que ocasionan dicha problemáticas, tengo algunas ideas e hipótesis sobre el problema. Sobre la segunda problemática, tengo más elementos para desarrollar, además que me parece más evidente en tanto se encuentra en casi todas las clases a las que he asistido para hacer etnografía de espacios educativos.

### **3.4.1 Segundas generaciones en la universidad.**

Gran parte de la problemática con el sistema universitario está relacionada con la aplicación errónea de modelos de inserción o asimilacionismo nombrados proyectos de educación intercultural. Uno de estos fallos se puede observar en las características que presenta la población denominada de segunda generación, es decir, los hijos de los inmigrantes marroquíes que nacen o son reagrupados en España. Particularmente en Andalucía podemos observar las dificultades estructurales que condicionan el hecho de que la población universitaria esté compuesta en su mayoría por alumnos que vienen de Marruecos y no por alumnos de segunda generación.



Alumna marroquí tomando clase (2013).

Esta problemática también nos habla de la formación política, económica e ideológica de la sociedad receptora, su capacidad de diálogo e integración con grupos inmigrantes, así como del peso que tienen los medios de comunicación en la formación de imágenes negativas o estereotipos. Todos estos elementos salen a la luz en cuanto analizamos grupos de forma particular en contextos determinados, sobre todo en un colectivo que bajo el supuesto del ascenso social por la vía de las cualidades individuales, supondría entre los hijos inmigrantes una salida de las condiciones de marginalidad y en muchos casos pobreza que han padecido sus padres. Con esto me refiero, que me parece profundamente representativo el hecho que las segundas generaciones no sean un colectivo que llegue a las universidades como medio de ascenso social. Es un caso importante para comprender las formas en cómo se lleva a cabo la inmigración, los motivos, las estrategias, los marcos regulatorios y las trabas para la falsa vía de la “integración” del inmigrante en Europa.

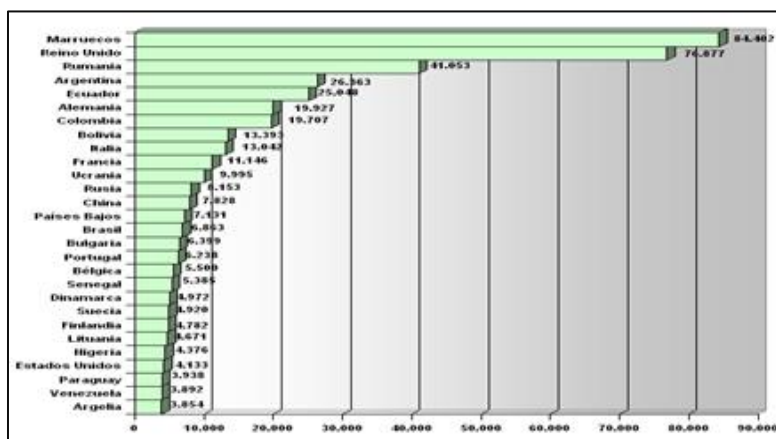
No es posible saber con precisión a partir de las cifras la cantidad de alumnos de segundas generaciones que asisten a la universidad, ya que el INE no tiene este tipo de precisión en los datos. En este sentido el trabajo de campo me ha permitido la aproximación a una serie de características en relación con el alumnado marroquí, en la cual sobresale el hecho que de los entrevistados únicamente dos mujeres pueden ser denominadas de segunda generación, lo que nos habla de otras problemáticas entre la población de inmigrantes marroquíes, algunas características de sus historias de migración y estrategias de empleo así como de modelos de inserción y ascenso social, pero sobre todo de la problemática de la deserción escolar.

En cuanto a cifras quisiera resaltar únicamente algunos aspectos de la composición de la población marroquí en Andalucía. Por una parte, señalar que Andalucía es la segunda comunidad autónoma con mayor número de inmigrantes marroquíes, por detrás de Cataluña y por delante de Castilla la Mancha. En Andalucía los marroquíes son el colectivo más numeroso entre los extranjeros no comunitarios, llegando a constituir el 43% del total de inmigrantes para 2006. También hay que señalar que se trata de un colectivo joven, cuya media de edad es de 31 años. Al igual que entre la población estudiantil, los inmigrantes se ven atraídos por la cercanía territorial y la “facilidad” para viajar a España y regresar a Marruecos una vez que han regularizado su situación. Por otra parte, el hecho de que la

llegada de marroquíes a Andalucía se hiciera tan precipitada y en tal cantidad se debe a la necesidad de mano de obra para diferentes actividades productivas en la región, principalmente en el sector agrícola. Por este motivo su presencia en Andalucía es más visible desde 1997, cuando el modelo de agricultura intensiva en invernadero se instaura en regiones como la costa almeriense o en la costa granadina, lo que da como resultado la llegada de miles de inmigrantes -años noventa- y una segunda etapa de reagrupamiento familiar –primera década del 2000.

En cuanto al origen de la población inmigrante los datos también nos hablan de al menos dos diferentes momentos de migración. En un principio, las zonas de mayor inmigración fueron el norte y el área de influencia del antiguo protectorado español, Ceuta y Melilla, pero también, las ciudades más importantes como Tánger, Rabat y Casablanca, es decir se trataba de una migración de población de zonas urbanas. Esta primera ola de migración se da en un momento de auge económico español, y el fenómeno de la reagrupación familiar se relaciona principalmente con el aumento de población marroquí en Granada lo que atrajo en gran medida a familias de comerciantes y estudiantes durante los años ochenta. La segunda ola de migración tiene el objetivo de trabajar en el sistema agroproductivo de invernaderos, por lo que ya no es una migración que proviene de centros urbanos, se trata de población de las zonas interiores como Beni Mellal, es decir, se trata de una migración propiamente de zonas rurales (Martín y Castaño: 2004: 239).

**Imagen 2. Inmigrantes en Andalucía por nacionalidades (2006).**

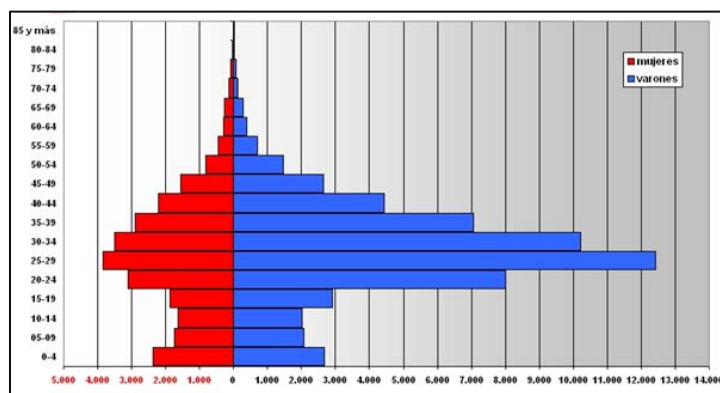


Fuente: Observatorio de la Inmigración Marroquí en España, Universidad Autónoma de Madrid. 2006.

Sin embargo el estudio de estas olas migratorias por parte de las autoridades, tanto para las autoridades españolas como para las marroquíes, es complicado ya que la presencia de miles de inmigrantes irregulares vuelve prácticamente imposible el conocimiento de cifras reales. Por ejemplo, las fuentes del INE señalaban que para 1998 había cerca de 23, 000 inmigrantes irregulares en Andalucía, pero con los censos basados en el empadronamiento de población irregular y las leyes de tolerancia para la regularización de la población inmigrante, para el 2006 el INE logró cuantificar –únicamente marroquíes- cerca de 93,000, de modo que se puede observar la limitación de los datos oficiales a la hora de cuantificar el fenómeno de la migración irregular (Martín y Castaño, 2004: 240).

Otro indicador es el género, como se puede observar en la imagen 3, la cantidad de hombres marroquíes entre las edades de 20 a 44 años representa sobre todo el sector de inmigración laboral, mientras que los grupos de edad de menor edad, entre los 0 y los 14 años, son la población inmigrante de segunda generación. En el grupo de edad de 15 a 19 se puede observar cómo cambia la proporción hombres-mujeres y se lleva a cabo un aumento de la población masculina, esto en medida porque es la edad en que comienza la inmigración de los hombres con motivos laborales, y además se presenta un fenómeno estudiado por diversos autores como la migración de menores no acompañados. Sin embargo esta proporción en nada coincide con la de la población marroquí en las universidades, que según datos del INE para 2010, establece una paridad de 50% para cada sexo.

**Imagen 3. Marroquíes en Andalucía por grupos de edad (2006).**

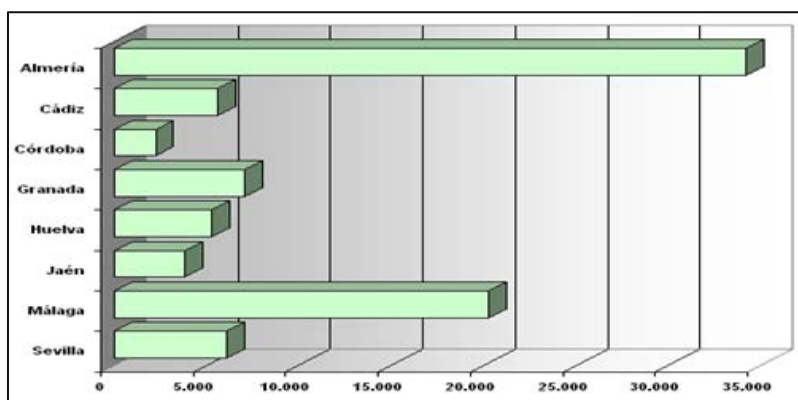


Fuente: Observatorio de la Inmigración Marroquí en España, Universidad Autónoma de Madrid. 2006.

También la distribución por provincias representada en la imagen 4 nos refleja una disparidad en la ocupación de la población inmigrante por zonas de residencia y su desvinculación con el sistema universitario. Por ejemplo la zona de Málaga presenta una tasa alta de población femenina, que no tiene ninguna relación con la universidad sino con la posibilidad de incorporación al servicio doméstico en la Costa del Sol. Por el contrario, los hombres se concentran en zonas con mayor actividad agrícola como Almería, provincia que a pesar de contar con una gran cantidad de población inmigrante marroquí, tiene una universidad que tiene poco alumnado marroquí.

Estas diferencias nos obligan a pensar que colectivo marroquí en Andalucía tiene al menos dos facetas. La primera que se refiera a su papel fundamental en el sistema productivo y la economía andaluza como fuerza de trabajo, y la segunda, que es dentro del sistema educativo. A pesar de la vinculación que entre ambos colectivos se da en la vida cotidiana, el acercamiento que hay por cuestiones de identidad o étnicas, paradójicamente, suele desvincular a los inmigrantes laborales de los estudiantes, incluso en su ubicación geográfica. Por ejemplo, en la imagen 4, en la cual podemos apreciar la distribución de la población marroquí por provincias andaluzas, observamos que las dos provincias con mayor presencia de población marroquí para 2006 son Almería y Málaga, pero las provincias que mayor cantidad de estudiantes marroquíes presenta son Granada y Sevilla.

**Imagen 4. Distribución de población marroquí por provincias andaluzas (2006)**



Fuente: Observatorio de la Inmigración Marroquí en España, Universidad Autónoma de Madrid. 2006.

Al respecto cabe señalar que a pesar de que muchos estudiantes también recurren a trabajar, para lo cual ponen en marcha toda una serie de saberes, estrategias y relaciones sociales no sólo con población marroquí sino en general con todos los colectivos arabo-musulmanes. De acuerdo a las estadísticas del colectivo marroquí desde números totales, no existe relación entre los estudiantes y los trabajadores en cuanto a dinámica demográfica. Esto representa algunos temas que son importantes de analizar. Por una parte, las características de la población inmigrante estudiantil, su clase social, los grupos de los que proviene, su situación de “privilegio”, su relativa o nula relación con el sector laboral de los marroquíes. Por otra parte, el papel del gobierno español en tanto promotor de desarrollo e inserción de las segundas generaciones marroquíes que ya cuentan con la ciudadanía española.

Sobre lo primero me llama la atención la disparidad de condiciones de los grupos inmigrantes, ya que se trata de grupos económicos y sociales que incluso llevan las diferencias de clase más allá de su sociedad de origen. Por ejemplo, el clasismo imperante entre los marroquíes, que lleva a los grupos de pequeña burguesía y clase media a enviar a sus hijos a España “becándolos” con ingresos propios, denota tanto una situación de clase y una situación de prestigio ya que sus ingresos están destinados al mejoramiento social. Por su parte los inmigrantes laborales, destinan sus pocos recursos para desarrollar una estrategia de migración que los incorpore inmediatamente en los sectores menos remunerados y menos solicitados por la sociedad alóctona, es decir, se ubican en el estrato más bajo de las relaciones laborales.

Aunque suele haber contacto entre ambos grupos, ambos casos muestran la crisis y el subdesarrollo de un modelo productivo nacional en Marruecos. Primero porque condena a su clase media a invertir en educación (prestigio) en el extranjero debido a que el gobierno tiene un inoperante sistema de becas, que según los alumnos entrevistados, está caracterizado por una red de corrupción entre los funcionarios del gobierno y vuelve absolutamente difícil acceder a estos recursos, recursos que -según datos de un alumno entrevistado y el único becado por el gobierno marroquí de los marroquíes que entrevisté- dirigen los apoyos a un selecto grupo de estudiantes, casi todos hijos o familiares de funcionarios, que son “recomendados”. En el caso de los inmigrantes laborales, se refleja en su situación un modelo económico que obliga tanto a los sectores productivos urbanos

como a los rurales a migrar para ocupar posiciones en un mercado laboral agrícola y comercial que no se encuentra desarrollado en su país, y en donde es común encontrarse con personas calificadas realizando trabajos que no corresponden con los estudios que han realizado, o en el caso de los trabajadores agrícolas, se encuentran muchas veces en condiciones de inseguridad laboral y son presa fácil de los intermediarios y afanadores.

Para González Barea (2008b) es necesario diferenciar entre estos dos procesos migratorios. Por una parte los procesos migratorios de población marroquí estrictamente laborales, “la inmigración de mano de obra o de desplazamientos forzosos”. Por otro lado, propone el estudio desde la teoría migratoria del desplazamiento de jóvenes marroquíes al extranjero con la intención de realizar estudios universitarios, a lo cual denomina *brain circulation*, “ya que implica un proceso migratorio cíclico y temporal” (2008b: 9). Sin embargo hay ciertas intersecciones entre la migración laboral y la vida estudiantil, ya que como señalo anteriormente coincidiendo con González Barea, he logrado registrar como la historia de migración de los estudiantes se ve marcada por la limitación de recursos y su búsqueda de cierta independencia económica individual respecto a sus padres, situación que los mueve a buscar empleo. Por lo tanto, esta problemática del colectivo estudiantil está enfocada a la falta de apoyos económicos, becas y recursos necesarios, por parte del gobierno marroquí y español, para conseguir su dedicación de tiempo completo al estudio, al menos entre los alumnos que provienen de clases medias que si bien cuentan con apoyo de sus padres para cubrir alquiler y comida, los costes de materiales y transporte suelen complicar su presupuesto.

Al mismo tiempo, los estudiantes se encuentran en una encrucijada ya que, por una parte, las instituciones de su país disponen de un mínimo de recursos para becar a los alumnos en el extranjero y los destinan a estudiantes seleccionados –al parecer por toda una trama de complicidades y corruptelas- que cursan estudios carreras estratégicas para el gobierno marroquí. Por otra parte, en el caso de los alumnos que estudian en España, el gobierno español parece tener una política de austeridad en la que se prioriza la ayuda a los alumnos españoles y no a los extranjeros. Sobre estos dos temas podemos analizar el caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Granada, en la cual se entregaron para el primer semestre 2012 un total de 235 becas para transporte, de las cuales únicamente dos

son destinadas a marroquíes. Y sobre el clientelismo que impera sobre la concesión de becas en Marruecos, aunque es un tema delicado del cual no se puede tener un registro seguro -al igual que en casi todos los casos de corruptelas que normalmente se manejan “debajo del agua”- el testimonio de un alumno de Ingeniería en Sistemas de la Universidad de Granada, ejemplifica esa situación. Cuando entrevisté al alumno abordé el tema de las becas y lo complicado que resulta obtener una ayuda por parte del gobierno marroquí, a lo que Salím me contestó lo siguiente:

“Sí es complicado, pero en mi caso, como mi padre es funcionario del gobierno, creo que eso me ayuda para conseguir una beca, [vuelvo a preguntar ¿Crees que eso te ayudó?] bueno no sé, pero supongo que es un derecho que tienen como trabajadores del gobierno, sabes, es injusto para otros pero a veces así funcionan las cosas en mi país...” (Granada, Marzo, 2012)

Quizá esto puede ejemplificar un poco la problemática de la ayuda económica entre los alumnos marroquíes y el hecho de que los familiares sigan apoyando a los alumnos en sus estudios. Esto incluso ocasiona que los alumnos vean truncadas sus expectativas de estudio y ante la falta de recursos decidan optar por abandonar los estudios y dedicarse de lleno a trabajar con la esperanza de ahorrar dinero y regresar a la escuela, pero esto resulta sumamente complicado. Como el caso de Janata, estudiante del doctorado de lingüística en la Universidad de Cádiz, quien tiene que viajar a Francia para trabajar en verano y ahorrar dinero para completar la ayuda que su padre le envía. Además de esto, la situación la agrava el hecho de ser la hija menor de una familia practicante que ejerce presión para que ella vuelva a Marruecos y finalmente se case y haga una vida de mujer musulmana, y la presión que la familia ejerce sobre ella es cortando su ayuda económica. Janata me comenta que su padre no le corta la ayuda porque la quiere, pero el hecho de que tenga que discutir con él constantemente por este tema le causa una profunda tristeza y depresión. El otro caso es el de Omar, otro alumno del mismo plan de doctorado en lingüística, que después de unos años de intentar estudiar y trabajar al mismo tiempo ha decidido dejar la escuela y ahora se encuentra en situación irregular trabajando como cocinero en un restaurante. Quizá por este motivo las autoridades españolas han vuelto más estrictas las políticas para renovar los visados de estudio, ya que el paso de la vida escolar a la vida laboral suele ser muy común. Además esto conlleva una serie de problemáticas tanto para los alumnos como para sus familias, las cuales ven truncados los proyectos familiares de diplomar a un miembro,



aunque posteriormente el miembro pueda o no ser alguien que envía remesas o aporte a la vida familiar.

Me parecen interesantes ejemplificar algunas de las problemáticas que tienen los universitarios marroquíes, por lo que abundaré más sobre las diferentes temáticas en el capítulo tres, pero quisiera señalar que no debemos olvidar una de las principales problemáticas, el hecho que la población estudiantil marroquí tiene una gran potencialidad de transitar del campo educativo al campo laboral, y convertirse en un sector poblacional inmigrante e “irregular” o establecido en España “ilegalmente”. Este hecho en parte está ocasionado por la deserción escolar por motivos financieros, pero también está relacionado con el fracaso de las políticas de educación asimilacionistas e integracionistas disfrazadas y etiquetadas como interculturalismo, ya que los alumnos terminan por encontrarse en contextos educativos adversos, lingüísticamente difíciles, y con profesores o compañeros que les hacen imposible la convivencia escolar, en una especie de “bulling” cultural.

Sobre las causas de deserción escolar en las segundas generaciones hay poco material, pero nos pueden arrojar algunos datos las entrevistas que realicé en el 2010 entre profesores de institutos de educación primaria en la provincia de Almería. En las entrevistas, tengo el caso de la directora de un centro de educación primaria en El Puche -un barrio marginal de la ciudad de Almería- quien atribuye a la misma “tradición” marroquí de separar a las niñas para el cuidado de los hermanos menores y la inserción de los niños en el trabajo informal. De acuerdo a esta hipótesis, el hecho de que la mayoría de alumnos marroquíes de segunda generación no lleguen a estudiar ni la educación secundaria y mucho menos la universidad, se debe a una causa “cultural” de la población marroquí. Es evidente que esta supuesta “tradición” de la cual nos habla la directora, se puede explicar en términos de organización social entre población rural marroquí, en el sentido de que los sectores de población marroquí rurales que son los que llevan a cabo trabajos agrícolas en Andalucía, son grupos sujetos a su identidad religiosa. También se explica en términos de organización familiar, ya que son familias que no pueden contratar a personal doméstico y relegar responsabilidades en el cuidado de los hijos menores, por lo que las hijas mujeres, sobre todo si son las mayores, tienen que permanecer en casa al cuidado de los hermanos mientras los padres buscan trabajo o van a trabajar. Para revertir este fenómeno, la

Universidad de Almería cuenta con un programa de información entre la población inmigrante para convocar a los jóvenes de segundas generaciones a inscribirse en los programas de estudios que ofrece dicha universidad, en un intento de incluir en la enseñanza universitaria a los colectivos inmigrantes que caracterizan esa zona.

No obstante, se puede encontrar un cambio de estas “tradiciones” entre la población rural marroquí una vez que han migrado y las segundas generaciones -los adolescentes inmigrantes- crecen en otro contexto sociocultural, lo que puede ser una significativa transformación de los modelos de organización familiar entre los inmigrantes, así como las expectativas de clase, escolares y profesionales. En este proceso de transformación es primordial el contexto educativo que los niños y jóvenes marroquíes encuentran frente a la población autóctona. Por su parte, los alumnos autóctonos también tienen una transformación en sus hábitos escolares, ya que tal como señala la directora del mismo centro, se ha notado una disminución de la deserción escolar entre el alumnado gitano del barrio a partir de que los marroquíes constituyen una mayoría en las escuelas y por lo tanto imponen su ritmo de trabajo y atraen a la comunidad gitana por medio de la vinculación interpersonal. La amistad entre marroquíes y gitanos hace que los niños tengan deseos de acudir al centro. Sin embargo con esto me surge una pregunta, ya que entre los diferentes profesores que han tratado la educación de población gitana y que ahora se encuentran con la población marroquí describen para los dos colectivos dinámicas similares, es decir, la inicial deserción y su paulatina reducción. Mi pregunta en este sentido es, ¿cuáles eran los motivos de la deserción gitana y los de la deserción marroquí? Quizá los motivos no necesariamente sean completamente por las estrategias económicas de ambos colectivos, sino que quizá nos podemos encontrar con otras causas de carácter pedagógico.

Considero que las prácticas y formas de organización familiar de la población rural marroquí son un factor determinante en la deserción escolar. Pero también considero igual de importante que la deserción escolar puede ser causada por la violencia simbólica que representa para los alumnos inmigrantes los contenidos etnocéntricos de la educación básica que persisten durante toda su enseñanza, incluso hasta su formación escolar universitaria. Este tema es uno de los que me parece principal y del cual quisiera apuntar algunos detalles, ya que si bien lo que nos interesa es estudiar los aspectos relacionados con

la educación universitaria, los precedentes de esta educación sobre todo la básica así como el contexto social de discriminación o etnocentrismo, son determinantes en la formación de expectativas entre la población inmigrante.

### **3.4.2 El etnocentrismo en la educación universitaria.**

Una de las problemáticas que más llama la atención en la universidad, y en general en la educación española, es el notable etnocentrismo que sitúa tanto a España como a Europa en una situación de “superioridad” histórico-cultural frente al resto del mundo. Ante esto los modelos de educación intercultural tienen que desarrollar estrategias para visibilizar y disminuir las situaciones concretas de violencia intercultural y etnocentrismo. Sin duda esto es un tema delicado, puesto que como señala Cairns (2011), el etnocentrismo en contextos educativos se constituye principalmente por situaciones de violencia que no son reconocidas ni por los mismos actores que participan en ellas, y pueden ser llevadas a cabo tanto entre alumnos como entre profesores y alumnos.

Desde la antropología el etnocentrismo se define como una serie de valoraciones de diferencia entre los grupos sociales, caracterizada por la sobrevaloración de lo propio y la subvaloración de lo ajeno. Para Cairns el etnocentrismo es un conjunto de actitudes y creencias que se llevan a la práctica en diferentes grados de intensidad. Respecto a estos grados nos dice lo siguiente:

“1) la marcación de diferencias entre seres y grupos humanos; 2) la asignación de valores en un esquema jerárquico, y 3) la consideración de lo propio, de lo cercano no sólo como mejor, sino como parámetro [...] El etnocentrismo consistiría entonces en una práctica, actitud, acción en la que seres humanos realizan distinciones valoradas de otros seres humanos, en las cuales resulta regular la consideración de superioridad de unos (los propios, los cercanos), y la inferioridad de otros (los que no son como uno). Desde esta perspectiva el etnocentrismo está vinculado a la discriminación, en tanto esta incluye también valoraciones de diferencias.” (2011: 248).

No obstante que los modelos de educación intercultural proponen una visión crítica sobre las representaciones etnocéntricas en la educación, es de llamar la atención que en el contexto de la educación universitaria, que es justamente en donde se estudian y critican estas prácticas culturales, los docentes de materias que no están relacionadas con la antropología o los estudios culturales –aunque hay algunos casos que he registrado, como el

que señalé en la primera parte de este apartado- siguen recurriendo frecuentemente a estas estrategias para explicar saberes y contenidos científicos. Estos hechos contribuyen a la reproducción de las mismas prácticas entre los alumnos quienes se sienten en cierta medida autorizados a ejercerlos, ya que se constituyen como actos, creencias y prácticas “normales” o justificadas.

Bateson, considera que las personas, grupos o sociedades, se relacionan entre sí a partir de la creencia de que sus acciones son las correctas (Bateson, 1991), de modo que la educación, en todos los niveles, al intentar la enseñanza de “acciones correctas”, tiene como fundamento y de manera implícita, ciertas cargas de etnocentrismo que permiten evitar la duda sobre todo y promover las certezas sociales. Rappaport señala que Bateson puso la cuestión en términos informacionales, proponiendo que los sistemas adaptativos de las sociedades se fundamentan en el supuesto de verdad que los mismos grupos construyen y aplican el etnocentrismo ante las amenazas externas de falsear estas proposiciones (Rappaport, 1993: 155).

Para Cairns existen tres formas de etnocentrismo: a) el etnocentrismo valorativo, b) el etnocentrismo metodológico, y c) el etnocentrismo normal-cotidiano. Sobre el etnocentrismo valorativo, señala que se fundamenta en la atribución de una supuesta superioridad de ciertos seres y grupos sobre otros y que esta forma de etnocentrismo “la violencia es explícita porque supone la división entre algo considerado superior (por lo general propio) y algo considerado inferior”. El etnocentrismo metodológico, se refiere al uso que hacemos de nuestra propia realidad social y cultural para entender y comprender la de otras personas y grupos. Esta forma de etnocentrismo es la que ha sido más ampliamente discutida por la antropología, con el objetivo de criticar y eliminar las generalizaciones, las contrastaciones y las comparaciones efectuadas desde la cultura del antropólogo. El tercero de los etnocentrismos se refiere a las prácticas y creencias que no incluyen explícitamente una referencia a la superioridad o inferioridad, sino que están absolutamente interiorizadas en nosotros y son parte de lo que somos. Es por ese motivo que para Cairns resultan las más difíciles de definir, observar, puesto que están en el plano de la no reflexividad (2011: 249).

Mateos señala que, los fundamentos mismos de algunas propuestas de educación intercultural están marcados por un etnocentrismo particular que deriva en una serie de

confusiones a nivel teórico sobre algunos aspectos de sus propuestas y las convierte en textos eurocéntricos. Por ejemplo nos dice:

“los citados autores (Charle, Vincent, Winter, 2007) suelen centrarse en ejemplos historiográficos no sólo europeos, sino un tanto eurocéntricos; siempre proceden de transferencias entre “culturas nacionales” clásicamente europeas como la francesa, la británica y/o la alemana. Ello sugiere una peligrosa confusión entre conceptos de “cultura” y “nacionalidad”, tan frecuentes también en los estudios interculturales y en la educación intercultural.”(39)

Desde esta perspectiva los seres humanos somos productos de contextos histórico-sociales concretos y particulares, que nos limitan y nos obligan a usar estructuras culturales, valorativas, comparativas y clasificatorias (Cairns, 2011), que conforman los diferentes marcos de referencia e identidad con los cuales actúan el individuo y los grupos, lo que hace prácticamente imposible eliminar por completo los etnocentrismos. No obstante, se puede hacer una serie de esfuerzos y estrategias para eliminar determinados discursos etnocéntricos de los espacios educativos. Sin embargo, la eliminación de discursos y prácticas educativas etnocéntricas es un tema complicado, puesto que como Clastres (1981) señala, la educación como herramienta de reproducción social está profundamente impregnada del etnocentrismo de Estado, de modo que se convierte en una propiedad de toda formación cultural, inminente a la cultura misma. Para este autor, no solo el Estado moderno se ha constituido como la forma más acabada y violenta de etnocentrismo, sino que también considera que el etnocentrismo se constituye como la esencia de la cultura “en la medida que toda cultura se considera la cultural por antonomasia” (1981: 58-62).

En relación a esto los espacios de educación universitaria como espacios de creación de ideas, de *hábitus*, también corresponden al orden de las condiciones sociales y las características propias de una determinada sociedad y de un determinado orden de ideas, prácticas y representaciones de la cultura autóctona, por lo que el hecho de que existan prácticas de educación etnocéntrica en las universidades nos habla de diferentes conflictos en los espacios sociales ajenos a la universidad, en donde uno de los problemas y prácticas etnocéntricas localizables es el racismo. Como plantea el modelo de educación intercultural antirracista (Banks, 1986), el racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. Por lo tanto el racismo como una

práctica etnocéntrica puede ser llevada a cabo dentro de la escuela ya que hay un contexto social que la “justifica” y normaliza.

Por otra parte el registro de esta práctica etnocéntrica al interior de la escuela y el ambiente universitario puede resultar una tarea difícil, puesto que ciertamente con excepción de algunos movimientos neo nazistas y nacionalistas que tienen grupos operando dentro de la universidad, el espacio universitario por su misma composición pluriétnica vuelve casi imposible las expresiones de racismo explícito por lo cual esta práctica se realiza de formas más sutiles. Como señala un alumno marroquí que ha tenido también una experiencia en Francia:

“racismo, sí hay racismo, pero el racismo aquí es muy diferente que en Francia, aquí el racista viene y te saluda, te pregunta ¿cómo estás? se ríe contigo, pero al final es racista aunque coma kebab, porque se va y habla mal del marroquí, del moro. En Francia el racista no va a ningún sitio de inmigrantes. Aquí el racismo es de otra forma, por ejemplo ¿cuántos policías que hablen árabe te has encontrado? ni siquiera ves policías o profesores inmigrantes, en Francia sí, esa es la diferencia del racismo de Francia y de España [...]” (Granada, Marzo, 2012)

Cierto que las formas de racismo y de actitudes etnocéntricas en los espacios educativos universitarios se presentan de diferentes forma. Por ejemplo, en la Facultad de Farmacia, en la cual hay una fuerte presencia de alumnado marroquí, y además cuenta con una larga historia que vincula a los alumnos marroquíes con esta facultad en la cual han estudiado varias generaciones de farmacéuticos, y ha tenido asociaciones y sindicatos de estudiantes marroquíes. Me di a la tarea de revisar las listas de materias para encontrar profesorado marroquí y únicamente encontré dos nombres de profesores de Marruecos. Pero este hecho, más que un tema alarmante estadísticamente, me resultó muy significativo para el caso de la exclusión del alumnado extranjero en las oportunidades de ejercer como profesor, y sobre todo, lo significativo que esto podría resultar para eliminar actitudes eurocéntricas y discriminatorias en las aulas, además de las desventajas en términos lingüísticos y pedagógicos, sobre todo en una facultad donde el 30% de la matrícula la constituyen alumnos marroquíes.

A nivel escolar básico y medio, tanto Essomba como González Barea han registrado y criticado que la educación va desde la “puesta en marcha de un modelo educativo basado

en la integración y buena convivencia intercultural dentro de las aulas, hasta el extremo más segregador y asimilacionista que no reconocería la multiculturalidad y su riqueza, ni tendría en cuenta las diferencias” (González; 2008: 230). Por su parte Essomba señala que en las prácticas educativas se ponen en juego diferentes estrategias para la educación y lo que más se nota es el uso constante de “prejuicios y estereotipos que son el fruto de una mirada etnocéntrica hacia la diversidad cultural, étnica y religiosa” (Essomba, 2008: 149). Ambos autores coinciden que dentro de los espacios educativos todavía existen una constante generalización y simplificación de personas o grupos sin tener en cuenta sus diferencias individuales, contextuales, socio-educativas y familiares.

Sobre prácticas de etnocentrismo, discriminación y racismo en la universidad se pueden registrar al menos dos tipos, las que se efectúan entre alumnos y las que provienen del profesor hacia el alumno. Sobre las prácticas que se ejercen entre alumnos podemos hacer la siguiente tipología:

- a. La formación de grupos de alumnado comunitario no español del programa ERASMUS, sobre todo italianos, ingleses, alemanes. Esta práctica es común y responde en cierta forma a la cuestión lingüística, pero también a una sobrevaloración y reafirmación de la cultura de cada colectivo sobre el resto. Por ejemplo, el hecho de que se junten los italianos a comer comida italiana en un restaurante que atiende un italiano nos habla de una sobrevaloración de un aspecto de su cultura sobre las otras y también nos habla de la búsqueda de espacios en donde únicamente se reúna su colectivo. Lo mismo que los alumnos ingleses asistan a bares en donde sólo se relacionen con el inglés a pesar de que estén en España para practicar el español. También hay que señalar que colectivos minoritarios como los holandeses, suecos o finlandeses suelen integrarse de forma más heterogénea con colectivos pluriétnicos, tanto de europeos como de no europeos. En el caso de los franceses, si bien no es posible generalizar, también se puede observar que hay una mayor apertura de este colectivo hacia otros, tanto europeos como no europeos.
- b. La relación de españoles con grupos no comunitarios o de Europa del Este. Esta relación se marca por el elemento del exotismo positivo, por el contrario del desconocimiento y exotismo negativo que tienen con el colectivo musulmán. El hecho de que exista entre los hombres el “interés” hacia las estudiantes rusas o ucranianas, está fomentado por el amplio mercado de prostitución en el cual las mujeres de estas nacionalidades participan y los españoles son los principales consumidores, creando un estereotipo de la mujer del este como “fácil”. Aunque en

el caso de las alumnas evidentemente no se trate de mujeres que viajan para efectuar la prostitución, entre los alumnos hombres españoles una alumna rusa está directamente ligado a lo sexual, y esto juega un papel determinante en el hecho de que estos quieran establecer relación con el colectivo femenino. Por el contrario, los hombres rusos suelen pasar inadvertidos, al menos no he localizado a ninguno ni he escuchado que las mujeres españolas hablen de eso. Es posible que aquí opere una situación de género, en donde los hombres españoles, debido a una carga cultural machista, sumada a la desinformación y desconocimiento del “otro” (las otras), identifican como objetivos sexuales a las estudiantes de los otros países europeos, con la idea que ellas buscan una “sexualidad libre”.

- c. La relación de poblaciones autóctonas con alumnos de otras regiones de España. Con esto me refiero a que hay ciertas rivalidades y prejuicios alimentados por la ignorancia y el desconocimiento histórico entre por ejemplo grupos de gaditanos en relación con sevillanos, o granadinos con malagueños. Lo mismo opera con los estereotipos básicos que se establecen con los catalanes –separatistas- y los vascos –terroristas. Muchos de estos estereotipos, por aberrante y obtuso que parezca, están alimentados por los medios de comunicación y el fútbol.
- d. La relación de grupos españoles con relación a los latinoamericanos. Esta relación es interesante ya que ha cambiado mucho en los últimos dos años, pues si bien sigue teniendo un tinte paternalista de los españoles hacia los latinos, resaltando las similitudes, las historias compartidas de una colonización “light” y lo que puede ser más importante, un cierto apego religioso. También se puede observar que con la crisis económica que existe en Europa, los españoles han pasado de ver a los latinoamericanos como una clase de gente inmigrante y América Latina como una región tercermundista, a mirarlos como gente con una buena formación y América Latina como un nuevo destino para los emigrantes españoles.
- e. La relación de grupos españoles con relación a los africanos. Esta relación es quizá la que tiene más tintes racistas y prejuicios históricos fuertes. El hecho de que exista menos población subsahariana en las universidades provoca un pleno desconocimiento de estas sociedades y lleva a tipificar a los estudiantes “negros” (nunca les dirán africanos) como una élite en sus países de origen, ya que el resto de los “negros” se encuentra en la calle buscándose la vida en los trabajos más pauperizados y en el comercio subterráneo. En lo que se refiera a los marroquíes – como estereotipo del “moro”-, las formas de interrelación, me atrevo a decir, son profundamente negativas, siempre se resaltan las diferencias, la incomprensión de las prácticas culturales, de su religión, de sus hábitos alimenticios y su vestimenta. Es evidente que estas apreciaciones se basan en un total desconocimiento de la historia y las características identitarias de los alumnos de procedencia africana.
- f. Finalmente la relación con los colectivos de Asia. Estos colectivos, principalmente el chino se distinguen por su autoexclusión, así como por una aparente disciplina escolar que los aleja de los espacios extraescolares, y por lo mismo, tanto de la



sociedad universitaria como de la vida social local. Por el contrario, la presencia de alumnos japoneses, vietnamitas, filipinos o coreanos es mucho más evidente en la universidad y en las calles. Es posible que se deba a que no constituyen colectivos tan numerosos como el colectivo chino, que tiene una gran presencia como colectivo inmigrante por motivos laborales. Estos colectivos al no tener grupos de connacionales participan de las actividades en espacios públicos pluriculturales, o muestran gran interés por determinadas expresiones artísticas locales, como por ejemplo el colectivo japonés que estudia flamenco.

Sobre esto también quiero señalar que existen diferencias entre los sistemas y mecanismos de interrelación por edades, ya que los alumnos de primeros ciclos tienen otras formas y espacios de relación que los alumnos de posgrado. Con esto me refiero a que es más común encontrar discriminación entre los alumnos más jóvenes. Por ejemplo, en la cafetería de la Facultad de Filosofía y Letras de Granada una chica musulmana se acerca a un grupo de compañeros suyos después de haber terminado una clase, en seguida intercambian un par de palabras y se hace evidente el rechazo de ellos –autóctonos- y la alumna decide sentarse en otro sitio. En cuanto los alumnos la ven alejarse comienzan a hablar sobre todo por su vestimenta –ella viste una ropa punk, botas negras, cinturón con estoperoles, pero lleva la hizab. Por el contrario, entre alumnos de posgrado -másteres o programas de doctorado- casi siempre formados por alumnado de diferentes nacionalidades, las relaciones de integración o exclusión se dan en otro sentido, más relacionadas con las características individuales de los miembros y sus capacidades para establecer relaciones en situaciones interculturales. En estos casos es evidente que los grupos no pueden ser completamente monoculturales y por lo tanto es común que se conviva tanto en el aula formando grupos de trabajo, o en la convivencia cotidiana en la calle, compartiendo pisos o casas y asistiendo a fiestas y conciertos.

En este sentido, la migración de los discursos interculturales a los espacios universitarios en los cuales se encuentra una amplia diversidad de población alóctona, significa también la puesta en marcha de una serie de mecanismos de transversalidad y horizontalidad que no necesariamente coinciden con los modelos de identidad nacional de los países de acogida, lo que desata en muchos casos representaciones de rechazo a los colectivos extranjeros, así como muestras de segregación y formación de grupos de acuerdo a la nacionalidad. Así por ejemplo, en espacios universitarios como las cafeterías o incluso en los espacios extra-

universitarios, como las plazas y bares, es común observar la formación de grupos de italianos, franceses o alemanes, que se separan de los colectivos españoles. Incluso, entre los marroquíes, se suele observar la presencia de grupos propiamente marroquíes que suelen excluir a los elementos que tienen otro tipo de normas y prácticas que van en contra de la religión o de las costumbres, como por ejemplo tomar alcohol o tener novias y novios no musulmanes.

También cabe señalar que el etnocentrismo no es únicamente de los alumnos autóctonos hacia los alóctonos. En el caso de los marroquíes he logrado registrar diferentes expresiones que ponen en evidencia su propio etnocentrismo por medio del cual se explican la forma de relacionarse con otros colectivos, entre ellos mismos y con relación a sus profesores. Por ejemplo, en una clase de Geografía a la cual me ha invitado Idriss, un alumno marroquí puesto que él va a exponer sobre algunas cuestiones de sociopolítica del mundo árabe, recurre a señalar en diferentes ocasiones que ellos (los españoles) tienen características negativas en sus prácticas escolares, diciéndome “por favor has tú (yo) las preguntas porque ellos son ignorantes”, en la clase al observar que nadie se calla mientras el profesor quiere comenzar señala que ellos “no tienen respeto”, y tipifica como un valor positivo el hecho de que en Marruecos el profesor es mirado con respeto en comparación con España y que esa es la diferencia de la educación entre ambos países.

Otro tema que evidencia elementos etnocéntricos en la educación, es el constante laicismo que se promueve hacia el alumnado musulmán. En una clase sobre migración en la Universidad de Granada, la discusión sobre el tema se torna en una especie de sesión de convencimiento de los occidentales hacia los musulmanes. En la discusión que atrae la atención del profesor y de los alumnos dejando de lado los contenidos originales de la clase, frases como “deben luchar por separar la Iglesia del Estado” o “que no se dan cuenta que lo mejor es ser de una ética moral”, ocasiona que los alumnos musulmanes defiendan su postura sobre la religión y sobre la importancia que para ellos tiene este elemento como un factor de identidad. González Barea también ha encontrado que existe un borroso e impreciso marco de referencia en lo que afecta a la integración y la laicidad, pero sobre todo, que hay un confuso marco de acción entre el cuerpo docente para tratar estos temas tan delicados, ya que siempre se parte de un eurocentrismo y una comparación que dicta la

lógica del proceso social de Europa como el proceso social a seguir, en una especie de evolucionismo que llevará a los países no laicos a alcanzar el “estado ideal” de la sociedad occidental-europea.

Desde otro punto de vista, estas confrontaciones entre diferentes tipos de etnocentrismo, tanto de la población autóctona como de la población alóctona, nos pueden ejemplificar lo que algunos autores denominan como “choque de culturas”. Para Nikleva, quien estudia el “choque cultural” entre alumnos búlgaros en Almería, este fenómeno es causado por el encuentro de “diferencias culturales correspondientes a distintos códigos semióticos, códigos culturales y pautas de conducta, código cinésico, códigos visuales, musicales” (2011: 2). Pero principalmente rescata dos tipos de efectos del “choque cultural”, lo afectivo y lo cognitivo. No dice:

“Desde el punto de vista afectivo, es posible que el individuo experimente emociones como la inseguridad, la ansiedad, la desconfianza, la incomodidad, etc. Desde el punto de vista cognitivo, puede experimentar un conflicto entre su conocimiento del mundo y los marcos de conocimiento de la nueva cultura meta. (Esto) apunta a la pérdida de la operatividad de las estrategias de resolución de problemas que el individuo ha desarrollado en su lengua primera, cuando pretende aplicarlas al contexto de la cultura meta.” (2011: 3).

En relación a esto, considero que la falta de un modelo de educación intercultural ocasiona que tanto alumnos como profesores se vean envueltos en esta dinámica de “choque cultural” cuando interactúan con alumnado alóctono, sobre todo con alumnado musulmán. Esto produce dos problemáticas principales, primero la del desconocimiento, idealización y folclorización del alumnado extranjero, y segundo, la de la exclusión no sólo del alumnado, sino de los conocimientos que portan como parte de su educación. Sobre el primer tema, Olmos apunta que en muchos casos el profesorado únicamente se refieren a la educación intercultural fundamentalmente como “fiestas”. Para este profesorado la educación intercultural significa reconocer “al otro” en momentos festivos dentro del ámbito escolar, pero la identificación de la educación intercultural como “actividades lúdico-festivas, es bastante reduccionista y se corre el peligro de “exotizar al otro” ofreciendo una imagen excesivamente folclorizada de sus culturas” (2010: 5-6).

Es necesario tomar esto en cuenta puesto que la población estudiantil de primero y segundo ciclo de universidad ha sido formada también dentro de las políticas de educación asimilacionista e integracionista denominadas multiculturales e interculturales, y por tanto, consideran que lo normal es que “ellos” –los otros- se integren a la cultura autóctona. Por el contrario, González Barea considera que esta construcción discursiva y simbólica del inmigrante es una especie de extranjería ficticia que determina una serie de marcos equivocados para interpretar la alteridad y para considerar la integración y la asimilación como algo normal. Nos dice que, por el contrario, “no son los miembros de las minorías los que deben adaptarse a la cultura mayoritaria, sino todos los miembros de una sociedad los que debemos asumir la multiculturalidad como marco natural” (2008a: 233).

Sobre la exclusión del conocimiento del alumnado alóctono, Dietz (2010) propone a partir de su experiencia en la Universidad Intercultural de Veracruz, que la educación intercultural debe ir acompañada de un diálogo inter-saberes, por medio del cual los alumnos aprendan a comparar, contrastar y traducir entre diversas formas de conocimiento, lo que llama como saberes formales e informales, comunitario y académicos, así como profesionales y vivenciales, generados en diferentes contextos, lo cual da origen a “híbridos” de conocimientos y metodologías tanto académicas como comunitarias (2010: 6).

Este tipo de propuestas son pertinentes para generar modelos de educación universitaria intercultural en tanto nos encontramos con población alóctona, multiétnica, multilingüe, y pluri-religiosa. Si bien es cierto que la población estudiantil acude a las universidades de Europa, y en este caso de Andalucía, con el objetivo de adquirir conocimientos, en muchos casos, y considero que principalmente entre las disciplinas sociales, estas comunidades alóctonas, tienen una serie de capacidades y conocimientos que la universidad no potencializa, y limita la capacidad de innovación y formación de conocimiento universitario en tanto la limitan a las normas del conocimiento occidental europeo.

Por otra parte, en la búsqueda de una interculturalidad en el aula universitaria, considero que el profesor es el actor fundamental para transformar y proponer otro tipo de relación entre alumnado alóctono y autóctono, ya que la atribución de la “otredad” entre los actores que participan de la educación y principalmente entre el profesorado y alumnado, es gran

parte, el resultado del contexto de una sociedad que legitima el etnocentrismo al mismo tiempo que promueve un inconcluso multiculturalismo. De modo que, transformar la capacitación docente puede ser una estrategia necesaria para modificar el fenómeno del etnocentrismo, incluyendo un programa que, por una parte, cambie la relación conceptual que existe entre inmigración/problema y, por otra parte, incluya los saberes y conocimientos del alumnado autóctono tanto en el currículo como en la serie de discursos válidos en las discusiones escolares. De otro modo, la educación universitaria en Andalucía puede convertirse en un modelo monocultural, etnocéntrico y asimilacionista que se perpetúe eternamente.

### **3.4.3 Imágenes de la universidad entre los diferentes colectivos.**

Para terminar este apartado sobre algunas problemáticas de las universidades andaluzas y su relación con la teoría intercultural quiero exponer algunas entrevistas que he recopilado entre alumnos no marroquíes, ya que las impresiones desde la población marroquí las desarrollaré en el próximo capítulo que estará dedicado a este colectivo. Me pareció pertinente ubicar los comentarios de los alumnos en este capítulo puesto que muestran una diversidad de opiniones sobre su estancia en Andalucía.

El objetivo de este pequeño apartado es el de presentar desde una visión etnográfica algunas de las cuestiones subjetivas que se dan en el ambiente universitario y que son en muchos casos ignorados por investigadores por tratarse de cuestiones “superficiales” o en todo caso “extraescolares”, pero que en palabras de Velazco y Díaz de Rada (1997), se trata de captar reglas y significados de acción en un contexto particular, en este caso, se trata de captar lo que significa la universidad y la estancia de estudios para los alumnos que comparten aulas con los estudiantes marroquíes. Por tal motivo, algunas de las impresiones que los alumnos me confiesan son de gran valor etnográfico y para la comprensión de lo que “significa” la universidad en tanto que son los actores que intentan comprender el espacio escolar en el que se desenvuelven y al mismo tiempo el contexto social que de una forma u otra se relaciona con las dinámicas escolares.

En este sentido, quisiera desarrollar algunas tipologías respecto a las opiniones de la educación universitaria en Granada, Sevilla, Almería y Cádiz:

- a. Opiniones superficiales extraescolares.
- b. Opiniones críticas objetivas.
- c. Opiniones críticas comparativas.

Las opiniones superficiales extraescolares son aquellas en las que los alumnos dan su impresión de la estancia de acuerdo a su experiencia tanto en la universidad, pero sobre todo en la ciudad. De tal modo que suelen confundir la calidad de la educación con la calidad de vida que han alcanzado en su estancia en las ciudades andaluzas. Así por ejemplo un alumno francés de la licenciatura en Historia de la Universidad de Toulouse que está de ERASMUS me responde lo siguiente a la pregunta de “¿qué opina de su estancia en la Universidad de Cádiz?”:

“La verdad me ha ido mal con la universidad, creo tomé asignaturas con profesores malos, y muchas de las cosas de historia de América Latina no las conocía, así que estoy casi seguro que me voy a ir a suspenso en una asignatura. Pero la estancia ha sido muy buena, es una ciudad increíble, hay gente muy interesante, me llevo muy bien con todos los ERASMUS y la gente que he conocido aquí...” (Cádiz, mayo, 2012).

Este tipo de comentario suele mezclar expresiones valorativas positivas respecto a la ciudad y la universidad, pero es más común entre población no comunitaria, la cual además de vivir en una sociedad diferente a la de su origen, como por ejemplo los alumnos subsaharianos, se encuentra ante oportunidades de estudio privilegiadas, ya que las becas para viajar al extranjero son muy reducidas. Por ejemplo, un alumno mauritano que curso un máster en Granada y que en el momento de hacerle la entrevista estaba inscribiéndose al doctorado opina lo siguiente:

“para mí ha sido una buena experiencia, sobre todo he aprendido mucho y he ido cambiando mis hábitos, porque aquí han un modo de vida muy diferente al de Mauritania, sobre todo por el tema religioso y porque no se toma alcohol. Aquí ya me puedo sentar en un bar [la entrevista la estaba haciendo en un bar] y estar con gente que toma, en Mauritania eso no se puede. [pregunto ¿qué opinas de la universidad?] la universidad es muy buena, en mi país no tenemos este tipo de universidades, además que me han dado una beca y es un privilegio, porque no hay mucha gente que pueda viajar y conocer esto, la ciudad es muy bonita y la Alhambra...” (Granada, febrero, 2012)

Esta vinculación entre ciudades y universidades es un factor determinante para que los alumnos viajen a las universidades andaluzas creando un binomio que mezcla quizá de forma evidente el “encanto” turístico de las ciudades con la oferta académica. En el caso de

la Universidad de Granada, que cuenta una amplia gama de ofertas de matriculación, que tiene un renombre internacional para ciertas disciplinas, se mezcla con las características de la ciudad, que es propiamente estudiantil y que es sumamente turística, por contar con un entorno inmejorable, como lo es la Alhambra enmarcada por las montañas de la Sierra Nevada. Cádiz por su parte, atrae a gran cantidad de italianos e ingleses ERASMUS. Aquí hay dos motivos que están relacionados con la historia y el turismo.

Para los italianos Cádiz siempre ha sido un destino de las rutas marítimas, y hasta hace cincuenta años, los puertos de Sicilia y Nápoles estaban conectados por rutas de pasajeros. Es una coincidencia histórica que actualmente la población de estudiantes napolitanos y sicilianos sea una mayoría entre los estudiantes que provienen de Italia. Por su parte, los ingleses tienen una amplia historia de migración a Andalucía, primero como comerciantes durante la primera parte del siglo XX y posteriormente como turismo que se estableció después de la segunda guerra mundial, a tal grado que durante los años sesenta hasta los ochenta se constituyeron como el colectivo extranjero más numeroso en Andalucía, comprando cortijos y casas en zonas veraniegas, y representando de este modo una inmigración “blanca” que a diferencia de la migración “negra” no constituía un problema para el Estado español.

Por otra parte, lo que denomino como tipología de las opiniones críticas objetivas, son aquellas que están relacionadas con las impresiones de los estudiantes a partir de un juicio de valor única y estrictamente sobre la universidad, y son en su mayoría con la intención de establecer una cualificación al sistema universitario que han conocido en Andalucía. En este caso podemos también señalar que son hechas por alumnos que tienen un nivel y desempeño académico más alto, por lo tanto, se preocupan por la calidad de la educación que están recibiendo. Estas opiniones no suelen ser comparativas. Así por ejemplo, una alumna rusa opina de su estancia en un máster de la Universidad de Cádiz lo siguiente:

“Para mí ha sido una pérdida de tiempo, porque me inscribí al máster, me dieron una beca y vine con la intención de aprender a enseñar el español como segunda lengua. Pero el programa es muy malo, no he aprendido nada de métodos para enseñar. Algún profesor ha sido bueno, han enseñado cosas de literatura y de historia que no sabía, pero no he aprendido a enseñar la lengua española. Un amigo italiano dijo que era una mierda y creo que varios estamos de acuerdo” (Cádiz, junio 2012).

Estos comentarios son muy comunes entre alumnos que provienen de universidades que tienen niveles de exigencia y producción científica quizá mejores que los de las universidades andaluzas, y suelen ser por lo regular entre alumnos del resto de Europa, alumnos de Europa del Este, principalmente rusos, pero también por norteamericanos y por algunos estudiantes latinoamericanos. Por el contrario, los alumnos de países africanos o de universidades que están en crecimiento tienen una impresión positiva de la universidad andaluza donde hacen su estancia. Por ejemplo, un alumno guineano que cursa la carrera de Ciencia Política en la Universidad de Granada opina lo siguiente:

“para mí la universidad es buena, al principio me costó por el idioma pero ya me he ido acoplando. [¿cómo es tu relación con los compañeros?] la relación es buena, primero se abrieron más las chicas que me daban los apuntes y los chicos eran más cerrados, pero luego se abrieron también. Yo creo que la universidad es buena, hay buenos profesores, y las bibliotecas son buenas hay muchos libros, casi todo lo que busco.” (Granada, febrero, 2012).

Otro tipo de valoraciones son las que están relacionadas con la comparación de sistemas educativos universitarios. Cabe señalar que todas las opiniones en cierta forma se fundamentan en un sistema comparativo, como hemos señalado el mismo etnocentrismo constituye un sistema de comparación en el que sobrevalora lo propio ante lo ajeno. En este caso hay un fenómeno particular que consiste en la revaloración de algo que se pensaba subvalorado. Podemos situar las opiniones de alumnos latinoamericanos que provienen de las universidades del llamado “tercer mundo” y que acuden a España –casi igual que los marroquíes- por una cuestión de prestigio, ya que se piensa que los títulos europeos tienen un mayor peso en la histórica académica. Al respecto un alumno mexicano de máster opina lo siguiente:

“yo vine porque me dieron la beca, pero si no, no hubiera venido a estudiar aquí. Siempre te meten la idea de que la universidad de pública en México es mala, yo terminé la licenciatura de relaciones internacionales pensando que la UNAM era una universidad mala, pero viendo esto ahora veo que la UNAM es una de las mejores universidades. Si en otro momento quiero salir a estudiar al extranjero mejor me voy a Inglaterra, me quiero ir el otro año a Oxford o a Cambridge, pero en España ya no. Ahora que regrese a México me voy a meter a una maestría porque esto ni me supo...” (Cádiz, mayo, 2012)



Lo mismo pasa con una alumna venezolana que estudia un programa de máster en Granada y que ha vuelto a revalorar su universidad después de la experiencia que tiene:

“pensé que este sistema era bueno, pero ahora veo que en Caracas tenemos mejor sistema de universidad, tú sabes, aquí no hay disciplina entre los profesores, vienen y te dan una conferencia improvisada, no aportan nada. Luego los trabajos que te piden para acreditar las asignaturas no tienen ningún rigor, son resúmenes, memorias de los apuntes de todo el curso. En Venezuela el sistema de evaluación es más duro, te cuesta mucho aprobar...” (Granada, abril 2012)

Como podemos observar, los alumnos han sido sometidos a una información, que sin saber de dónde proviene les ha dado el mensaje que Andalucía por ser parte de la Unión Europea tiene estándares “europeos” de calidad en educación. Sin intención de desmeritar la educación universitaria andaluza que le da formación a miles de alumnos, tanto españoles como extranjeros, es evidente que impera un determinado “eurocentrismo” en los ámbitos de la información sobre la calidad de la educación universitaria, en la cual se sitúa lo europeo por encima del resto del mundo, en particular sobre América Latina, África y Asia. Por el contrario, también se pueden encontrar opiniones comparativas positivas sobre un determinado plan de estudios, tal como señala un alumno francés de mecatrónica:

“mi estancia en Cádiz ha sido muy productiva porque me han dado muchos contenidos teóricos y he trabajado mucho. En mi universidad (Brent) es más complicado estudiar todo esto porque está enfocada a la práctica y no te dan mucha teoría, lo que quieren es que termines pronto y te pongas a trabajar. Además que aquí aprendí mucho español que en Francia era imposible.” (Cádiz, mayo 2012)

El objetivo de analizar estos discursos es que, nos proporciona elementos de interpretación de los aspectos menos visibles de la educación universitaria, nos permite conocer la producción de conocimiento y saberes cotidianos que surgen alrededor de los espacios escolares universitarios, las expectativas de los alumnos, las estrategias pedagógicas de los profesores, la pertinencia de los planes de estudio, así como la satisfacción de necesidades cognitivas, la toma de decisiones autoritarias, transversales y horizontales dentro de los espacios educativos, y en general, en palabras de Bertely (1999), la cultura de la educación.

Esta cultura de la educación es un tema recurrente entre los alumnos, incluso fuera de las aulas, en las reuniones que establecen entre compañeros o entre amigos. Por ejemplo, en Sevilla acudo a una cena con varios amigos y amigas, casi todos estudiantes o ex

estudiantes universitarios. Ahí están reunidos una ex alumna sevillana, una ex alumna de Madrid, una alumna de Granada, una alumna italiana, un alumno ecuatoriano y yo. El motivo de la reunión es porque Martina -alumna italiana-, es una apasionada de México, así que compra todo lo necesario para que yo prepare un mole con arroz y pollo. La plática de sobremesa de repente toca el tema de la universidad por un motivo que ahora es casi sorprendente en España, Ana –la ex alumna de Madrid- ha encontrado trabajo, y por eso está en Sevilla. Rita, la ex alumna sevillana lleva casi un año sin trabajar, y Gloria, la chica granadina, escucha preocupada lo complicado que será su futuro laboral. Andrés, el alumno ecuatoriano escucha atentamente. Martina hace una disertación sobre la problemática social en España, en Andalucía, es una chica que está muy activa en los movimientos estudiantiles, quizá por eso su tema de tesis doctoral es sobre el movimiento estudiantil mexicano del 1968. Lanza su primera hipótesis: la sociedad andaluza viene de un sistema feudal, donde los que gobiernan no trabajan, son señoritos, por eso con las modificaciones económicas del “milagro español” la gente quiso vivir como los señoritos, trabajar poco y gastar mucho al mismo tiempo que se volvieron dependientes del Estado. Compara, a diferencia de Italia –y dice también, México- la gente ha vivido siempre explotada, con capitalismo o sin capitalismo, por eso está acostumbrada a buscarse la vida y no esperar que el gobierno les de nada. Rita quiere debatir esta hipótesis, argumenta que Italia también tiene un sistema de bienestar como España, y que España estaba bien hasta hace unos años que se detuvo la economía, pero que se vivía bien, que la gente tenía trabajo y que los estudiantes universitarios lograban conseguir un puesto como funcionarios, profesores universitarios o en las escuelas públicas. Y dice, “claro que nuestras universidades eran buenas, mejor que las de los países de América Latina, porque la gente que estudiaba tenía ganas de hacerlo, ahora no, la gente entra porque está en el paro, y los profesores son los mismos de siempre, vas a escuchar lo mismo que con Franco, así es imposible”. Martina – con más fervor patrio mexicano- contradice esa afirmación, “no, no son mejores, de lo que yo he visto no se compara la Universidad de Sevilla o la Pablo de Olavide con el sistema de México, la UNAM o el Colmex. Al menos en ciencias sociales no hay punto de comparación”. Mientras los demás escuchamos, la discusión sobre los modelos educativos y su relación con las expectativas laborales continúa, luego nos vamos a la pregunta de siempre, ¿por qué la “gente” no hace algo contra los políticos?

De esta conversación vale la pena resaltar dos cosas. Primero, lo que señala Rita comparando entre lo bueno que fue y lo malo que ahora es el sistema universitario andaluz o la educación universitaria en España, de acuerdo a su experiencia como ex alumna y desempleada. Por otra parte, lo que Martina defiende como un ideal, la existencia de un sistema universitario –el mexicano- que a ella se le presenta como una especie de “dorado académico” en el que ve los aspectos positivos e incluso las posibilidades de incorporarse laboralmente, situación que le parece extremadamente difícil en Italia o España. Sobre lo primero me parece fundamental señalar que es posible la existencia de una relación entre la calidad del sistema educativo universitario andaluz con la presencia de ciertas condiciones socioeconómicas.

Por ejemplo, tuve la oportunidad de asistir a una primera sesión del Máster en Migración de la Universidad de Almería, y escuchar las motivaciones de los alumnos para cursar dicho plan de estudio. Del total de alumnos que estaban presentes en la clase -20- cuatro declararon haber escogido el máster porque están en desempleo, el resto lo han tomado o porque no había otra opción, porque les parecía un tema interesante, o porque era el máster que mejor convenía para estar cerca de la familia. De los veinte alumnos (o alumnas) –sólo había dos hombres-, cinco tenían interés en seguir por la línea de investigación y el resto por la aplicación a un campo profesional. Únicamente dos personas contaban con beca y dos alumnas eran extranjeras. Lo que se puede inferir con esto, es que efectivamente, el alumnado no cuenta con el interés, sino que se trata de asistir porque no hay otras alternativas. Por otra parte, el hecho de que 15 personas opten por la salida profesional también significa que si estuviera activo un sistema laboral estos alumnos se encontrarían trabajando y no estudiando. Esto ocasiona la separación entre los mismos alumnos de determinado grupo, ya que al no existir intereses comunes –algo que incluso me ha sucedido en mi experiencia como estudiantes en Cádiz- la interacción entre alumnos es casi nula. Este tema incluso lo pude constatar con uno de los profesores del máster, quién me señalaba la falta de un interés por parte de los alumnos, y la completa desproporción entre alumnos extranjeros y nacionales en tanto a expectativas laborales, en el sentido que mientras los alumnos extranjeros acuden a las universidades españolas con algún tipo de beca y tienen interés en ejercer como investigadores o profesores universitarios en sus países de origen, los alumnos españoles muestran un desencanto hacia un sistema que lo

miran cerrado, y por lo tanto, no muestran ni siquiera interés en participar dentro de él, por lo que vuelven a los estudios de posgrado como un simple pasatiempo que les hará mejor currículum en lo que consiguen un empleo.

Estos datos de tipo etnográfico nos señalan diferentes elementos subjetivos que configuran determinadas características del sistema escolar, lo que los alumnos autóctonos observan, las dificultades para encontrar empleo, la confrontación entre las expectativas iniciales y las condiciones reales con las que se encontraron una vez ingresados en la universidad. Todo esto influye definitivamente en la formación de un contexto universitario en donde los alumnos marroquíes participan, se incluyen dentro de las dinámicas estudiantiles y disputan tanto los espacios como los recursos. Analizan propuestas, alternativas escolares o laborales, comparan sistemas de educación, comparten saberes y experiencias con otros alumnos extranjeros, observan la realidad de los alumnos españoles y dimensionan las características de las universidades de sus países y las alternativas que les ofrece profesionalmente. Esto es lo que a mi parecer constituye el núcleo principal de las relaciones de significado que se establecen en la universidad, y los elementos que simbólicamente determinan en gran medida el rumbo de la vida escolar entre los alumnos marroquíes.

### **3.5 Interpretando datos sobre el Sistema Universitario Andaluz.**

Milán Kundera plantea que “la lucha del hombre contra el poder es la lucha de la memoria contra el olvido”, en este sentido quisiera señalar que el compromiso de la educación y de la investigación en educación, es justo lo que Kundera propone, una lucha contra el olvido de modelos y contenidos que han fomentado y siguen fomentando toda una serie de actitudes racistas y etnocéntricas. Hay una necesidad de transformar los modelos de educación en las universidades para cambiar las relaciones de poder en los espacios educativos universitarios y crear una sociedad menos impregnada de imágenes racistas. Para transformar esto se necesita una dinámica crítica y ética que dirija las transformaciones del sistema, pero sobre todo, no temer a su revisión.

Los resultados de mi investigación acerca del SUA, quizá sean demasiado modestos para – a título individual- enumerar una serie de elementos estructurales que se necesitan modificar, y otros elementos que son necesarios fomentar, para desenvolver una constante

retroalimentación entre estudiantes, alumnado graduado, cuerpo docente, académicos y sectores políticos. Considero que dentro de este modesto proyecto de investigación, que quizá debería ser desarrollado por un grupo más amplio, ya que hablar del SUA es un término sumamente amplio. No obstante, los resultados que presento son fruto de un largo recorrido como estudiante de antropología y como investigador, y en la medida de ese tiempo y la seriedad con la que he tratado el dato etnográfico creo que he logrado observar diferentes características del sistema universitario y dimensionarlas en diferentes niveles de análisis, como sistema educativo transnacional y como modelo educativo y social pluricultural.

Para Todorov el pasado puede ser una cárcel de larga duración, pero para Braudel, no existe ninguna razón de peso para no cambiar el rumbo trazado desde el pasado. Una buena forma de liberarse de las viejas estructuras es analizarlas, criticarlas y en la medida de lo posible instrumentalizar y poner sus errores al servicio de las necesidades del presente. Por otra parte, no hay proyecto de educación intercultural que no sea planteado desde una perspectiva crítica. En este sentido considero que a nivel universitario, el proceso de interculturalidad debe promoverse a partir de una concienzuda estrategia en lugar del trato *a priori* que actualmente le otorgan las instituciones educativas. Sin duda se necesita de ciertas reformas y transformaciones en el sistema educativo para que gire hacia una interculturalidad con una metodología de acción y no solamente discursiva. Se sabe que esto es complicado, porque hay una estructura histórica muy compleja que tiene sus propios mecanismos de conservación, pero hay posibilidad de transformación gradual en la medida que hay redes de conocimiento y obstáculos en la enseñanza que surgen de forma cotidiana.

En este contexto la interculturalidad se constituye como una necesidad educativa y pedagógica en la medida que cobra importancia en la cotidianidad. La transición de una educación asimilacionista o integracionista a una educación intercultural se hace forzosa en cuanto la realidad supera los esquemas actuales, los modelos se ven rebasados por las insuficiencias pedagógicas, y en cuanto se vuelve más visible y preciso mantener la estabilidad y la paz de las sociedades, por medio de la transformación de los estereotipos culturales, de los prejuicios y de la eliminación de las prácticas discriminatorias, segregativas y racistas.

La creación de nuevas propuestas educativas y de relaciones humanas basadas en el pluralismo, el no racismo y la interculturalidad, son necesarios dado que las realidades sociales, tanto de la sociedad autóctona española como de la alóctona que ocupa los espacios universitarios de Andalucía se ha transformado considerablemente. En ese sentido, la permanencia de estructuras rígidas que no permiten el cambio de los referentes culturales y las prácticas pedagógicas universitarias, no colaboran al desarrollo de un marco reflexivo sobre los temas que atañen a la universidad como un espacio generador de conocimientos asequibles a la humanidad. En otras palabras, se debe abogar por una universidad más humana, caracterizada por las relaciones interculturales en su sentido más amplio, no por la vulgarización del término o por la folclorización del “otro”.

Para cambiar estas estructuras arcaicas, etnocéntricas y verticales, sobre las cuales se sigue sosteniendo la educación universitaria, no sólo en Andalucía o España, sino en gran parte del mundo occidental, se debe fomentar la revisión de los contenidos pedagógicos –sobre todo eurocéntricos-, desarrollar nuevas versiones históricas, con otros valores y normas, y filtrando lo posible e imposible de la actual cultura racista y discriminatoria. De esta forma podremos cambiar estas imágenes negativas, alimentadas por siglos de racismo y proyectar, como propone Ramiro Roca, una *contramemoria* (Ramiro Roca, 2006), en la que no sólo se vea representada la memoria de los grupos marginalizados, sino que represente la memoria de grupos en los que las jerarquías estén basadas en nuevos valores que difieren de los de la cultura racista dominante, y en donde puedan confluír todas las formas de conocimientos, discursos y saberes, en resumen, una nueva educación universitaria intercultural.

## *Capítulo IV*

### *Interculturalidad, migración y espacios universitarios.*

*“Ahora lee este libro hasta el final,  
y después quizá dejarás de escribir  
romances de fantasía. Relee nuestra historia.*

*Un estupor sobre otro,  
una herida después de la otra,  
es ésta nuestra literatura desesperada  
no conocerás jamás una historia más fascinante.*

*Ni asistirás a un ruina tan hermosa”*

**Ahlam Mosteghanemi, *Dhakhirat Al-Giasad (La memoria del cuerpo)***

#### **4.1. Observación participante y etnografía en Andalucía.**

A lo largo de esta tesis, presenté una serie de datos y análisis acerca de la educación universitaria en Andalucía, en particular, un conjunto agregado de datos etnográficos referentes a los alumnos universitarios marroquíes. En lo que se refiere a este cuarto capítulo, quisiera proponer una lista de temáticas que nos ayuden a establecer conexiones significativas. No quisiera abundar más en todos estos temas, sino que me gustaría reflexionar acerca de la relación existente entre la migración, la educación universitaria, la teoría intercultural, el transnacionalismo, la etnografía, el trabajo de interpretación antropológica, y por qué no, la auto etnografía, como una especie de meta discurso, o meta-metodología, que explica una serie de resultados y conjeturas a los que he arribado a lo largo de este trabajo.

Justo antes de comenzar quiero señalar algunas características del trabajo de investigación. Primero, resaltar la importancia del estudio en tanto aporta elementos de análisis acerca grupos que no han sido considerados como parte de los procesos migratorios. Segundo, quisiera valorar la presente tesis doctoral en tanto aporta y propone un análisis crítico de la situación universitaria. El objetivo es claro: romper con la total ignorancia que impera en los estudios del colectivo estudiantil universitario y posicionarlo como uno de los temas principales en la agenda de los estudios de migración. La migración como tema de estudio sigue enfocada a los grupos vulnerables, al sector laboral o a la reagrupación de núcleos

familiares, o a la intervención en casos de menores no acompañados, o a temáticas que son más crudas. Sin embargo, el caso de los estudiantes universitarios, ejemplifica la multitud de acontecimientos y fenómenos migratorios, y por consiguiente, la importancia de diversificar las temáticas de los estudios.

Tal como señalo en el capítulo tres, la forma en cómo se lleva a cabo la vida de los y las alumnas marroquíes, las dificultades y las características que tienen sus vidas, se vuelve el objetivo no sólo de describir detalladamente, sino sobre todo, aportar elementos de análisis, discusión y debate. Quiero proponer una ruptura con prejuicios, y particularmente, con el discursos imperante sobre lo marroquíes, es decir, un discurso profundamente racista, ignorante, y discriminatorio.

El trabajo de investigación pretende sumar mi voz a la antropología crítica, a la antropología participativa, a la antropología que no contenta con hablar de sujetos, se suma a la acción, a la práctica, a la transformación social. Quiero sumar esfuerzos en contra de la antropología de lo exótico, de los estudios de la cultura -con minúscula-, de las “curiosidades” que muestran los alumnos marroquíes por ser diferentes. Ya Marc Augé, en su libro *El etnógrafo en el metro* plateó la inquietud de la cotidianidad del hecho significativo, simbólico, puso en discusión el carácter exótico del conocimiento etnográfico, y cuestionó la utilidad de la observación de los “grupos primitivos” en la construcción del discurso antropológico. Sin duda estamos en otro contexto, la antropología y la Cultura –con mayúsculas- están aquí, en la cotidianidad, entre todos nosotros.

Recuerdo ir al mercado de los martes en mi pueblo y ver entre tantas cosas al merolico de los jarabes. Vendía un jarabe que concentraba todos los ingredientes necesarios para todo tipo de males. Pero eso sí, todos los ingredientes eran milagrosos. El jarabe estaba compuesto por hierbas, materias primas básicas, y un proceso químico que seguramente no iba más allá de la destilación. El jarabe podía convertirse no sólo en un remedio, sino en una inmejorable oportunidad para enfermarse y terminar por comprar después de cierto tiempo, un jarabe diferente a otro merolico. No creo que exista una mejor analogía de las teorías que los jarabes. En particular, entre los conceptos sociales y filosóficos. Al igual que los jarabes, pueden servir para todo, siempre y cuando el enfermo tenga una gran



disposición por curarse, sino por el contrario, el remedio se vuelve charlatanería. Con las teorías sucede lo mismo.

Los discursos científicos están destinados inevitablemente a permear en el total de la población, de la sociedad, y convertirse en saberes populares. Sin embargo, cuando estos discursos aun no forman parte del habla llana, y se mantienen a nivel de la comunidad científica, son susceptibles a imponerse como modas, como recursos, como comodines aplicables a todo.

Por este motivo, durante años la labor como científicos ha consistido en convertir en fórmulas los jarabes. Experimentar con sus compuestos, aglutinar elementos, certificar resultados, garantizar efectos y controlar contra indicaciones. Por fortuna nosotros – científicos sociales- no podemos medicar ni dar fórmulas. Pero algo quizá peor, es que sí podemos encontrar elementos significativos, sucesos simbólicos, que se trasladan del lenguaje popular al lenguaje científico a través de un proceso de análisis e interpretación. A partir de este conocimiento podemos desarrollar teorías acerca del funcionamiento de éste o de aquel discurso o fenómeno, o de la organización de determinada estructura social o de una cierto tipo de construcción cultural. Es decir, para nosotros antropólogos, los jarabes funcionan, y no sólo eso, sino que los jarabes nos ayudan a diversificar nuestro conocimiento y nuestros propios remedios y artilugios para la interpretación de los fenómenos culturales.

Evidentemente las sociedades y la cultura son temáticas complejas, por lo tanto, no podemos recetar, en todo caso debemos evitar las recetas. En este caso, el transnacionalismo no puede seguir en ese orden, en ese papel de receta. Debe convertirse en un discurso serio, adaptado y con la capacidad de proporcionar un marco general de explicación de los fenómenos migratorios. Es decir, los antropólogos no podemos usar estos jarabes, ni mucho menos venderlos.

Durante el primer capítulo abordé las características del discurso transnacional, su integración a los estudios antropológicos, a los estudios de fenómenos migratorios, y las variantes que se mueven en este campo del conocimiento con sus respectivos enfoques y divergencias, tales como el transnacionalismo metodológico, el translocalismo, los

estudios, los estudios transfronterizos, y en general, todos los discursos que parten de la idea de la transversalidad del hecho migratorio, su carácter multigeográfico y multidimensional.

En lo que se refiere a los estudios de migración, y en particular a los estudios de alumnos migrantes, vale la pena señalar que, considero a todos estos enfoques y metodologías como los más apropiados para la investigación de procesos culturales de los colectivos estudiantiles. En primer lugar, porque la investigación de colectivos transmigrantes, con dinámicas transfronterizas y en espacios sociales transnacionales, implica una diversificación de propuestas metodológicas y de enfoques de interpretación. Considero que la propuesta transnacional surge de un intento de unificar criterios y técnicas de investigación social, así como de la utilización de dimensiones explicativas espacio temporales de tipo local-global, en el que confluyeron tanto estudios de etnografía multi-situada, estudios de género en poblaciones migrantes, estudios de política global, y estudios sociológicos internacionales.

Vale la pena señalar que esta propuesta, evidentemente no es tan innovadora como parece, pero su carácter crítico y el reconocimiento explícito de los fenómenos globales, transnacionales, la vuelve una propuesta que es absolutamente aplicable a los estudios antropológicos. Por otra parte, hay que recordar que buena parte de la antropología clásica y moderna, así como corrientes como el estructuralismo y el funcionalismo, estuvieron dedicados a la búsqueda de paralelismos y generalidades que explicaran el modo de la organización social y cultural, a partir de una serie de estudios de caso que iban desde las tribus arawak hasta las comunidades de pescadores de la polinesia pasando por los antiguos mexicanos. Si bien nunca se acuña el término global entre toda la larga lista de antropólogos y de viajeros que intentaron infructuosamente aportar elementos al conocimiento antropológico, lo que es un hecho es el que ese mismo impulso por el viaje no refleja otra cosa que un interés por la construcción de un conocimiento global de los fenómenos culturales.

La transición histórica de los años noventa y el siglo XX, será para siempre el momento más tangible de la escurridiza modernidad. La mayoría de los elementos que componen nuestro tiempo, y que terminamos por materializarlos en términos lingüísticos y técnicos,

están dotados de una fluidez generalizada, en términos de Baumann, de una notable liquidez, el antropólogo se encuentra constantemente en el dilema de establecer la ubicación de los elementos de análisis. Lo global no se ha impuesto como un modelo de análisis histórico, sino que se ha impuesto como un referente imaginado al que se hace referencia constantemente.

Desde el punto de vista del inmigrante, no del investigador, la globalidad se encuentra presente en su vida cotidiana. En el caso particular de los alumnos marroquíes, se pueden enumerar una larga lista de formas de involucrarse con elementos globales, desde formas de generar identidades hasta reflexiones acerca de su condición de clase o de la situación que existe entre oriente y occidente, o sobre la estrategia del orden global norteamericano, o sobre las telenovelas mexicanas que se ven en Casablanca gracias a la utilización de la televisión satelital.

La globalidad de las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales, ha generado en cierta forma, una globalización de lo cotidiano que evidencia la limitación y la estrechez del pensamiento clásico contemporáneo, el mundo explicado con los grandes conceptos y las categorías del siglo XIX. Si miramos el caso de la construcción de los Estados-nación y la formación de sus ciudadanías, es decir, el intento de agrupar identidades colectivas e individuales en un reducido grupo de contenedores generales. Si analizamos esto en comparación con los fenómenos de identidad y de transgresión de los contenedores nacionales, de la constante fluidez de las nuevas formas de generar identidad, de la yuxtaposición de identidades territoriales, de los diferentes sentidos de comunidad, de nuevas formas de hacer familia, podemos observar que los contenedores de la modernidad están siendo superados, al menos, en la explicación de los fenómenos sociales. Uno de los sistemas que el Estado-nación fundó para sostener estos contenedores generales, nacionales, y formar identidad al mismo tiempo que un sistema de reproducción del orden social, es sin duda, el sistema de educación universitario.

Como señalo en el segundo capítulo, la educación universitaria es un modelo de educación y un sistema generador de identidad, un espacio para la formación especializada de ciudadanos. Digamos que es la última fase de formación de ciudadanía, y por lo tanto, su fundamento continúa siendo profundamente nacionalista. Sin embargo, dadas las

condiciones de la composición étnica entre el estudiantado, la movilidad y la migración del colectivo universitario, y en general la compleja composición de la universidad, en tanto forma de relación que involucra diferentes colectivos étnicos, de clase, de situaciones de poder, de autoridad, de conocimiento, alumnos, profesores, autoridades, es decir, la universidad en toda su amplitud. Tomando en cuenta esto, es imposible seguir pensando el sistema universitario únicamente como una institución nacional.

La universidad representa un sistema social, especializado en la formación de individuos pluriculturales, y por lo tanto, más que un sistema destinado a la formación, se vuelve en un sistema culturalmente complejo. No obstante, la universidad, o mejor dicho, las universidades, forman parte de un sistema de sistemas, especializados en la formación y producción de conocimientos, de validación de saberes y de unificación de criterios epistémicos. Más allá de la simple especialización de la ciudadanía, las universidades forman parte de un sistema transnacional, que a partir de sus diferentes representaciones locales y nacionales, transforma y regula a nivel internacional el discurso de la razón científica. Por lo tanto, las metodologías de investigación de los sistemas universitarios y de los diferentes colectivos que las componen, necesitan de una perspectiva global y transnacional.

En el análisis que desarrollo acerca del SUA, procuro enfocarlo como parte de un sistema transnacional de educación universitaria, que consiste en un proyecto de universidad regional, en el que un grupo de países se involucran. Debido a la fuerza que tiene el discurso científico europeo, este sistema de universidad, que involucra a un país de la unión –España-, cuenta con el reconocimiento de alumnos del resto de Europa, de África y de América. Es probable que si las universidades de Andalucía no se encontraran bajo el reconocimiento del sistema universitario europeo, ahora concretizado en el Plan Bolonia, la capacidad de convocatoria de las universidades sería mucho menor, o al menos sería como lo fue hace algún par de décadas, un centro de referencia de Marruecos y un punto exótico para los alumnos del norte.

Ahora bien, me parece que si en algunos momentos del segundo capítulo suelo caer en el tono de “reforma o revolución” en la universidad, soy absolutamente consciente del carácter utópico y limitado de mis aportaciones, ya que se necesita mucho más que una

investigación de los alcances que planteo para poder transformar un sistema educativo. Como señala Blumenber “un Dios sólo lo sustituye otro Dios”. Desde este punto de vista ¿cómo proponer un cambio en el sistema universitario sin recurrir a la respuesta simple o a la fácil inversión de una negación coherente? Negar la necesidad de una transformación universitaria, en el caso del SUA, o por el contrario, establecer las características de un nuevo modelo de educación intercultural, verdaderamente aplicable y no sólo discursivo.

Transformar los principios etnocéntricos de un sistema de educación es casi como derribar un mito. Transformar una universidad no significa modificar sus leyes, o llevar a cabo reformas universitarias. Eso es una constante en el proceso de actualización de un sistema social que siempre va atrasado del resto de la sociedad. Paradójico, pero a pesar que es en el seno de la universidad donde se llevan a cabo la mayoría de las innovaciones científicas y tecnológicas, muchas veces las universidades son las que no incorporan estas innovaciones sino hasta que ya están siendo utilizadas por el resto de la sociedad. La transformación de la universidad se refiere al concepto de *tradición* y se requiere primero una visión crítica que nos permita liberarnos de la ilusión causada por nuestra perspectiva temporal, es decir, del espejismo de esa universidad, que se presenta como un hecho absolutamente consumado y permanente.

La universidad como el mito se nos presenta como una parte de nuestro pasado compartido, único y absoluto, por lo tanto, no necesita de ninguna explicación ni modificación: “está bien y ya está”. La universidad es, desde este punto de vista, una de las instituciones sociales que han permanecido intactas desde su origen, sumergidas en una especie de petrificación temporal. Ahí están sus birretes, sus hábitos decanatos, sus santos y sus sahumeros, su grande pompa y simbolismo masónico. El trasfondo simbólico de la universidad ejemplifica eso, un enorme esfuerzo por permanecer enclavada en un pasado, ya que ese pasado, esa constancia, su historia, es la que parece dotarla de poder.

Muy a pesar del círculo hermenéutico que el conocimiento produce, y en el que se ve involucrada la universidad, es por antonomasia un sistema decididamente estable. Aunque los sujetos que participan en la universidad se involucran en el círculo hermenéutico - aprender, criticar y enseñar- al crear ideas y conductas, modificar formas de actuar, razonar y transformar, los sujetos están destinados a aplicar sus conocimientos fuera del ámbito

universitario, reflejándose primero en algún tipo de organización social y luego si es favorable su propuesta se incorpora al ámbito universitario. Se trata de un enorme reto, que no obstante las dimensiones, se debe llevar a cabo.

Por otra parte, lo que respecta a la antropología en el estudio y la transformación de las universidades, es un rol que debemos asumir e involucrarnos decididamente. En la medida que podamos elaborar propuestas de análisis de los diferentes procesos y fenómenos sociales y culturales que se llevan a cabo dentro y en relación a la universidad, estaremos colaborando con el proceso de transformación, y paralelamente, sumaremos conocimientos en el estudio de colectivos y espacios sociales relativamente innovadores.

El proceso de investigación antropológica, la sistematización e interpretación del dato etnográfico, suele estar marcado por la novedad, la improvisación en la técnica y la forma de recolectar el dato. Debido a este constante proceso de improvisación, sobre todo en el estudio de colectivos que carecen de un previo proceso de investigación, al igual que las otras ciencias, la antropología está innovando metodologías debido al ejercicio de complejizar y simplificar dato e interpretación.

Considero que es imposible poder responder, aunque sea equívocamente, a las preguntas que nos surgen en los estudios sobre colectivos transmigrantes. Como por ejemplo, en el caso de los alumnos marroquíes, me resultaría imposible comprender la formación de una identidad religiosa sin conocer los procesos de identificación lingüística. Para ellos es necesario conocer aspectos de metodología transnacional, de metodología de estudios comparados, de resultados en otros casos similares, de categorías de análisis micro y macro sociales, o del concepto de confín étnico. Al mismo tiempo, es difícil recopilar e interpretar los datos etnográficos sin hacer uso de diferentes técnicas de investigación. La entrevista, la etnografía participativa, el diario de campo, la entrevista dirigida, el estudio de redes, el análisis del discurso, la investigación de medio, el monitoreo de redes sociales, la inagotable investigación bibliográfica.

En fin, la labor del estudio antropológico es desde su fundamento etnográfico, una constante lucha entre delimitar, concretizar, resumir, interpretar y complejizar. No obstante, esta reducción del universo de investigación, las técnicas y metodologías, las características

de un trabajo de estudio antropológico del sistema universitario, puede ser el más variado, y la innovación científica que esto supone, es un elemento constante. El valor principal de la antropología actual es su flexibilidad, su multiplicidad, y por supuesto, su enorme compromiso como una disciplina socialmente crítica.

Desde este punto de vista, la propuesta transnacional, particularmente el transnacionalismo metodológico que propone Pries, nos permite una serie de alcances significativos en el estudio de los fenómenos migratorios y transnacionales, como en este caso, el estudio de los sistemas universitarios y de los colectivos que se lo componen. En este sentido, la propuesta transnacional me parece sumamente útil, no se trata de un jarabe, se trata de un exhaustivo proceso metodológico que nos permite comprender, quizá de forma incompleta, pero finalmente de forma compleja, la naturaleza y los alcances significativos de los fenómenos culturales y sociales que se gestan en torno a las universidades.

Estoy en Roma, participando como voluntario en la Asociación Astalli, asociación jesuita especializada en refugiados de guerra. Mi trabajo consiste en cargar las bandejas de pasta y servir la pasta en platos de plásticos. La gente hace colas, todos los días se da de comer alrededor de unas 500 personas, todos refugiados de guerras en África, Afganistán o Pakistán, aún no han llegado los sirios y los libios regresaron a su país una vez terminada la guerra. La pasta está recién salida de la cocina, hierve, quema. Le digo a la señora que está a mi lado “Brucia” [¡quema!], la señora muy antipática me responde “Certo, mettere il piatto in tavola... Sei uno studente di dottorato, deve essere razionale” [claro, pon el plato en la mesa... eres un estudiante de doctorado, debes ser racional]. Me sonrío con ella, no le digo nada pero soy un estudiante de doctorado que podría hablar durante horas que la racionalidad no es más que un invento de la ciencia clásica. El método científico, las reglas del método sociológico, el positivismo, el funcionalismo, el estructuralismo. Yo sé que la razón para esta señora no es la razón científica, simplemente quiere decirme que piense antes de hacer las cosas.

La noción de racionalidad en la teoría antropológica se desarrolla paralelamente a la racionalidad filosófica y científica. Y aunque el concepto de razón es apropiado por la Filosofía como campo fundamental de análisis, tal como la cultura lo es para la Antropología, la ciencia de la cultural ha hecho un aporte inmejorable en lo que se refiere al

conocimiento del ser humano, al salir del ámbito reduccionista -y casi cómico- del estudio de los “pueblos primitivos”. Hoy día los estudios antropológicos abarcan una gran cantidad de espacios sociales y de fenómenos culturales que se dan en diversos ámbitos a nivel local y global, lo que permite el encuentro de distintas disciplinas. En este caso la investigación de la educación en sociedades pluriculturales es posible elaborarse gracias a la aplicación de técnicas de etnografía multisituada y un marco de interpretación de los fenómenos transnacionales.

En la medida que como antropólogos recurramos a la utilización de diferentes propuestas metodológicas y disciplinas de análisis social y cultural, los estudios de la cultura continuaran aportando resultados importantes para la comprensión e interpretación de los procesos y fenómenos que se dan en el marco de nuestras sociedades. Y de tal importancia son hoy día los estudios antropológicos y sociales, que no imagino otra forma de comprender lo que sucede en las sociedades contemporáneas, posmodernas, líquidas o de la era de la información. Es decir, sociedades y culturas al interior de otras sociedades y culturas.

Los procesos y fenómenos de la migración y movilidad internacional, la consolidación de sociedades transnacionales, de dinámicas culturales translocales, de actores transmigrantes y lenguajes transfronterizos. La presencia de todos y cada uno de estos acontecimientos históricos –porque al fin y al cabo son parte de la historia- sólo pueden abarcarse por medio del estudio de los acontecimientos sociales y culturales que se gestan en su interior. Analizando e interpretando la mayor cantidad de elementos significativos, de estructuras simbólicas, de redes, de conflictos, estableciendo su relación con acontecimientos que van más allá de los límites geográficos locales, regionales y nacionales. Estos procesos y fenómenos sociales, son absolutamente provocadores, como provocadora debe ser la Antropología que los estudia.

Los que estudiamos las migraciones sabemos que debemos encontrar nuevas formas de ver y analizar, así como describir e interpretar a los colectivos de migrantes, todo esto con una velocidad acelerada en la medida que se transforman y presentan nuevos fenómenos migratorios. Por otra parte, es absolutamente tentador, establecer vínculos y relaciones explicativas con los otros fenómenos que se desarrollan paralelamente a la migración, la



política, los espacios educativos pluriculturales, los conflictos interétnicos. Hablar de la educación desde el aula sin mirar el complejo entramado de relaciones que se dan a nivel estructural, es un error absoluto. La educación ha dejado de ser una sólo una práctica local, comunitaria y nacional, de la misma forma que las sociedades han dejado de estar cerradas sobre sí mismas en los límites geográficos modernos.

Establecer relaciones de significado entre diferentes niveles de interpretación es lo que distingue a la Antropología contemporánea. En gran parte, los antropólogos debemos de dejar el pensamiento local y extrapolarlo en la búsqueda de significado. El quehacer antropológico se encuentra ante esta disyuntiva, elaborar el estudio, la etnografía local y relacionarla con acontecimientos que responden a otro tipo de ubicación geográfica. La etnografía densa, la etnografía multisituada, ¿cómo pueden recopilar todos los datos suficientes para explicar la importancia transnacional de las reformas políticas de Mariano Rajoy?, es decir, cómo analizar su repercusión en la transformación de la clase media marroquí.

Nos encontramos ante un contexto transnacionalizado, en donde la repercusión de las decisiones políticas de un territorio inciden directamente en la vida de determinados colectivos que se encuentran en otra delimitación geopolítica, en otro territorio, en otro país, en otro continente. La etnografía continúa elaborándose en un delimitado espacio y contexto social, en este caso multilocal y universitario. Pero las relaciones de poder, las decisiones políticas y económicas determinantes sobre los sujetos que se encuentran interactuando en lo local, esas decisiones se llevan a cabo en un espacio desterritorializado y tienen incidencia transnacional.

La etnografía de lo local, la descripción densa nos aporta datos sobre lo que observamos, pero la explicación de estos fenómenos registrables en el ámbito de lo local, no se encuentran en lo local. Estoy en Granada, veo pasar por la calle Cristóbal Colón una manifestación de sirios y otros colectivos extranjeros contra Al-Assad, lo registro. Estoy en Madrid, en la plaza Lavapiés hay una manifestación contra las matanzas en Bangladesh, lo registro. No existe en el territorio donde llevo a cabo esta etnografía elementos que doten de significado el hecho registrado, a no ser los mismos sujetos inmigrantes que participan

en ella. La explicación y el sentido de estos datos etnográficos no están en lo local, sino en las diversas relaciones de significado que son del ámbito transnacionales de la política.

La incidencia de las políticas de Mariano Rajoy en las estrategias de ascenso social de la clase media marroquí significa la existencia de un espacio de educación transnacional. Las categorías de análisis que Stephen, Kearney y Pries, han señalado en sendos estudios, son más que aplicables, se trata de formas de comprender los acontecimientos sociales de nuestro contexto histórico. La vida translocal y las dinámicas transnacionales confluyen en un espacio no sólo universitario, sino, en un espacio de activismo cotidiano, en el cual los inmigrantes en conjunto con los españoles se encuentran realizando actos políticos, económicos, sociales y culturales, a partir de experiencias y acercamientos con personas de diversas partes del mundo. Para los estudios transnacionales lo local es las sociedades pluriculturales es únicamente un primer paso en la estrategia de investigación. En lo local encontramos la simplificación de significados, mediante la cual los individuos se auto asignan roles, se denominan como “europeos”, “latinos”, “africanos”, “chinos” y “árabes”, como autóctonos o como extranjeros. Estas simplificaciones que los seres humanos utilizamos para denominar lo que se nos presenta en la vida cotidiana, a nivel local, con las personas que establecemos contacto físico y visual, son los datos que como etnógrafos logramos captar, llevando a cabo una etnografía densa a nivel local o multisituada.

Pero esta vida local en sociedades pluriculturales esconde una serie de significantes que únicamente son asequibles por medio del saber global, de la comprensión de las dinámicas transnacionales y de las características de una dinámica intercultural. Como etnógrafos registramos la reducción conceptual, como antropólogos elaboramos la complejización del conocimiento de lo social.

La vida transnacional en lo local se caracteriza por la presencia del “otro” -del inmigrado-, esto es su estado más simple, más evidente. De forma compleja, la vida transnacional se caracteriza por la presencia de estructuras sociales y culturales del “otro” en interrelación con estructuras sociales y culturales del autóctono. Únicamente por medio de esta interacción, positiva o negativa, consolidada o fallida, se puede pensar la vida transnacional. La sociedad pluricultural puede contener o estar compuesta por colectivos autóctonos, alóctonos, por comunidades translocales, por actores transmigrantes, por

espacios transfronterizos, por comunicaciones multilingüísticas, por creencias híbridas, por una pluralidad de lo moral, por una multi-racionalidad económica, por una multi-territorialidad de la política.

En una sociedad pluriétnica, abogar por una educación localista, etnocéntrica es prácticamente apostar por la promoción del nacionalismo, del neofascismo, de la superioridad étnica, de la unidireccionalidad de los saberes, de la validación de los centros de poder, de la nueva colonización del pensamiento. La complejidad de la sociedad pluriétnica, a diferencia de la sociedad multicultural –tan nombrada por Sartori-, es que la primera se debe proponer como una sociedad abierta, por el contrario, la segunda se ha propuesto segmentada y polarizada.

La apuesta por la multiculturalidad en lugar de la interculturalidad, de la sociedad multicultural en lugar de la sociedad pluricultural, seguirá basándose en el error ontológico del reconocimiento del otro y la separación del otro. El proyecto multicultural es el mismo que ha dado como resultado el caso de Lucrecia Pérez, mujer afroamericana muerta en Madrid en 1998, o de Carlos Palomino, antifascista muerto por un soldado fascista en el metro de Madrid en el 2009. Es el tipo de modelo de sociedad que aboga por las diferencias y la tolerancia, incluso de los grupos neonazis y neofascistas, como la Falange Española, Alianza Nacional, España Inconformista, In Memoriam, España 2000, y Democracia Nacional (miembros del partido paneuropeo de ultra derecha fundado por Le Pen). Esto es posible porque la multiculturalidad se basa en la tolerancia.

El proyecto multicultural europeo se ha caracterizado por el reconocimiento del otro, por su encasillamiento, su categorización, su segregación y finalmente por su discriminación. Los resultados están ahí, y no estoy hablando de ese grupo de chico “maleducados” que salen con sus banderas nazis a tomar cervezas. Estoy hablando de los partidos políticos y ligas transnacionales de neo nazismo que cada día tienen más poder en el gobierno, como es el caso de Plataforma per Catalunya, que tiene representación en 40 ayuntamientos. Y es que los valores de tolerancia multicultural también “toleran” a estos partidos y grupos fascistas o neonazis que no son ajenos al mundo universitario. La universidad está infiltrada y la presencia de alumnos miembros de estos grupos es algo muy común. Hacen reuniones, boicotean manifestaciones de otros estudiantes, han llevado a cabo caserías de inmigrantes

en las Universidad Complutense de Madrid. Incluso hay rumores de que las mismas fuerzas policíacas están infiltradas por miembros de estos grupos, a tal grado que en las últimas movilizaciones que se llevaron a cabo en Madrid durante el mes de mayo, los manifestantes denunciaron haber sido golpeados por policías que ya han sido ubicados como simpatizantes neonazis. El diario que difundió estos testimonios tuvo que recibir un citatorio por daño moral al cuerpo policiaco. El fundamento de la sociedad multicultural, el reconocimiento del otro ha dado como resultado esto, reconocer a todos, separar a todos, tolerar a todos.

En tanto la propuesta de sociedad pluricultural y de educación intercultural no busca reconocer al otro, sino que más allá de eso, pretende conocerlo. Esta pequeña diferencia gramatical entraña una gran diferencia de contenido, entre reconocer y conocer hay un abismo semántico que la propuesta de educación multicultural no ha podido superar. El reconocimiento de la sociedad multiétnica y de la necesidad de una educación multicultural ha sido simplemente un primer paso para la transformación de las bases del conocimiento social que gobiernos como el europeo han desarrollado para gestionar la inmigración. Cuantas veces no se ha repetido el discurso de “diferencia es igual a riqueza”, frase favorita de la ideología multicultural, la diferencia como un recurso, desde un punto de vista economicista. El aporte de la sociedad multicultural europea ha consistido en utilizar al otro, al inmigrante, como referente comparativo para terminar de autodefinirse, para definir una identidad europea que se instale por encima de las nacionalidades, para establecer un territorio, una legislación, un modelo homogéneo de educación.

Las características y la dimensión de los fenómenos migratorios que confluyen en el espacio social europeo han terminado por agotar el modelo y el discurso multicultural. El surgimiento de fenómenos transnacionales claramente significativos, en términos de Ludger Pries, dotados de una relativa complejidad explicativa, y representados por toda una serie de prácticas registrables, duraderas, simbólicamente densas, históricamente ubicables y con ciertos parámetros universales, han arrojado nuevos elementos y prácticas sociales que muy por el contrario del discurso multicultural, hacen evidente una serie de necesidades. La que me parece más evidente -y en parte por ello elaboro esta tesis doctoral- es la necesidad de

transformar los modelos de educación universitarios, aplicar verdaderas estrategias de interculturalidad y anular el conocimiento etnocéntrico.

¿A dónde vamos con todo esto? ¿Tendrá alguna relación el modelo multicultural con la presencia de los fascistas, de la crisis económica, la universidad andaluza, mi casero iraquí? Desde la etnografía local –densa- cada uno de estos datos son registrados, nos hablan de los diferentes campos de significado que confluyen en el espacio social andaluz. La comunicación entre los alumnos, las temáticas de interés, los conflictos con los que se encuentran cotidianamente, los sujetos con los que interactúan en la calle, la explicación de los acontecimientos, los criterios de preferencia y selección de lo que los alumnos, escuchan, hablan, comen, piensan, aman.

Todo esto confluye en la universidad, se vierte como una gran lista de contenidos culturales, de estructuras de significado, de estrategias comunicativas, de modelos explicativos, de recurso de sobrevivencia. La universidad en la que los alumnos marroquíes interactúan, estudian, viven, no es una universidad con saberes interculturales, es una sociedad con saberes y estrategias multiculturales, jerarquizada, vertical. Es una universidad que diferencia a los alumnos, y no obstante diferenciarlos, los limita al simple acto de la memorización, del aprendizaje. Al igual que la sociedad multicultural, los reconoce pero no los conoce, no escucha y sobre todo no incorpora el saber de los alumnos extranjeros en el saber general de la universidad, de los contenidos lingüísticos, de la formación profesional, en la currícula.

Y aunque en la etnografía se registre la existencia de la interculturalidad, ésta es una simple pronunciación, un simple trámite, una necesidad de homogeneidad cultural con el resto de Europa, con las directrices que ordenan desde el centro de la Unión Europea hacia las periferias de su territorio. La palabra “interculturalidad” se incorpora a la legislación universitaria de la misma forma que se introduce el euro como moneda. La idea de multiculturalidad se llevó a cabo como una unificación de criterios culturales, nosotros y los otros, nos conocemos, nos respetamos, nos toleramos, nos regimos bajo una misma ley y cooperamos cada uno en el rol que le corresponde en el funcionamiento de este sistema económico, pero siempre bajo la idea de la apropiación del territorio, del reconocimiento de la pertenencia y de la ciudadanía.

La etnografía nos permite registrar una lista de acontecimientos, prácticas, contenidos, escenarios, dentro y fuera de las universidades, en las calles, las casas donde viven los alumnos, en los centros donde se reúnen a conversar, a pensar sobre su vida, sobre la forma en qué se relacionan y transcurren sus días en calidad de estudiantes extranjeros, de inmigrantes. Díaz de Rada señala que la antropología social tiene como fundamento metodológico la triangulación entre etnografía, entrevista e historias de vida. La etnografía de esta sociedad multicultural que para mí es pluricultural porque es el sistema quién al define a pesar de que tiene otras características, me lleva directamente a observar prácticas transnacionales, colectivos que reconstruyen en un territorio que no es el suyo las mismas dinámicas que en su localidad de origen. Historias de vida de sujetos que estudian en el momento de la práctica de campo se encuentran ahí, en esa universidad, pero que tienen una enorme capacidad de movilidad, que pueden cambiar su itinerario de migración si se les presenta alguna contingencia, que pueden elegir otras alternativas de estudios, migrar si es necesario.

La etnografía me arroja datos, datos significativos que me ayudan a diferenciar entre los que son estudiantes y los que son inmigrantes, entre los que se han movیلizado espacialmente para estudiar y entre los que han emigrado para estudiar. La diferencia se encuentra principalmente en las formas de interactuar en el marco de esa sociedad de acogida, una sociedad pluricultural que forzosamente la han “multiculturalizado”. Le han impuesto un discurso como si fuese una realidad. La etnografía me permite registrar los datos que en la medida de mi compromiso como investigador son la base sobre la cual elaboro mi análisis, mi crítica sobre un modelo social, en este caso, sobre un modelo educativo.

La sociedad pluricultural que existe en Andalucía, promovida como multicultural, y la educación multicultural asimilacionista promovida como intercultural, es una constante, ya sea en los discursos políticos como en las legislaciones. Tal como apunté en el segundo capítulo, mi etnografía participante, densa, multisituada, me permite decir que no existe el modelo de educación universitaria intercultural, como tal, como proyecto no se ha llevado a cabo, del mismo modo que no existen ni siquiera establecidas las directrices, las metodologías y las herramientas para proyectarlo al interior de las universidades. Por el

contrario, la etnografía que realizo, sobre todo una etnografía participante, me ha arrojado datos que me hablan de una educación universitaria etnocéntrica, vertical, multicultural y asimilacionista.

Las instituciones encargadas de transformar este tipo de modelos no estarán en grado de hacerlo sin incorporar a la toma de decisiones el conocimiento social y antropológico. Nosotros como antropólogos no estaremos en grado de proponer una educación intercultural en tanto no terminemos de hablar del “otro” de la misma forma que hace cien años se hablaba de los pueblos primitivos. Como etnógrafos no podemos quedarnos en el análisis de lo local, del dato curioso, anecdótico, debemos estar atentos del carácter global que contiene el discurso de los sujetos, de los actores participantes en las dinámicas sociales que estudiamos. Como antropólogos no podemos quedarnos en el nivel de la propuesta, debemos pasar irremediamente a la acción y dejar de ver la etnografía participante como una serie de acontecimientos en los que nos vemos involucrados. Como etnógrafos dejamos de ser viajeros casi al mismo tiempo que los psicoanalistas dejaron de ser chamanes, por lo tanto, las características intrínseca a los colectivos humanos que analizamos, nos obligan casi inmediatamente a participar, pero no para comprender los extraños comportamientos sexuales de una tribu polinesia, o experimentar los efectos alucinógenos de la ayahuasca. Debemos participar simplemente porque somos parte de los colectivos que estudiamos, compartimos los mismos espacios y construimos de forma conjunta sistemas culturales y sociales.

Nuestra participación como antropólogos, como etnógrafos, no se refiere a la elaboración de materiales, investigaciones, datos, que en algún momento pueden ser utilizados o no por el gobierno para elaborar una política pública o un plan de apoyo a grupos vulnerables. Ni mucho menos el conocimiento antropológico y el trabajo etnográfico pueden limitarse a ser sostenidos por una universidad. En la medida que como científicos logremos participar más con las comunidades y colectivos que estudiamos, al mismo tiempo que nos separamos de las instituciones y gobiernos que nos sostienen y limitan simbólica y económicamente. En la medida que avancemos la antropología será verdaderamente participativa, crítica y constructiva.

#### **4.2. Educación, interculturalidad y espacio social andaluz.**

En este sentido considero que la etnografía llevada a cabo en Andalucía consiste en una selección de materiales y productos de la investigación participativa, que resultan significativos para la explicación de conductas sociales, de aspectos de la vida cotidiana y en general de las prácticas culturales. En el caso que nos concierne, considero que la etnografía en el ámbito educativo requiere una constante ubicación de espacios sociales que no están presentes en espacio escolar, ya que los referentes culturales, los saberes, ideologías y conocimientos que los alumnos vierten en el ámbito educativo, son en gran parte conocimientos externos al mundo escolar.

Observar nuestra realidad, a nuestros actores sociales, a nuestros estudiantes, ya no es un ejercicio que nos permita hablar de ellos, de sus interrelaciones inmediatas en los espacios escolares, en el aula. Existen diversas expresiones y categorías simbólicas que operan en la vida de los estudiantes, que deben ser rastreadas de otros espacios. Marcus plantea que para captar una “arquitectura contextual” de los sujetos, es necesario recurrir al estudio de trayectorias inesperadas, analizar formaciones culturales a través y dentro de múltiples sitios de actividad, entre un mundo de la vida y otro de carácter más sistémico. En efecto, hacer una etnografía de los alumnos marroquíes en el Sistema Universitario Andaluz, nos exige registrar y hacer constante referencia a la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso (Marcus, 2001).

Entender la universidad andaluza desde la experiencia marroquí significa conocer también gran parte del mundo marroquí, conocer los elementos sociales que para ellos tienen mayor significación. Hablar de un espacio social andaluz significa salir de la dinámica del conocimiento autóctono, local. La etnografía del espacio social andaluz, parte de sus universidades pero nos conduce recurrentemente a otros sitios, no es una etnografía que se retrotrae hacia un territorio definido, sino que nos lleva siempre a conocer y hacer referencia a otros países, a otros modelos culturales, a sistemas políticos y económicos que se encuentran fuera de los límites del territorio andaluz. Hacer etnografía del Sistema Universitario Andaluz nos hace evidente la existencia de un espacio-territorio regionalizado que contiene una serie de saberes, de conocimientos, de representaciones y códigos culturales que tienen su origen más allá de las fronteras nacionales.



El mapa muestra el recorrido realizado entre 2012 y 2013, recorrido que me ha permitido elaborar una etnografía acerca de las universidades y los estudiantes marroquíes en Andalucía. Si bien nunca tuve como objetivo llevar a cabo una muestra representativa desde el punto de vista estadístico, mi objetivo fue encontrar historias de vida y entrevistas con gran contenido significativo, así como desarrollar un trabajo etnográfico multi-situado. Las conversaciones y vivencias que han sido incluidos en el diario de campo o como parte de los testimonios que he logrado registrar ya sea de forma escrita o en grabaciones, son datos acumulados desde el 2009 y que año tras año han tenido un seguimiento, con lo que se puede afirmar que el trabajo tiene un periodo de tiempo bastante amplio, en el que han sucedido acontecimientos históricos tanto en España como en Marruecos. Desde el 2009 hasta el 2013, han sucedido una lista de acontecimientos que han transformaron no sólo estos dos países, sino sus espacios regionales, el mundo europeo y el Magreb. Si bien, no todos estos acontecimientos están registrados minuciosamente, considero que en ese intento de elaborar una etnografía densa, he logrado encontrar vínculos entre los actores sociales y el elenco de hechos históricos.

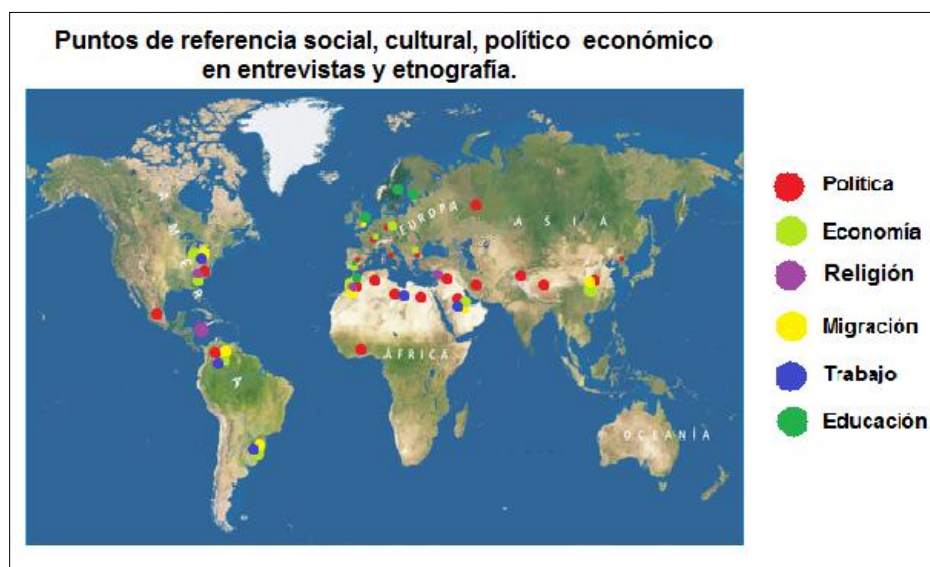
**Mapa 1.**



Por otra parte, si bien no he logrado hacer una etnografía multi-situada a nivel transnacional, es posible comprender este carácter transnacional de los conocimientos, saberes y discursos vertidos en las pláticas, entrevistas, observaciones. También es posible ver la complejidad tanto de tiempo como de recursos que tiene un estudio etnográfico de estas características. Por ejemplo, en el siguiente mapa podemos ubicar todos los espacios, territorios y puntos de referencia que se nombran por los alumnos u otros informantes como espacios geográficos en donde suceden acontecimientos significativos e importantes para sus vidas.

Podemos observar la dimensión y ubicación espacial de los saberes que se vierten en las conversaciones y en las entrevistas. Al desarrollar la etnografía de los espacios universitarios no enfrentamos con conocimientos locales y globales, pero difícilmente nos podríamos centrar en un espacio-territorio específico sobre el cual tener la referencia geográfica de todo lo que se conversa, de los conocimientos que se vierten entre los alumnos, entre los profesores, entre la gente que se conoce en el círculo de personas universitarias. De este mapa se puede ubicar puntos de referencia en los que se concentra el discurso sobre diversos temas. No obstante si queremos ubicar a los alumnos a partir de su territorialidad, el mapa se nos reduciría radicalmente. Tal como lo muestra el mapa 3, en donde están señaladas las principales ciudades de los alumnos entrevistados.

Mapa 2.



De modo que la etnografía debe contar por los menos con tres requisitos, la ubicación de los puntos de origen territorial de los informantes, de los puntos o espacios dónde se lleva a cabo la etnografía, y el señalamiento de los puntos de referencia de los saberes expresados por los informantes. Más allá de la evidencia del carácter multi-situado del trabajo etnográfico, tanto en la ruta del trabajo de campo, como en la diversidad de ciudades de los alumnos entrevistados, así como en la globalidad del conocimiento usado y recopilado durante las entrevistas, mi interés se concentró en detallar en cada uno de los aspectos rescatados -que quizá son menos que los aislados- evidenciar el carácter transnacionalizante de los espacios educativos universitarios en Andalucía, así como la cantidad de variantes culturales que confluyen entre los alumnos, tanto de conocimientos globales como locales.

Por lo tanto, considero que el proceso transnacionalizante de la universidad no sólo radica en la diversidad étnica de los alumnos que se concentran en torno a las universidades, sino que radica en la cantidad y origen de los saberes que se vierten y que una vez asimilados por otros sujetos toman otras dimensiones y características, a la vez que se reproduce en otros espacios y territorios.

**Mapa 3.**



Pries (2011) señala que el transnacionalismo metodológico consiste en encontrar tipos de unidades de análisis, referencia y medida, a partir de las cuales logremos tener entidades

teórico analíticas, para delimitar espacios y temporalidades. Tales unidades son nuestros alumnos y nuestras universidades. Los primeros son los sujetos que llevan a cabo importantes flujos de información a nivel internacional, las segundas son las universidades como espacios de asociación, formación y reinterpretación de conocimientos globales. Regresando a nuestro Cuadro 6, existe un listado de categorías de análisis dentro de los estudios internacionales y transnacionales. Dentro de estos podemos ubicar a la región Andalucía como unidad de referencia, a las universidades como unidades de análisis y a los alumnos como unidades de medida (2011: 18).

En este sentido, la etnografía realizada entre los alumnos, en las universidades de Andalucía nos permite comprender algunos aspectos particulares de todo el elenco de acontecimientos relacionados con la educación y su relación con los alumnos y otros procesos sociales, económicos o políticos. La etnografía de los espacios sociales resalta variaciones, características y tipologías de la migración que son susceptibles de analizar por medio de categorías de interpretación espacio-temporal transnacionales. Desde la propuesta de Pries y en relación con su cuadro, la etnografía se tiene que enfocar a las unidades de medida, es decir, los alumnos o lo que expresan los alumnos, en tanto son saberes susceptibles de análisis, discursos y significaciones, categorizaciones, historia oral, juicios de valor, conocimientos políticos, especializados, interpretaciones de modelos pedagógicos, construcciones acerca del amor, de la religión, de su identidad de género o de sus preferencias lúdicas., tal como señalo en el capítulo anterior, separado por campos particulares de análisis.

Considero que el papel que la antropología es fundamental para comprender las prácticas y saberes transnacionales de los alumnos, su conocimiento de la tecnológica, su interés por la política, su análisis acerca de la situación en Afganistán, su interpretación del ramadán, el papel de Obama en la paz mundial, la crisis militar en Corea, el poder económico de los chinos y el auge político de los conservadores en Marruecos y el Magreb. Es decir, la transnacionalidad no solo se hace presente en la existencia de un modelo escolar transnacional, ni en la configuración de un espacio educativo transnacional. La transnacionalidad reside principalmente en las prácticas culturales, en los contenidos de las conversaciones, y en los recursos discursivos de los alumnos, mismos que hacen referencia

no sólo a su ciudad de origen, sino que hacen referencia a otros países, a otras localidades, a otros contexto incluso imaginados, pero que forman parte de un estado del orden global.

La transnacionalidad del espacio social andaluz, tanto fuera como dentro de la universidad, no radica únicamente en lo que Portes (2001) define como la institucionalización de lo transnacional. El carácter transnacionales de este espacio en el cual he desarrollado el trabajo etnográfico, se puede constatar en tanto los alumnos se ven inmersos en diversos escenarios sociales que van del escolar al lúdico, en los cuales se interrelacionan con sujetos autóctonos o inmigrantes, religiosos católicos o ateos, partidistas neonazis o hippies altermundistas, y por lo tanto, los códigos, discursos y contenidos sociolingüísticos con los que se establece la comunicación entre todos los grupos solo es posible en tanto se comparten conocimientos globales, ya sea conocimientos a profundidad o estereotípicos, pero sobre todo, se parte de la idea del conocimiento al menos superficial de una serie de temas.

Kearney (1996) apuntaba que las mismas condiciones tecnológicas y las necesidades del capitalismo propiciaban un flujo multidireccionales de categorías e individuos. Courtney (2006) señala que la transnacionalización de los procesos migratorios radica en los resultados y alcances, así como el grado de asimilación, integración, des-territorialización o transmigración que presenten. En este caso estamos hablando que las universidades andaluzas tienen un alto grado de integración en las dinámicas de la educación transnacional. Ofertan matriculación y formación profesional a estudiantes de todo el mundo, transforman sus mapas curriculares en función de programas y planes escolares transnacionales o regionales, y compiten a nivel mundial por un *ranking* de prestigio universitario para lo que tienen que llevar a cabo una serie de proyectos de investigación y presentar resultados e innovaciones técnicas científicas.

Los alumnos forman parte de este sistema, presentan prácticas y percepciones de una vida dividida en dos o más puntos geográficos, y en la cual hay todo una serie de relaciones y procesos de formación de redes que se expresan en todas las prácticas culturales registrables. En este sentido, vincular el trabajo etnográfico con la metodológica transnacional nos permite describir estas prácticas y los procesos de formación de estas redes, así como su funcionamiento, al igual que las diferentes subjetividades de grupos

transnacionales, ya sea familias, “subculturas”, cultos religiosos, y prácticamente todas las redes sociales generadas o transformadas durante diferentes contextos históricos.

La etnografía debe incluir todos los aspectos necesarios para poder describir con cierta amplitud el contexto de la globalización en el que observamos estos fenómenos transnacionales, ubicando a los sujetos en los diversos espacios donde se lleva a cabo la deslocalización laboral, el flujo de información, movilidad espacial, las actividades económicas, y en general todas las variantes en las que participan los sujetos migrantes. En este tipo de casos en donde se entrevista a alumnos que provienen de otro país, y donde algunos han tenido rutas migratorias previas a su residencia en España, la etnografía se escribe desde un espacio territorial pero el espacio simbólico y social que involucra, es un espacio de tipo transnacional, en el que se proyectan diferentes aspectos de la vida cotidiana. Si le pregunto a los alumnos acerca de su preferencia política o algunos elementos identitarios lúdicos o religiosos, las respuestas se referirán a espacios-territorios que pueden estar alejados por cientos o miles de kilómetros, pero que se hacen presentes en las actividades cotidianas, en los hábitos de los alumnos. Por lo tanto, considero que el factor global se hace presente de forma constante y no sólo como un recurso, sino como un referente cotidiano en el análisis antropológico.

La importancia del estudio de los alumnos marroquíes en el entorno educativo universitario radica en diferentes aspectos. Primero en su papel generacional, al encontrarse en un momento de transición histórico local, nacional y regional, enmarcado por un proceso de globalización que es visible tanto en sus prácticas migratorias, como en las estructuras e instituciones que se ven involucradas en la vida cotidiana de estos sujetos. La generación de estudiantes universitarios marroquíes que han sido entrevistados es de un rango de edad entre los 21 y los 30 años, es decir, son generaciones 1980-1990. Esto significa que han crecido en un periodo de transición histórico en donde la política y la economía han cambiado de lo local a lo global. Los alumnos crecieron en un momento de apertura democrática de la sociedad marroquí. Han presenciado generacionalmente la incorporación del colonialismo cultural norteamericano en la vida cotidiana, el desarrollo de los medios electrónicos de telecomunicaciones y recientemente los movimientos políticos en la zona del Magreb y Oriente Medio. Todos estos momentos y procesos históricos ha generado una

transición de una sociedad marroquí tradicional a una sociedad marroquí moderna, más secular y políticamente activa.

Cabe señalar que a pesar de una aparente pasividad de los alumnos marroquíes por el hecho de encontrarse “fuera” del territorio marroquí, dado el grado de importancia en las actividades políticas, sociales y culturales en las que están implicados, la generación cuenta con un intrínseco papel transformador. Posicionados desde una clase media y media alta, los alumnos marroquíes vierten una serie de conocimientos y prácticas aprendidas y transformadas durante su estancia en el extranjero. Esto los vuelve sujetos activos no sólo en su sociedad de origen, sino en dos estructuras, dos sistemas capitalistas, dos monarquías y dos sistemas culturales. Muy por el contrario de las historias de migración que se extraen de los inmigrantes marroquíes que llegan por empleo y que son denominados “ilegales”, el estudiante marroquí representa una experiencia que no participa de estas historias trágicas de migración, incluso llegando a no ser catalogados como inmigrantes. En efecto, aunque los alumnos marroquíes están atravesando por un contexto muy complicado por el tema de la crisis económica en Europa o de las reformas políticas en Marruecos, sus historias de migración no se comparan con la de sus paisanos “ilegales”. Pero incluso con esta diferenciación en cuanto a la dureza de las condiciones de migración, la participación de los alumnos en los procesos de transformación educativa y de transformación política es notoria.

Dentro del colectivo de alumnos marroquíes hay casos de alumnos que podríamos definir como inmigrante, ya que tienen una serie de procesos y características que los definen como tales. Por ejemplo: a) presentan migración por motivaciones e intereses específico de estudio pero planean la salida de su país de origen como los inmigrantes laborales, b) se incorporan en la dinámica de una sociedad alóctona, a partir del principio básico del respeto a las normas legales, morales y el habla de la lengua del país de acogida, c) muestran transformaciones y reivindicaciones de los códigos morales, religiosos, sociales y lingüísticos de su país de origen, d) pueden organizar o incorporarse a un sistema de redes de migración, de ayuda mutua con paisanos, para conseguir empleo o alojamiento o para manifestarse y organizarse en la búsqueda de objetivos escolares o políticos, e) presentan cambios en sus planes originales de estudio y diseño de vida migratoria estudiantil a vida

migratoria laboral, f) desarrollan planes de vida familiares, como matrimonios o noviazgos que cambian el proyecto inicial de migración por estudio.

También vale la pena señalar que la migración de estos estudiantes a España, representa en menor medida un fenómeno *brain drain*, sobre todo porque el modelo universitario español, por su situación crítica en cuanto a fondos y recursos, no incorpora y renueva su plantilla docente o investigadora. Por otra parte, tal como señalé en el segundo capítulo referente al Sistema Universitario Andaluz, el hecho de que la universidad no incorpore conocimientos foráneos a sus mapas curriculares y se centre en un modelo de educación monocultural, implica que la platilla de profesores sea en un 90% completamente autóctona. Por otra parte, el mismo sistema no permite la incorporación de los alumnos extranjeros y nacionales en la estructura docente ya que hay grandes limitaciones burocráticas en el modelo de investigación científica, lo que hace imposible incorporar en el cuerpo docente o investigador a los alumnos sobresalientes. Por lo tanto, los alumnos extranjeros más brillantes no tienen un espacio en la universidad, lo que ocasiona que tengan que regresar a sus países de origen o por el contrario, encuentren en España un punto inicial para continuar su ruta de migración hacia otros países que sí cuenten con un modelo de asimilación de “cerebros” o talentos, o en todo caso, en donde existan alternativas económicas y laborales. Es posible que nunca encuentren este espacio escolar, y que al final terminen por dedicarse a otras actividades ajenas a sus estudios universitarios, también es posible que terminen por regresar a su país después de haber probado fortuna en al menos dos países europeos más.

El caso de los alumnos marroquíes es muy representativo de este modelo deficiente de asimilación de talentos, modelo que incluso es deficiente para los mismos alumnos españoles. Como señalé en el segundo capítulo, la facultad de Farmacia de la Universidad de Granada, que ha sido una escuela donde se han formado diferentes generaciones de farmacéuticos marroquíes, no cuenta con un significativo grupo de profesores marroquíes. En mi trabajo de investigación únicamente logré ubicar a dos profesores con nombres árabes. Y claro, lo primero que me pregunto es ¿de todos los alumnos marroquíes que han pasado por esta facultad desde hace 40 años, no existirá un grupo reducido de ex alumnos marroquíes con capacidades suficientes para formar parte del profesorado universitario,



sobre todo a sabiendas de que cada año hay un gran número de matriculados marroquíes? Los profesores marroquíes están concentrados en la enseñanza de la filología árabe, de la historia árabe o de la lengua árabe. Desde de un punto de vista crítico considero que establecer un espacio reducido del conocimiento en el cual la universidad copta a los enseñantes de origen marroquí, es decir, el de la lengua y la cultura, significa y simboliza un sistema universitario que, muy por el contrario de incorporar conocimientos foráneos, encasilla al “otro” -al extranjero- dentro de un estereotipo. Si bien seguramente un marroquí tiene más conocimientos del árabe como lengua que un español no podemos negar que hay grandes “arabólogos” españoles, y en la misma lógica, no podríamos negar que seguramente habría muy buenos profesores de farmacia, de política, de derecho, marroquíes formados en universidades españolas. El hecho de que no se encuentren estos profesores en las universidades españolas me hace pensar en dos motivos. Primero, que el sistema de investigación tiene fuertes limitantes estructurales, en cuanto a recursos y en cuanto al sistema de selección del cuerpo docente e investigador. Segundo, que el sistema de enseñanza e investigación está sesgado a un sistema nacionalizador, muy por el contrario de dinamizar el diálogo entre culturas a partir de la incorporación de profesorado extranjero.

Durante el seminario *Interculturalidad y Educación* impartido por la Universidad de Sevilla, la participación de representantes de una Asociación de inmigrantes ecuatorianos hablaba sobre el doble rasero para medir la inmigración o los inmigrantes y su nivel de integración o no en el modelo escolar, sobre todo refiriéndose a los alumnos en las escuelas de educación básica. La activista señalaba que existe un doble discurso en la integración de los alumnos extranjeros al sistema escolar, ya que si en una clase se incorporaba un par de alumnos sudamericanos o marroquíes, el profesorado y los padres de familia se escandalizaban porque en teoría estos niños atrasarían la clase. Sin embargo la activista señalaba que si en una escuela sucedía lo mismo con un niño extranjero alemán o inglés nadie se escandalizaba porque el niño atrasaría la clase. La activista denuncia y al mismo tiempo se cuestionaba el hecho de que se establece un status diferente a los comunitarios y a los no comunitarios, y se piensa que la territorialidad lleva a tener diferentes potenciales.

Esta frase que denuncia una cierta discriminación en el sistema escolar, dicha por una mujer activista que es madre y que tiene esta experiencia, ejemplifica que aún existe un

fracaso en el discurso de la integración, un predominio del etnocentrismo y falta de diálogo intercultural. Si estas problemáticas que se expresan en los modelos de educación básica se trasladan al sistema universitario, con las diferentes problemáticas que en su momento he enunciado, podemos señalar que mientras el sistema universitario no permita la alteridad y la incorporación de mayor alumnado extranjero en el cuerpo docente e investigador, el sistema está destinado a cerrarse sobre sí mismo. El sistema universitario está en un momento histórico complicado tanto para su desarrollo como para su reformación, pero justo es este el momento que se debe convertir a la universidad como un espacio abierto a los saberes alóctonos, se debe de romper con el prejuicio de la excelencia académica etnocéntrica y se debe propiciar la innovación y producción del conocimiento a partir de la participación generalizada de la comunidad estudiantil.

En el caso de las universidades andaluzas nos encontramos ante un modelo inconcluso, con diferentes ventajas y desventajas en el modelo educativo, pero con un gran potencial de concentración de alumnado extranjero, lo cual implica la posibilidad de incorporar dentro de los mapas curriculares un elenco de saberes, de prácticas culturales, pedagógicas y diversas expresiones educativas que provienen de una enorme diversidad de grupos étnicos. El potencial que esto supone en la práctica educativa, en la transformación del cuerpo docente, en la diversidad de temas de investigación, puede generar a mediano y largo plazo un posicionamiento del modelo universitario andaluz a nivel internacional. En este sentido, considero que la antropología tiene un papel fundamental para el estudio y la transformación de los espacios escolares. La universidad como un espacio de diversidad étnica permite que el antropólogo aporte propuestas para un mejoramiento de las dinámicas interculturales en los espacios escolares, en las prácticas pedagógicas y en los modelos de educación.

Si bien es complicado hacer la propuesta debido a la complejidad que actualmente suponen los macro-procesos políticos y económicos que condicionan el desarrollo en la conformación del Sistema Universitario Andaluz, vale la pena al menos proponer desde este espacio de investigación. Tal como he señalado constantemente la participación del alumnado extranjero en el sistema universitario hace evidente la importancia del uso de

modelos de educación intercultural y el estudio de las características que tiene este tipo de modelos de educación transnacional.

Al igual que en el sistema económico transnacional, las universidades se constituyen como “mercados” de saberes des-localizados, y la misma naturaleza multicultural de los actores que participan en estos “mercados” de conocimientos globales, vuelve inadecuados los modelos de educación mono-cultural y unidireccional. Con esto me refiero que si bien los alumnos se acercan a este tipo de sistemas universitarios, lo hacen porque alguna universidad tiene grupos de investigación o facultades con aplicaciones tecnológicas particularmente reconocidas a nivel mundial, o con temas de investigación que son culturalmente localizables, como es el caso de los alumnos que hacen filología hispánica o ciencias marítimas. El Sistema Universitario Andaluz forma parte de un sistema universitario global, tiene una posición en cuanto a publicaciones e innovaciones tecnológicas. Pero también es un centro de difusión de un conocimiento universitario, unificado y globalizando.

Si analizamos nuevamente el cuadro que se refiere a los tipos de *organizaciones educativas transnacionales* (Adick, 2011), podemos observar que no incluye sistemas universitario regionalizados, como el caso del Sistema Universitario Andaluz. Sin embargo considero, de acuerdo a lo que se ha señalado en este y los anteriores capítulos, que el SUA es una organización educativa transnacional, ya que forma parte de un sistema educativo europeo, está certificado por este y gran parte de la legitimidad y prestigio que oferta es por el carácter de nivel educativo europeo. De modo que los máster oficiales que ofertan cada una de esas universidades del SUA tienen la categoría de “Máster Oficial Europeo”, que no significa otra que un programa de estudios estandarizado con otros países de la Unión Europea en tanto contenidos y horas, y que por lo tanto es reconocido en los demás países de Europa y fuera de ella.

El segundo factor por el que considero que se trata de un modelo de organización educativa es el del “efecto llamada”. Como he señalado, el prestigio escolar y la facilidad de la lengua, resulta en un gran atractivo para estudiantes de América Latina, pero también la cercanía regional atrae a una gran cantidad de alumnos marroquíes. Tal como he señalado en el capítulo segundo, América Latina es la región con mayor cantidad de alumnos

matriculados en el SUA, pero Marruecos es el país que mayor cantidad de alumnos tiene matriculados. En este sentido van las críticas y señalamientos sobre la importancia que tiene la reformulación de los modelos pedagógicos en un modelo universitario característicamente multicultural y transnacional.

#### **4.3. Movilidad estudiantil y laboral. Dinámica transnacional.**

El sistema universitario deriva de un modelo educativo nacionalista y etnocéntrico choca en tanto intereses y contenidos pedagógicos con la formación de una sociedad multiétnica, es decir, la sociedad española que cuenta ya con hijos de inmigrantes que son de segunda o tercera generación, que tienen la nacionalidad española, o que están adquiriendo la nacionalidad. La universidad aunque teóricamente o discursivamente quiere dar un giro hacia metodologías de enseñanza y un esquema de educación intercultural, la misma estructura reformada desde los años cincuenta del siglo veinte, no permite una verdadera apertura tanto a contenidos curriculares, profesorado foráneo, conocimientos alóctonos o modelos universitarios de otros países. Esta misma situación hace prácticamente inexistente el fenómeno *brain drain* marroquí en España y me reafirma la idea que la decisión de los alumnos por asistir a las universidades españolas responde más a una necesidad de salir de Marruecos, de la cercanía y del prestigio que supone tener un diploma extranjero.

Considero que el sistema universitario europeo está propiciando un proceso de transnacionalización de la población calificada a nivel regional, en este caso la región del Estrecho de Gibraltar, pero no logra consolidar un modelo económico y social que incorpore a la población extranjera en su modelo social tal como intentó durante los años noventa. Por su parte, los países periféricos en Europa del este, Oriente Medio y el Magreb están consolidando transiciones políticas que se han venido gestando desde hace veinte años y que en muy contados casos han logrado parar el flujo de personal cualificado. También es necesario distinguir a los proyectos de desarrollo económico nacional de estos países, y los alcances que tienen a corto, mediano y largo plazo, ya que tanto estabilidad política como bienestar económico están jugando un binomio fundamental para el flujo de inversiones y proyectos productivos.

Por otra parte, la crisis económica en países europeos como España, Grecia, Portugal e Italia, cada uno con sus diferentes características y complejidades, está generando una

nueva ola migratoria al interior de Europa y un reacomodo de las clases sociales en los sectores productivos. Mientras que los alemanes y franceses procuran mantener un sistema social que siga garantizando el trabajo y los servicios sociales a sus ciudadanos, los españoles e italianos están emigrando al norte de Europa, Estados Unidos y Latinoamérica, atraídos por una serie de información que proviene de los medios o de forma directa, la información cara a cara que se da en las reuniones, sobre supuestos sistemas económicos que pueden ofrecer mejores condiciones de trabajo a los alumnos universitarios y egresados, becas de estudio y programas de empleo temporal.

En esta dinámica, los alumnos marroquíes se encuentran en una discusión acerca de su futuro, y se trata de una encrucijada que difícilmente se podrá solucionar en los próximos diez años, a menos que el sueño de desarrollo marroquí verdaderamente se cumpla. No obstante, tal como señala Amir, un joven trabajador marroquí, la opción para muchos marroquíes estudiantes o trabajadores que migraron a España hace una década atraídos por el sueño de un empleo donde se pudiera ganar diez veces más que en Marruecos, será volver a su país desde donde les llegan noticias de que hay empleo, de que hay proyectos económicos, y donde se percibe que existirá un bienestar económico por lo menos de cinco años: “yo trabajo ocho horas diarias, gano 800 al mes, mi hermano trabaja menos horas vive en su país, tiene su coche y gana 1,500 euros. ¿Yo qué estoy haciendo aquí?”.

En Roma me encontré con Gregorio, un amigo italiano, antropólogo, que por la mañana había asistido a una entrevista en el Consulado Mexicano ya que CONACYT le aprobó una beca posdoctoral. Definitivamente se va a México con todo y novia, él estaba trabajando en un teatro, ella está recién licenciada en Historia, no tiene empleo. Se van atraídos por el sueño de vivir en México, esperando que él consiga un trabajo en alguna universidad de México y ella consiga un empleo o una beca para hacer la maestría. Anass se fue a vivir a Inglaterra, se casó con una chica inglesa y ahora está por terminar su doctorado en Relaciones Internacionales. Anas no sabe si dejar finalmente Sevilla, pero se sorprende de que mi conversación, le cuento que hay muchos marroquíes que se van a vivir a Canadá con la bolsa de trabajo del gobierno canadiense. Es ingeniero, y a sus 27 años sigue recibiendo ayuda económica de su padre, junto con su hermano que está terminando su tesis sobre terrorismo internacional. Mariam se muestra interesada por la bolsa de trabajo

de la ONU, hay trabajo en el “mundo árabe”, se ofertan plazas para ser fiscal anticorrupción en Libia, para proyectos de desarrollo sostenible en Bengazi. Le interesa pero no sabe si su familia la deje ir a un sitio peligroso. Jad está en el barrio madrileño de Lavapiés, le llamo para visitarlo, hace dos años o más que no lo veo. Me cuenta que ha vuelto a Madrid para vivir con su hermano y ver en qué puede ayudar en un pequeño negocio familiar, estuvo en Holanda y no le gustó vivir ahí. Lola y Edu, una linda pareja de amigos sevillanos me contactan por el *facebook*, nos vamos a tomar algo para hablar, hace tres años que no los veo, están haciendo una semana relámpago en Sevilla, son profesores de español en Moscú. Me cuentan que han tenido dos años muy lindos pero no quieren más vivir en Rusia, quieren su calor sevillano, la familia, el ambiente, la playa.

Independientemente de las todas las motivaciones que tienen estas formas de migración, se está formando una dinámica transnacional de relaciones que integran en un mismo proceso tanto las experiencias escolares con las perspectivas laborales y las motivaciones de migrar. La movilización de estudiantes y egresados no sólo se lleva a cabo como las políticas lo pretenden, es decir, llegar con visado de estudios, hacer los cursos y regresar a su país de origen. Lo que hace evidente es que las políticas de migración y las estrategias para generar empleo cualificado siempre se producen más lento que los procesos de migración.

Por otra parte, este tipo de migración tanto de los alumnos andaluces hacia otros países de Europa y América, así como de los alumnos marroquíes que migran por motivación escolar a Europa, hace evidente que no se ha consolidado un sistema escolar universitario a nivel regional, en el que intervengan el gobierno y las universidades europeas en la construcción de un modelo conjunto de investigación y empleo permanente. Da la impresión que las propuestas se dictaminan desde las instituciones de los Estados-nación sin alcanzar a consolidar modelos de integración regional y transnacional.

Las constantes pugnas políticas que sufre España, ponen en riegos la consolidación y transformación de un sistema universitario andaluz. El recorte a los recursos destinados a la educación y el aumento a las tarifas de matriculación son dos elementos que pueden revertir los alcances del sistema universitario. Por ejemplo, el aumento de las cuotas es de un 50 y 100 por ciento a lo largo de un año. Sin duda, esto provocará que los alumnos de países latinoamericanos y africanos no asistan más a las universidades de España. Una matrícula

de máster para el curso 2013-2014 será de entre 8 mil o 9 mil euros, lo cual es sumamente alto para alumnos extranjeros de América Latina. Para los alumnos de Marruecos, las cuotas serán las mismas que a los estudiantes españoles, pero aún así un estudio de máster que cuesta 3 o 4 mil euros, y en ambos casos pone en riesgo el modelo de educación internacional. Si a esto sumamos que Andalucía es la región que más ha sufrido los recortes y la que ha tenido un mayor aumento de denegación de becas para matrícula durante el nuevo ciclo escolar 2013-2014 (de 34,2% a 40,5% de denegaciones) según datos de siete universidades públicas de Andalucía y publicados en diario *El País* (7 junio del 2013).

Las reformas en la educación inciden directamente en los alumnos, en su acceso a las universidades, no solamente ha provocado movilizaciones ligadas al grupo 15-M, sino que se han creado asociaciones de alumnos extranjeros. En este caso los marroquíes han logrado constituir la Asociación de Alumnos Marroquíes en Sevilla y el Sindicato de Alumnos Marroquíes de Granada. Aunque las experiencias de organización hablan de una fuerza organizativa de los alumnos, la solución de demandas deriva en la desarticulación de las asociaciones. Por ejemplo, la Asociación de Alumnos Marroquíes de Sevilla se integró para protestar contra el aumento de las tasas de matriculación a los alumnos extranjeros. Inmediatamente se hicieron protestas por parte de los alumnos marroquíes, abrieron una plataforma en *facebook* y se elaboró un pequeño video y una carta dirigida a las autoridades marroquíes y españolas. Al final, el ministro de Educación de Marruecos logró que el gobierno español respetara los acuerdos firmados entre ambos países en los que señala que ambos países garantizan los mismos derechos entre los alumnos universitarios, por lo cual las cuotas de matriculación de los marroquíes se mantuvieron en el mismo costo. Un vez conseguido este objetivo el movimiento se desorganizó quedando únicamente su plataforma en *facebook*. En el caso del Sindicato de Alumnos Marroquíes de Granada, fue fundado durante los años ochenta, pero la misma condición de los alumnos no les permitió tener un seguimiento al proceso, ya que los alumnos una vez que concluyen sus estudios se separan de la vida escolar, y como señalo, ya sea que vuelven a Marruecos o que comienzan su vida laboral en alguna parte de Europa. Actualmente el uso del *facebook* ha servido como una herramienta para los alumnos, ya que ahí pueden tener un seguimiento de los temas más importantes sin necesidad de convocar a asambleas.

Otro tema que surge en el contexto de la crisis económica que afecta al sistema universitario andaluz, es que cada vez más alumnos no reconocen a las autoridades universitarias como legítimas. A la par del crecimiento de una ilegitimidad de las autoridades y el gobierno, entre los alumnos se habla más acerca del desequilibrio y la desigualdad que impera en el sistema universitario, en la forma que se dan las becas, en la calidad de la educación, los costos y el modelo de becas. Entre los alumnos españoles y europeos el discurso del descontento es cada vez mayor, pero los alumnos marroquíes que vienen de un modelo educativo sumamente difícil, en donde hay muy pocas becas o los requisitos para conseguirlas son muy complicados. Frente a esta situación la oportunidad que ellos tienen de salir a estudiar al extranjero es bastante exclusiva, y tal como me señalaba Anas -uno de los participantes del movimiento de alumnos marroquíes en Sevilla- estudiar en Andalucía es una experiencia que quizá esté por terminar, debido al aumento de los costos de las tasas de matriculación y la reducción de los recursos económicos que el gobierno español como el marroquí destinan a las becas universitarias.

Sin duda, la posible ausencia de estudiantes extranjeros en el sistema universitario de Andalucía, supondría el total fracaso de un modelo universitario intercultural. La existencia y permanencia de un diálogo intercultural en las universidades únicamente podrá derivar del mejoramiento de los sistemas de acceso, la igualdad de condiciones entre los alumnos y la innovación de los modelos pedagógicos. Aunque el modelo de educación universitaria sigue como un sistema vertical en el que la institución es la que propone los planes de estudio de forma jerárquica, se pueden plantear estrategias para una transición hacia modelos más horizontales e incluyentes, pero en este modelo la participación del alumnado extranjero es fundamental.

Desde este punto de vista la problemática no radica en la verticalidad del sistema universitarios, sino en la falta de mecanismos y líneas de comunicación entre las generaciones del alumnado egresado, o en formación, con los cambios en las propuestas curriculares, en tanto hagan propuestas en la transformación de acuerdo a sus experiencias, a sus conocimientos adquiridos o innovados, y a una evaluación seria y completa de las fortalezas y debilidades tanto de la planta docente como de las metodologías y pedagogías utilizadas en los cursos formativos concluidos.



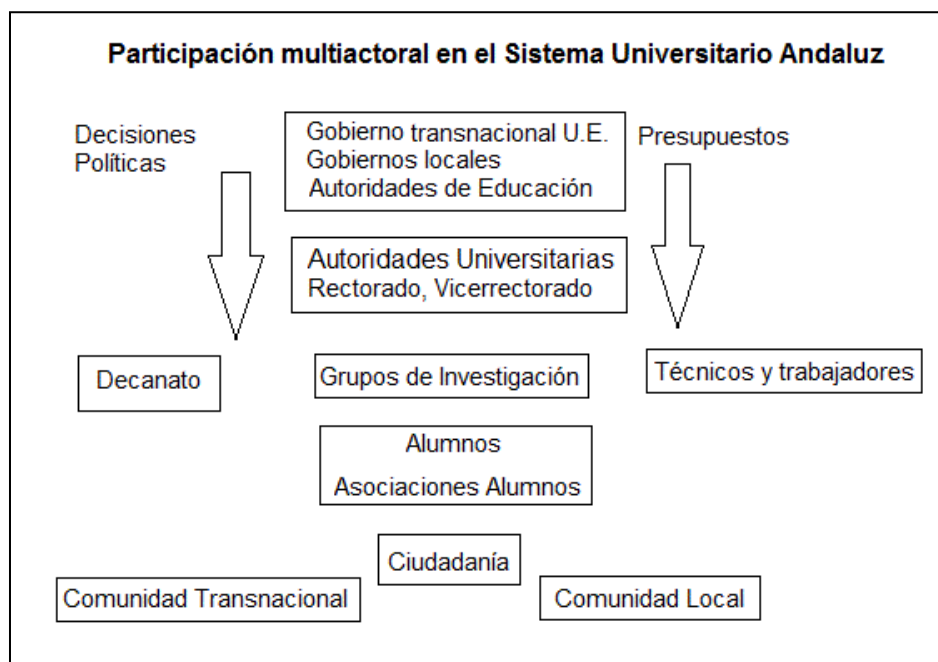
Lo que sucede con los sistemas universitarios verticales es que aunque cuenten con población pluricultural a la que le han impuesto un modelo de sociedad multicultural, los conocimientos que cada uno de los miembros de esta comunidad nunca se vierten en el total de conocimientos académicos que forman o formarán parte de los contenidos escolares.

El etnocentrismo –eurocentrismo- universitario es claramente retroalimentado en el hecho que los dos pilares principales del sistema de educación universitaria no se trastocan, es decir, se presenta tanto la estructura jerárquica de la institución académica, como los mecanismos pedagógicos como inamovibles o inalterables desde la horizontalidad de la dinámica universitaria. Hay una lucha también contra las redes sociales y laborales que los alumnos solicitan y están formando desde una democracia participativa. Existe en la universidad el peligro de una confrontación directa con los alumnos desencantados de un modelo educativo excluyente, jerárquico y pedagógicamente deficiente. Por otra parte, las autoridades universitarias no presentan propuesta alternativas a las directrices que les dictan desde el gobierno central español y de la Unión Europea, lo que ocasiona una verticalidad en la educación que ya no responde a intereses formativos locales, regionales o nacionales, sino que responden a una necesidad trasnacional de la formación de alumnado, tal como lo muestra el proyecto de Plan Bologna (2009) que procura unificar los sistemas universitarios a nivel europeo.

Por otra parte, el caso particular del Sistema Universitario Andaluz, lleva a cabo mecanismos improvisados de educación intercultural. No hay lineamientos que establezcan las formas y directrices para llevar a cabo una educación con poblaciones multiculturales. El profesor se sienta y dicta su cátedra, los alumnos se sientan y toman nota. Se termina la clase, se van los alumnos. Al final la evaluación consiste en un examen o un ensayo. No hay diálogo entre alumnos y profesor, quizá existe una dinámica de diálogo entre alumnos. Si no hay diálogo de saberes, no es posible el diálogo intercultural. La diversidad cultural, la formación de una población multicultural, multiétnico o multinacional no se ve de ninguna forma reflejada en la enseñanza, en la estructura o en el mapa curricular de las universidades. La presencia se hace en términos objetivos, en las lenguas que se escuchan,

en las vestimentas, en los espacios extraescolares. Pero nunca en la incorporación de un nuevo cuerpo docente o en la transformación del mapa curricular.

**Cuadro 9. Modelo de diálogo cultural no intercultural en la universidad.**



Tal como señalé en el segundo capítulo, la universidad tiene –con todas sus virtudes y desventajas- un papel fundamental como espacio social, en donde los diferentes integrantes de este espacio, ya sea alumnos, profesores, investigadores, decanos, rectores, trabajadores, autoridades, se encuentran envueltos en una dinámica de constante interacción. Esto es sin duda la característica que lo convierte antes que nada, en un espacio social, en el que el flujo de contenidos lingüísticos, cognitivos, políticos, sexuales, ideológicos y lúdicos, así como los saberes-saberes (Dietz) conforman una particular dinámica de interrelaciones donde se ponen en juego roles y contenidos de un dominio del espacio, y también, de los tipos de conocimiento que se ofertan y que se vierten en las múltiples interrelaciones.

Podemos hablar de la universidad como espacio social siempre que tomemos en cuenta esta característica, su carácter como espacio de flujo e interacción. El tema central en el estudio de la universidad como espacio social es la relación entre sujetos y los tipos de interacción –tipos y cantidades-, así como las capacidades de administrar esta información durante el

proceso pedagógico, es decir, las capacidades y alternativas pedagógicas para educar en la diversidad.

Educar en la diversidad nos lleva a preguntarnos acerca de las pedagogías y metodologías de enseñanza. Estas deben responder en absoluto a las diferentes partes que componen el alumnado. Vayamos al grano. La universidad está necesitada de un cuerpo de pedagogías descolonizantes, deconstructivas y críticas. No puedo imaginar otro tipo de educación universitaria, sobre todo en una sociedad como la andaluza, tan habida de saber y transformaciones sociales significativas e históricas. La educación en Andalucía no podría ser de otra forma, porque de lo contrario, estaría negándose a sí misma en el afán de sostener una sociedad imaginada, antigua, ahora inexistente.

La propuesta antropológica sólo es verdadera en tanto es útil para la sociedad y el fenómeno que estudia. El interés crítico del estudio en educación universitaria radica en la deconstrucción del mito fundacional de una estructura inmodificable. Su deconstrucción consiste en la confrontación de la institución con la racionalidad científica, de la crítica epistémica que constituye el trasfondo de la investigación en educación. Más allá del discurso posmoderno de la chabacanería deconstructiva o de la errónea lectura que puedo hacer de Derridá, la universidad como institución, las universidades que analizo en el trabajo, en tanto órgano rector, docente, debe sujetarse a un juicio, a un estudio profundo y por consiguiente, a una gran proceso de renovación pedagógica.

La universidad de la sociedad andaluza diversa, pluriétnica, transnacional, es una universidad que por infortunio de muchos aún no existe. Existe la universidad del siglo pasado, la universidad del siglo XX, producto de siglos de colonialismo y remachada por el franquismo y la transición política. Su proceso de modernización –como dije la modernidad es un concepto relativo- no es aquel de la tecnología, del acceso a la red, de la digitalización de los servicios administrativos. Como en otro casos la modernización se confunde con la tecnología, y desgraciadamente esta confusión de términos, direcciona la transformación de la universidad hacia el ámbito más fácil, el de los medio de la educación. La transformación universitaria no pasa por la digitalización de los servicios escolares o del acervo bibliográfico, la transformación y modernización pasa por la crítica de los sistemas de enseñanza, por la anulación de los contenidos pedagógicos etnocéntricos, de la desigual

situación de poderes, de la revisión de los discursos oficiales, de la reestructuración de la cadena de revoluciones burocráticas que únicamente consiguen trastear a la revolución de las ideas.

En suma, estudiar la universidad no significa únicamente un estudio de sus actores, o una revisión de sus planes de estudios, o de la evaluación de sus sistemas de producción de conocimiento. Estudiar la universidad significa complejizar todas las dimensiones posibles del fenómeno educativo, y sobre todo, involucrarse de uno u otra forma en el cambio propuesto.

Cuando investigamos la educación no debemos olvidar que se trata antes que otra cosa de un proceso formativo. Los procesos educativos-formativos no son simplemente pedagógicos. Se trata sobre todo de un mecanismo de especialización del trabajo y de formación de sectores productivos. El mismo proceso de formación, educación, especialización, es parte de un proceso más general de diferenciación social. Desde la teoría marxista, este fenómeno puede ser visto como un proceso formativo-constitutivo de las clases sociales. De modo que la especialización de los alumnos, su apuesta por la educación en el extranjero, el prestigio que simbólicamente recae sobre ellos, son los elementos significativos, culturales, simbólicos, que movilizan la lucha de clases, las estrategias de ascenso social, el mito de la reubicación económica, la lucha por el poder político, el reacomodo de los grupos de poder, el surgimiento de líderes, de representantes sindicales, de nuevos partidos.

La educación de los alumnos universitarios marroquíes en Andalucía, o bien, en cualquier parte del mundo, pero particularmente en el extranjero, es un hecho absolutamente transformativo. Ya no estamos hablando únicamente de un hecho pedagógico formativo o transcultural. Sino que estamos hablando de un hecho totalmente político.

El proceso formativo de los alumnos marroquíes es el inicio de un largo trascurso entre su historia personal y su participación social y política. El hecho de estudiar en el extranjero le proporciona una carga simbólica, lo dota de ciertos saberes que se vuelven poderes, le otorgan la capacidad de comparación, de análisis y redimensión de la realidad política y social de su país, de su sociedad, y le otorgan un discurso que simbólicamente tiene más

poder en su comunidad, una comunidad que ya lo había elegido como su representante en el proceso formativo.

Más allá del ámbito pedagógico que se lleva a cabo en las universidades, el hecho de la graduación como ceremonia iniciática, termina por dotarlo de una carga simbólica. La participación del alumnado en las actividades políticas transnacionales, es decir, concernientes a Marruecos pero llevadas a cabo desde Andalucía, es un mecanismo de preparación y posicionamiento político, en la vida pública de su país. El hablar desde fuera, desde otro espacio social, lo posiciona como un agente que tiene un doble papel de representación, como inmigrante y como miembro de la comunidad de origen, al mismo tiempo que como un miembro culto y capacitado para opinar.

No sólo eso, sino que los alumnos tienen un papel fundamental dentro de la clase media, ya que en sus discursos, fruto de su experiencia migratoria, se concentra gran parte del imaginario simbólico de un sector social políticamente fuerte, posicionado, en el que los hijos graduados o los miembros de la familia que han vivido en el extranjero para estudiar, se convierten tal como señala Howard (1993), en personajes que representan el poder ostentado por la familia, tanto poder económico como poder político. En este sentido, el alumno se vuelve en un claro representante de los saberes-poderes (Dietz).

En lo que se refiere al estudio de la identidad en los estudiantes marroquíes. Vale la pena señalar que durante el tercer capítulo intenté mostrar las diferentes representaciones que la identidad puede tener. No está establecida una discusión sobre la identidad nacional o lingüística, ni sobre la musulmanidad de los estudiantes. Tal como señalé, la identidad es un tema que abarca una gran cantidad de campos de estudio.

Más que presentar una reflexión sobre las diferencias, es decir, por qué los alumnos son así y no son como los otros, o qué los hace ser así y no como los demás, lo que sería una discusión bastante simplista y etnocéntrica. Mi interés fue delimitar diferentes confines en base a los cuales forman una colectividad, su forma de ser, su interés por ciertos conflictos y preocupaciones. Intenté plasmar una pluralidad de fenómenos que me parecen oportunos de observar en tanto son procesos de producción y reproducción social, cultural, simbólica, en la cual los alumnos se identifican en diferentes facetas. Como actores sociales operan

una diversidad de formas, de decisiones y selección de modos de identificarse, que en su ejercicio modelan sus hábitos, su memoria y construyen una vida a partir de estas decisiones, que van desde decidir estudiar ingeniería o traducción, hasta decidir declararse ante su familia como homosexual o casarse con parejas no musulmanas.

Es decir, el estudio de la identidad, o mejor dicho, de las identidades, es el estudio de las capacidades de generar afinidad e identificación individual y colectiva, siempre en relación con un conjunto, una sociedad, una organización, comunitaria, local o global. Si bien el interés del trabajo presentado en el tercer capítulo es desarrollar una serie de categorías y representaciones de la idea de identidad a partir del análisis de las entrevistas entre los alumnos marroquíes. La elección y definición de dichas categorías de análisis, constituyen en sí una reflexión antropológica sobre las formas de categorizar y clasificar los elementos significativos que generan y definen la identidad.

No se trata de formas *a priori* aquellas que escogí para el desarrollo del análisis del discurso de los alumnos. Se trata de categorías –campos del discurso- que son representaciones o que representan algunas de las temáticas y problemáticas con la que los alumnos se involucran, y por lo mismo, responden al establecer una relación con una realidad que, en términos de Schütz, es una realidad fenoménica, que nos ejemplifica los mecanismos de asociación y de las formas en que se llevan a cabo diferentes formas de racionalidad. Los campos en que clasifico el material del tercer capítulo –religión, política, género, lengua- son campos que aglutinan las categorías que los alumnos expresan y que responden a los diferentes elementos simbólicos y significativos de su discurso.

Además, esta “taxonomía” de las temáticas de identidad, suele estar presente en los discursos que los alumnos utilizan para llevar a cabo una discriminación semántica y cultural. Es decir, se trata sobre todo de un conjunto de campos en los que opera una relación de tipo jerárquico y en la que se hace presente una relación de oposiciones de tipo simbólico del tipo hetero-gay, tangerino-rifeño, moro-español, ortodoxo-ateo. Esta clasificación está elaborada desde la perspectiva Etic, aunque la utilización del discurso es de tipo *Emic* -incluso tal como señala Díaz de Rada, puede ser de tipo *Emic 1*, *Emic 2*, *Emic 3*- y está presente en la vida cotidiana de los alumnos. Es así que, reflexionando acerca de la clasificación de los campos de operatividad de un discurso de identidad

(identificación/exclusión) es que a lo largo del trabajo de análisis del material etnográfico se logra enumerar primero de forma pragmática, luego de forma selectiva, las diferentes temáticas que son susceptibles de análisis y discusión.

Es por este motivo que la discusión –en términos de Hannerz- acerca de la temática “identidad”, no puede ser llevada a cabo únicamente desde el campo de la identidad nacional. Esto significaría reducir a la menor cantidad de variables la enorme lista de categorías posibles el estudio de la identidad. Por ello es importante que los estudios de migración, y sobre todo, los trabajos que se enfocan al estudio de la identidad en colectivos migrantes, abandonen por completo el uso de términos cerrados, reduccionistas del enorme campo al que nos enfrentamos.

La formación de un discurso antropológico sobre la migración, la educación, la identidad, la globalización, el transnacionalismo, es absolutamente una labor exhaustiva, de la cual no pienso haber logrado más que discretas aportaciones, que espero continúen. Es difícil abarcar tanto con tan poco. En todo caso, es una prueba de la capacidad de improvisación, de innovación, de la elaboración de una estrategia y de un proceso metodológico. Ahora que estoy por concluir la redacción de este trabajo, de cerrar el círculo hermenéutico de la interpretación, sólo me basta pormenorizar un par de apuntes acerca del discurso intercultural y su papel en la comprensión del proceso migratorio y educativo, y posteriormente, valorar el trabajo en lugar de evaluarlo o mejor dicho, auto evaluarlo.

Antes que nada, quisiera señalar que la propuesta intercultural como el concepto de cultura, son fórmulas discursivas que pueden facilitar explicaciones de fenómenos complejos. No obstante, mi preocupación radica en su superflua utilización.

Es común encontrar en el discurso oficial de los organismos de gobierno, una sopa de categorías y conceptos que provienen del discurso científico, vía asesores que preparan pomposos documentos basados en pesados estudios patrocinados a las universidades y que después de años de investigación se ven resumidos en dos párrafos. El problema radica en que resumir tantos trabajos, y hablar de cosas que nunca se han leído, suele dar como resultado confusiones, y confusiones bastante serias, como confundir sociedad multicultural con escuela intercultural, por el simple hecho de que se trata de una escuela con diversidad

de colectivos étnicos. Se suele confundir pluralismo con interculturalidad, peor aún, se suele confundir integración con intercultural, o esperar que la interculturalidad sea el resultado natural de la integración.

Todas estas confusiones son las que muchas veces nos hacen enfadarnos como antropólogos, porque nos pasan por alto, incorporan nuestro discurso a la “cultura popular” vía la forma discursiva del discurso político y luego de los medios de comunicación. Cultura por aquí, por allá, todos dicen cultura sin decir nada. Sin embargo la gravedad de estas confusiones no radica en que nos excluyan de la toma de decisiones y del gobierno a pesar de que nosotros somos los indicados para participar y construir sistemas de poder. La gravedad consiste en que las estrategias políticas del gobierno, es decir, de las personas que difunden el discurso científico tras previa evaluación y reducción, terminan por confundir multicultural con integración, o sumándolo para que les resulte interculturalidad. Se trata de un mecanismo de filtración del conocimiento que no funciona, no se puede acomodar un estudio social sobre migración para únicamente justificar una partida presupuestal o para hacer una palabra clave que ayude a la recolecta de fondos. Se trata de errores semánticos que le dan una direccionalidad a un sano esfuerzo por la conformación de una impronta sociedad intercultural.

En tiempos de cacería de elefantes, tal vez estoy disparando con resortera contra un elefante blanco –o rosa-, pero me parece absolutamente importante antes de cerrar este trabajo, señalar que hay en el fondo de toda esta cantaleta, un importante suceso. La equivocación de los conceptos, de su significado y de su mensaje, termina más temprano que tarde, por imponer errores en la conformación de las condiciones de convivencia social. Abogar por un uso correcto de los conceptos no sólo en los estudios sociales, sino en la elaboración de políticas públicas que terminan por modelar el orden social. Así que los siguientes párrafos, con los que termino este trabajo, están destinados a declarar mis buenas intenciones y esperando que alguien los lea para que no sigan mezclando el fuego con la pólvora.

Primero, tal como señalo en el segundo capítulo, multiculturalidad es una antítesis de interculturalidad. La multiculturalidad significa la tolerancia, la convivencia de todos los que son diferentes bajo el principio de las diferencias, se vive con el otro pero tolerando, no incluyendo ni interactuando. Segundo, la integración parte del supuesto de que hay un



colectivo que coexiste de forma periférica respecto al principal grupo social. Integrar es un concepto con una enorme carga etnocéntrica, que implica el posicionamiento de una sociedad o cultura en el centro de las relaciones de poder y como punto culminante de un proceso de desarrollo social. De modo que intercultural no es ni tolerancia ni integración.

Intercultura se refiere a la dinámica comunicativa caracterizada por una influencia recíproca y de mutuo intercambio de saberes, sentimientos, acciones, poder, habilidades, discursos, humanidad. Esto significa un nivel de relaciones micro sociales que se llevan a cabo desde situaciones desiguales pero en términos de equidad, sin un centro cultural dominante, sin un discurso cultural imperativo. Interculturalidad es así, la antítesis de multiculturalidad y de la idea de integración.

En lo que se refiere a los usos de transnacionalismo, translocal, transfronterizo y transmigrante, lo primero es que se trata de conceptos que son aplicables a sociedades dinámicas, que en su interior contienen diversos procesos de transformación política, económica, social, cultural, demográfica. Uno de estos procesos es el migratorio, ya sea inmigración o emigración. El carácter dinámico de la sociedad o de la cultura no está únicamente ligado al hecho de la movilidad, sino de la constante revisión y complejización de sus contenidos significativos, de sus formas de organización del poder, de la transformación lingüística, de la modificación de sus normas de convivencia, de la agudización de sus condiciones sociales y de clase, y de la capacidad de los gobierno por administrar el conflicto, comunicar, negociar y educar en la diversidad.

Por supuesto, una sociedad con fuerte presencia de fenómenos migratorios se encuentra más propensa al dinamismo debido a la multiplicación de variables y de contingencias, de la presencia de grupos y de las relaciones de poder y dominación de unos sobre otros. Por la modificación de las clases sociales, por el posicionamiento político de los sectores autóctonos y alóctonos, por la constante y cotidiana interpenetración de elementos culturales, por la constante formación de confines y fronteras, y en consecuencia, por el constante proceso de ruptura de los límites y confines étnicos. Las sociedades dinámicas son las formas de organización social del mundo global. Su principal característica es el pluralismo cultural y la multiplicación de confines étnicos al interior de las fronteras nacionales. De esto deriva la cada vez mayor complejidad de sus sistemas de gobierno, de

educación, administrativos y de control de sus fronteras, así como de sus sistemas de generación de identidades.

Por este motivo, la proliferación de propuestas de análisis e investigación transnacional, translocal, transfronteriza, responden a las nuevas características de sistemas sociales que hasta hace unos años se encontraban en un tipo de aislamiento, pero que ahora, están constantemente en movilidad dentro y fuera de sus territorios, o se encuentran construyendo nuevas formas de territorialidad, de identidad y de gobernabilidad. Se trata de un momento consumado de la posmodernidad, en el que incluso lo posmoderno puede ser deconstruido, criticado, y en el que el surgimiento de un nuevo paradigma de interpretación del orden social, de naturaleza de los hechos culturales, se encuentra asomando a la vuelta de la esquina.

En este contexto, el concepto clave que nos atañe a los antropólogos “Cultura” –con mayúsculas-, es sin duda, uno de los campos del conocimiento que se expenden a una velocidad inaudita. Estamos ante el surgimiento de nuevos fenómenos culturales. Nos enfrentaremos ante un contexto sumamente crítico, sumamente cambiante, en el cual la innovación de conceptos, la investigación de procesos que parecían insignificantes y la nueva delimitación de los campos de la sociología, la antropología social y la etnología, marcará la batuta de nuestras disciplinas científicas.

Debemos estar atentos a los signos, a los símbolos que tanto decimos analizar, estudiar. A nuestras propias definiciones y conceptos. Debemos estar pendientes de la mayor cantidad de fenómenos sociales, por insignificantes que parezcan, porque no sabemos la verdadera importancia que esto pueda tener en su relación con fenómenos sociales y culturales más complejos, generales, globales. Tal como señala Wittgenstein, el significado de las palabras puede ser que no se encuentre en el mismo sitio en el que éstas se encuentran. Debemos poner atención en la mayor cantidad posible de pequeñas representaciones de fenómenos culturales y relacionar.

Con esta afirmación, lo que nos espera como antropólogos es una necesidad todavía mayor de complejizar, de interrelacionar, de abstraer los fenómenos sociales. De llevar la idea de cultura a micro espacios, a reconocer la capacidad transformadora de los elementos

insignificantes. Y ante todo, partir del supuesto que nuestras sociedades dinámicas tienen una enorme capacidad de diversificarse, de introducir variables significantes, recuerdos hermenéuticos, relaciones dialécticas. Ya sea en los confines de la amazonia o en la medina de Casablanca, o en el corazón de New York, la sociedad en la que vivimos, es inevitablemente global, compleja, transnacional, pluriétnica, y nos obliga a establecer siempre relaciones significantes, campos semánticos, preguntas y deducciones, conexiones y deconstrucciones.

Hoy los antropólogos estamos ante la “Cultura”, como los economistas están ante los grandes fenómenos financieros, pero la diferencia entre ellos y nosotros es que a diferencia de ellos, nosotros sabemos que eso que ellos estudian es cultura. En cambio ellos lo ven como un proceso económico y la cultura es un campo metido entre los bailables y las exóticas costumbres sexuales de una tribu del pacífico sur. Pero no, los procesos financieros son un sistema complejo de intercambios culturales de carácter simbólico a nivel global que pueden ser susceptibles de análisis antropológico.

De otra forma, la presente tesis doctoral se hubiera dedicado a exponer cientos de páginas, una larga lista de curiosidades y anécdotas de la cultura de los alumnos marroquíes, de los moros. De por qué usan unos el kaftan y por qué otros prefieren no comer carne de cerdo. O de si en sus casas continúan hablando árabe o se decantan por el andaluz. O si les cuesta trabajo adaptarse a la gastronomía española. O si prefieren novia marroquí o española. O si van a rezar los domingos o prefieren el viernes. Peor aún, podría terminar hablando de la urgente integración de los inmigrantes marroquíes en la sociedad española. En cambio, el trabajo de campo que propongo –hasta donde me alcanzó el límite de mis posibilidades– intenta no otra cosa que complejizar y criticar, incluso el mismo proceso de investigación que estoy presentando. Así que con el afán de aportar, sumar y no restar, las siguientes disertaciones antropológicas que presento como conclusiones, las hago para eliminar tan sólo una sola letra, la letra “g”, que separa radicalmente el significado entre integración e interacción. Es tan profundamente simple como complicado.

## **4.4 Conclusiones**

### **4.4.1 La pertinencia de la propuesta transnacional en los estudios de migración.**

De acuerdo a los datos presentados y el trabajo de interpretación de los mismos, considero que la propuesta teórica transnacional permite contextualizar y explicar de forma completa, compleja y eficaz, los fenómenos relacionados con la migración. Así mismo, contiene en su interior tanto metodologías como conceptos que nos permiten elaborar una epistemología de los significados implícitos en los sujetos migrantes. Por otra parte, el trabajo realizado no hubiera sido posible sin tener conocimiento de las propuestas del transnacionalismo metodológico, así como la idea central de Pries y Adick acerca del sistema de educación transnacional.

### **4.4.2 Conclusiones acerca de la propuesta intercultural en el Sistema Universitario Andaluz.**

Sin repetir más acerca de los datos que presento y del análisis que elaboro en el segundo capítulo, sólo basta señalar que la propuesta intercultural, como propuesta pedagógica y como propuesta de una convivencia en los espacios escolares, en la que predomina el conocimiento del otro en vez de la tolerancia hacia el otro. Se trata de una propuesta que bien podría ser aplicable en el SUA. Sin embargo hacen falta mecanismos prácticos, estrategias bien elaboradas y objetivos trazados. No basta con la voluntad y mucho menos con la improvisación. El SUA contiene un gran capital cultural en sus alumnos y cuenta con un enorme potencial para convertirse en un modelo educativo intercultural a mediano y largo plazo.

### **4.4.3 Triangulación metodológica y resultados de la etnografía.**

Considero que los resultados del trabajo etnográfico aunque limitados por los recursos y por los tiempos, son positivos en tanto se logra recopilar una lista bastante extensa, representativa y significativa de diferentes actores sociales que nos permiten darnos una idea de cómo se llevan a cabo las diferentes dinámicas sociales, representaciones culturales, intercambios significativos. Por otra parte, la triangulación metodológica que he llevado a cabo, en tanto he comparado versiones diversas acerca de un mismo fenómeno cultural o

hecho social, me ha permitido eliminar la mayor cantidad de sesgos, así como de juicios de valor. En ese sentido, considero que el trabajo presentado en el tercer capítulo es resultado tanto del trabajo etnográfico como de la triangulación metodológica, es decir, es un texto antropológico validado.

#### **4.4.5 Confrontación con las hipótesis.**

Acercas de las hipótesis debo señalar que, efectivamente, de acuerdo a los datos obtenidos en la etnografía así como la propuesta de estudios transnacionales, los alumnos universitarios marroquíes en Andalucía contienen diferentes características que los pueden catalogar o definir como población migrante. A su vez, este colectivo elabora toda una serie de mecanismos de interacción con el resto de los grupos y colectivos que se encuentran en los diferentes espacios sociales andaluces, tal como lo presento en el tercer capítulo. En este sentido, al interior de la universidad, los alumnos marroquíes llevan a cabo tanto dinámicas formativas como otras estrategias de interacción social y simbólica de tipo transnacional.

Debido a que estas dinámicas se caracterizan por una constante tensión entre lo tradicional y lo moderno, entre lo local y lo global, convierten al espacio social universitario en un espacio donde confluyen una gran cantidad de elementos transformativos, ya sea étnicos, religiosos o políticos. Estos elementos transformativos generan y determinan las condiciones para la formación de identidades. Por lo tanto, el sistema educativo universitario, debe capacitarse para gestionar un universo absolutamente complejo, distintivo por su población pluricultural.

Finalmente, considero que efectivamente, el Sistema Universitario Andaluz está incorporado en un modelo de educación transnacional, en el cual es el centro de referencia y de poder a nivel regional. Por otra parte, está insertado en un sistema global de educación superior en el cual se capacita a una fuerza de trabajo especializada, lo cual dota al SUA de una increíble capacidad transformativa. En este sentido, debido a las características políticas, económicas y sociales que determinan sociológicamente tanto España como Andalucía, el SUA a pesar de contar con una enorme capacidad, se encuentra relegado como un espacio de formación de población cualificada y potencialmente inmigrante.

## BIBLIOGRAFIA.

- ABADÍA-PRETCEILLE, M. (2001), *La educación Intercultural*, Barcelona, Idea Books.
- ACEVEDO, P. (2006) “Comportamiento reproductivo de una población de mujeres musulmanas en España”, en *Antropo*, No. 12, pp. 12-34.
- ADICK, CH. (2008), “Transnational organisations in education”, en Ludger Pries (Comp.), *Rethinking Transnationalism. The Meso-link of organizations*, Nueva York, pp. 126-154.
- (2011), “Organizaciones educativas transnacionales: una nueva línea para la investigación de las relaciones Norte-Sur”, en PRIETZ, L. y EMMERICH, G.E. (2011), *La transnacionalización. Enfoques teóricos y empíricos*, México, UAM-Porrúa.
- AGUADO, M.T. (1991), “La educación intercultural: Conceptos, paradigmas, realizaciones”, en Jiménez, M.C. (et.al.) (coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial*, Madrid, Dykinson, pp. 89-104.
- (2003), *Pedagogía Intercultural*, Madrid, Mc-Graw-Hill.
- (et.al.) (2005), *Educación intercultural: una propuesta para transformar la escuela*, Madrid, MEC-Los Libros de la Catarata.
- AGUILAR RAMOS, M.C. (2002), *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*, Málaga, Aljibe.
- AGUSTÍN GARCÍA, Antonio (et.al) (2010), *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales*, Murcia, Universidad de Murcia-Editum.
- AHMED, Leila (1992), *Women and Gender in Islam*, Yale, University of Yale.
- AIXELÀ CABRÉ, Yolanda (2000), *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- (2002), “Descubriendo velos políticos. Discursos sobre género e Islam en Marruecos”, en Ramírez, A. y López García B. (eds.) *Antropología y antropólogos en Marruecos*, Barcelona, Ediciones Bellaterra, pp.485-498.
- (2005) *Género y antropología social*, Sevilla, Editorial Doble J y Comunicación Social ediciones.
- (2006), “Islam and women; Europe and Islam. Mirror play”, en *Transfer: Journal of Contemporary Culture*, No. 1, pp.67-76.
- AJA FERNÁNDEZ, E. (1999), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundación La Caixa.

- y LARIOS, J. (2003), “Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español”, en *Seminario Inmigración y Educación. La Intervención de la Comunidad Educativa*, consultado el 10 de marzo del 2012 en <http://www.mec.es/cesces/seminario2003.htm>
- AL-HIBRI, Azizah (ed. 1982), *Women and Islam*, Oxford, Pergamon Press.
- ALSINA, Miguel Rodrigo (1999), *Comunicación Intercultural*, Barcelona: Anthropos.
- AL-TABIA, Rafiqat y Janata Bennuna (1991), *Escenas marroquíes: Visión social de los sesenta a través de dos narradoras*, Almuñecar, Colección Al-nahda minor.
- ALTAMIRANO, C. (dir.) (2002) *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B. (et.al)(2005) “Evaluación y desarrollo de la competencia de comunicación intercultural”, en Malik, B y Herraz, M. (coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*, Málaga, Aljibe, pp. 201-241.
- ANDERSON, Benedict (1993), *Comunidades Imaginadas*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- APARICIO, R. y TORNOS, A. (2005), *Marroquíes en España*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- (2006), *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos y peruanos*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- ARANGO, J. (2002), “¿De qué hablamos cuando hablamos de multiculturalismo?”, en *El País*, 23 de marzo.
- ARRANZ, F. (2000), *Las políticas públicas a favor de las mujeres: de la teoría a la práctica*, Madrid, IIFUCM.
- ARJONA GARRIDO, Ángeles (et.al) (2008), *Jóvenes inmigrados y educación en España*, Almería, Universidad de Almería-COMARES.
- ASOCIACIÓN DE ESTUDIANTES MARROQUIES (2005), Consultado el 20 de Enero del 2012, en: <http://aem.ispana.es/aem/>
- ÁVILA RUÍZ, R.M. (2005), “Respetando la enseñanza del arte, desde una perspectiva multicultural. Implicaciones didácticas”, en *Enseñar Ciencias Sociales en una Sociedad Multicultural. Una Mirada desde el Mediterráneo*. Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- BALÁN, Jorge, BROWNING, Harley L. y JELÍN, Elizabeth (1977), *El hombre en una sociedad en desarrollo*, México, Fondo de Cultura Económica (1ª. Inglés 1973).

- BANKS, J. (1986), "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals", en *Multicultural Education in Western Societies*, J.A. Banks y J. Lynch, Londres, Holt, Rinehart and Winston.
- (1989), "Multicultural Education: Traits and Goals", en *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, J.A. Banks y C.A. Banks, Londres, Allyn and Bacon.
- BARABAS, Alicia (1995), "El aparicionismo en América Latina: religión, territorio e identidad", en PÉREZ CASTRO, Ana María (1995, ed.), *La identidad: imaginación, recuerdos y olvidos*, México, IIA-UNAM.
- BARALDI, Claudio (2006), "New forms of intercultural communication in a globalized world", *The International Communication Gazette*, No. 68 (1), pp. 53-69.
- BARTH, Fredrik (1976), *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BATESON, G. (1991), *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Lohlé-Planeta.
- BECK, Lois y Nikki KEDDIE, (eds.) (1978), *Women in the Muslim World*, Cambridge, Harvard University Press.
- BERNAT, J.S. y GIMENO C. (eds.) (2006), *Migración e interculturalidad. De lo global a lo local*, Castelló de la Plana, Universitat Jaime I.
- BERTELY BUSQUETS, M. (1999), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paídos.
- BERTOSSI, C. (2007), French and British models of integration. Public philosophies policies and state institutions, consultado en <http://www.ifri.org/files/Migration/CompasCB.pdf>
- BESALÚ, X. (et.al.) (1998) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- (2004), "La formación inicial en Interculturalidad", en Jordan Sierra, J. (et.al.), *La formación del profesorado en educación intercultural*, Madrid, Catarata.
- BASCH, Linda, Glick SCHILLER, Nina y SZANTON BLANC, Cristina (4ª. 1997), *Nations Unbound. Transnational Projets, Postcolonial Predicaments, and Deterritorialized Nation- States*, Amsterdam, Gordon and Breach (1a. 1994).
- BESEERER, Federico (1999), "Estudios transnacionales y ciudadanía transnacional", en Gail Mummert (Ed), *Fronteras Fragmentadas*, pp. 215-238. Colegio de Michoacán-CIDEM, México.
- BLANCO, C. (2000), *Las migraciones contemporáneas*, Madrid, Alianza Editorial.
- BONAIUTO, M. Y BONNES, M., "Social-psychological approaches in environment-behavior studies", en WAPNER, S. y DEMICK, J. (et.al.) (2000), *Theoretical perspectives in Environment-Behavior Research*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, pp: 67-78.



- BOUKOUS, Ahmed (1995), *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques*, Ed. Universidad Mohammed V, Rabat.
- BOURQIA, Rahma (2005), *Valeurs et changement social au Maroc*, pp: 107-115. Consultado en octubre 2012: [www.iemed.org/publicacions/quaderns/13/qm13\\_pdf/14.pdf](http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/13/qm13_pdf/14.pdf)
- BOUHDIBA, Abdelwahab (2005), *La sessualità nell'islam*, Torino, Paravia Bruno Mondadori Editori. Versión italiana de *La sexualité en Islam* (2005).
- BRYCESON, Deborah Fahy y Ulla Vuorela (eds. 2002), *The Transnational Family. New European Frontiers and Global Networks*, Oxford, Berg, 2002.
- BUENDÍA, L. (et.al.) (2004), "Identidad y competencias interculturales", en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, No. 10, pp. 135-183, consultada en <http://www.uv.es/RELIEVE/>
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (2002), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, México, Plaza y Valdés.
- (2009), *Retórica: Una Herramienta para el análisis de discursos educativos*, X Congreso Nacional de Investigación Educativa, ISBN 968-7542-18-7. En [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_08/ponencias/0524-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/0524-F.pdf)
- CABRERA, D. (et.al.) (2004), *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar*, Barcelona, Octaedro.
- CAIRNS, D. (2011), "Notas sobre el etnocentrismo, la discriminación y el concepto de cultura. Aportes para el trabajo docente en contextos educativos interculturales", en NOVARO, G., *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, UBA-Biblos, pp. 247-264.
- CAGLAR, Ayse S. (2001), "Constraining Metaphors and the Transnationalisation of Spaces in Berlin", en *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27(4), pp. 601–613.
- CAMPOY, T.J. y PANTOJA, A. (2005), "Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural", en *Revista de Educación*, No. 336, pp. 415-436.
- CANALES, Alejandro I. y Christian ZLOLNISKI (2000), "Comunidades transnacionales y migración en la era de la globalización", ponencia presentada en el *Simposio sobre Migración Internacional en las Américas*, realizado en San José, Costa Rica, los días 4–6 de septiembre del 2000. En internet.
- CARABÍ, Àngels y Josep M. ARMENGOL (2008), *La masculinidad a debate*, Barcelona, Icaria.
- CARDÍN, Alberto (1990), *Lo próximo y lo ajeno*, Barcelona, Icaria.

- CARRASCO, S. (2003), “La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales”, en *Revista de Educación*, No. 330, pp. 99-136.
- CASTELLS, Manuel (1998), *The Information Age. Economy, Society, and Culture*. Volume III, End of Millennium. Malden/Oxford: Blackwell.
- (1999), *La Era de la Información*, España, Editorial Era.
- CHAMIZO, José (2001), “El alojamiento de inmigrantes en la provincial de Almería”, en *Andalucía Educativa*, No. 23, pp. 7-9.
- CHARRAD, Mounira M. (2001), *States and Women’s Rights. The Making of Postcolonial Tunisia, Algeria and Morocco*, London, University of California Press.
- CHÁVEZ, María Eugenia (2006), “Encuentros y desencuentros de la metodología en antropología y sociología”, en Llanos, Luis (et.al.) *Enfoques metodológicos críticos e investigación en ciencias sociales*, (2006), Universidad de Chapingo, Ed. Plaza y Valdes, pp. 45-60.
- CHEBEL, Malek (2012), *Il corpo nell’Islam*, Lecce, Argo. Edición italiana de *Le Corps en Islam* (2004), Parigi, PUF.
- CHECA, Francisco y E. Soriano (eds.) (1999), *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultural y educación intercultural*, Barcelona, Icaria.
- CHUKRI, Mohamed (1988), *El pan desnudo*, Barcelona, Montesinos.
- CLASTRES, P. (1981), “El etnocidio”, en *Investigaciones en antropología política*, Barcelona, Gedisa.
- COLECTIVO IOE (1996), *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, Madrid, CIDE-MEC.
- (1999), “La interculturalidad ¿va al cole?”, en *OFRIM Suplementos*, Noviembre-diciembre 1999, pp. 49-64
- (2003), *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- (2004), Inmigrantes extranjeros en España: ¿reconfigurando la sociedad?, en *Panorama Social*, No. 1, pp. 32-47.
- CONIL, Jesús (coord.) (2002), *Glosario para una sociedad intercultural*, Valencia, Bancaja
- CONWAY-LONG Don (2006), “Gender, power and social change in Morocco”, en OUZGANE, Lahoucine (ed.), *Islamic Masculinities*, New York, Zed Books, pp: 145-154.
- COOK, Nancy (ed.) (2007), *Gender relations in global perspective. Essential reading*, Toronto, Canadian Scholar’s Press Inc.

- CORNELIUS, Wayne A. (1979), “La migración ilegal mexicana a los Estados Unidos: conclusiones de investigaciones recientes, implicaciones políticas y prioridades de investigación”, en Centro de Estudios Internacionales (Comp.), *Indocumentados. Mitos y realidades*. México: El Colegio de México, pp. 69-109.
- CORTINA, Adela (2002), “Ciudadanía intercultural”, en Jesús Conil (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural*, Valencia, Bancaja, pp. 35-42.
- CORSI, Giancarlo, Elena ESPOSITO, Claudio BARALDI (1996), *GLU glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana.
- DAOUD, Zakya (1993), *Féminisme et politique au Maghreb*, Eddif, París.
- DAVIDMAN, L. y P. DAVIDMAN (1988), “Multicultural Teacher Education in the State of California”, en *Teacher Education Quarterly*, No. 15(2), pp. 50-67.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (org.) (2003), *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- DEGREGORI, Carlos Iván (1999), “Multiculturalidad e interculturalidad”, en *Educación y diversidad rural*, Lima, Ministerio de Educación, pp. 63-69.
- DEL PINO, Domingo (1990), *Marruecos, entre la tradición y el modernismo*, Universidad de Granada, Granada.
- DÍAZ-AGUADO, M. y BARAJA, A., (1993), *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos Inter-étnicos*, Madrid, CIDE.
- DIETZ, G. (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada, Universidad de Granada-CIESAS.
- (2003), “Por una antropología de la interculturalidad”, en *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada, Universidad de Granada-CIESAS, pp. 79-127.
- (2010), *Entre saberes, entre haceres, entre poderes: hacia un diálogo intercultural entre comunidades indígenas e universidad intercultural en Veracruz*, comunicación presentada en el 1er. Congreso Internacional en la Red sobre interculturalidad y Educación, marzo 2010.
- y MATEOS CORTÉS L.S. (2011), *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEl y B.
- DÍEZ-CANEDO Ruiz, Juan (1984), *La migración indocumentada de México a los Estados Unidos. Un nuevo enfoque*, México, Fondo de Cultura Económica.

- DUNCAN, James S. (ed.) (1981), *Housing and Identity. Cross-cultural perspectives*, London, Billing and Sons Limited.
- Einsenstadt, S.N. (1954), *The absorption of migrants*, Londres, Keagan and Paul.
- EL-KHAYAT, Rita (2010), *Il fastoso Marocco: dei costumi e delle tradizione*, Milano, FBE edizioni. Edición italiana de *Le fasteux Maroc des Coutumes et des traditions* (2010).
- ENNAJI, Moha (2005), *Multilingualism, cultural identity, and education in Morocco*, New York, Springer.
- ESSOMBA, M.A. (2008), *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*, Barcelona, Graó.
- ETXEBERRÍA, F. (1992), "Interpretaciones del interculturalismo en Europa," en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, Salamanca, Sociedad Española de Pedagogía.
- EURYDICE (2004), *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, Bruselas, Eurydice.
- (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Bruselas, Eurydice.
- FAIST, Thomas (1999), Developing Transnational Social Spaces: The Turkish-German Example. En: Pries, Ludger (Ed.), *Migration and Transnational Social Spaces*. Aldershot: Ashgate, pp. 36-72.
- (2000), *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*, Oxford, Oxford University Press.
- FAWCETT, James T. (1989), "Networks, Linkages, and Migration Systems", en: *International Migration Review*, vol. XXIII, pp. 671-680.
- y Nina Glick-Schiller (2004), "Transnational Perspectives on Migration: Conceptualizing Simultaneity", en *International Migration Review*, vol. 38, núm. 3, 2004, pp. 1002-1040
- FELIU, Laura (2004), *El jardín secreto: los defensores de los derechos humanos en Marruecos*, Madrid, Catarata-IUDC.
- FERNÁNDEZ BATANERO, José María (2003), *¿Cómo construir un curriculum (sic) para todos los alumnos: de la teoría a la práctica educativa?*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

- (S/F), “Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653) consultado el 3 de mayo del 2012 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1041Batanero.PDF>
- FERNÁNDEZ PARRILLA, Gonzalo (2006), *La literatura marroquí contemporánea: La novela y la crítica literaria*, Cuenca, Escuela de Traductores de Toledo.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl (2002), “Lo intercultural: el problema de su definición”, en *Intercultural. Balance y perspectivas, Encuentro Internacional sobre Interculturalidad*, Barcelona, Fundación Cidod, pp. 157-160.
- FOX, Jonathan y Gaspar RIVERA-SALGADO (Coords. 2004), *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos, México, Universidad de Zacatecas- University of California-Cámara de Diputados- Ed. Porrúa.*
- FROUFE, S. (1999), “Educación intercultural y pedagogía de la interculturalidad”, en *Revista de Pedagogía Social, Monográfico Educación Intercultural*, pp. 9-26.
- FUNDACIÓN PFITZER (2008), *Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español*, Madrid, SIGMA DOS.
- GARCÍA-CANCLINI, Néstor (1995), *Consumidores y ciudadanos; conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.
- GARCIA MARTINEZ, Isidro (2002), *Enseñanza de español a inmigrantes en E.P.A. (Una experiencia en Región de Murcia)*, Consejería de educación y cultura (21), Murcia.
- GARCÍA PALACIOS, Mariana (2011), “Procesos educativos e identificaciones de los niños y niñas de un barrio indígena urbano”, en NOVARO, *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, UBA-Biblos, pp. 65-84.
- GARDUÑO, Everardo (2003) “Antropología de la frontera, la migración y los procesos transnacionales”, en *Frontera Norte*, Volumen 15, No. 30, julio-diciembre, pp. 65-89.
- GARON, Lise (2004), *Alianzas peligrosas. Sociedad civil y totalitarismo en el Magreb*, Barcelona, Bellaterra.
- GARRETA, J. (2003), *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*, Barcelona, Anthropos.
- y LLEVOT, N. (2003), *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*, Madrid, CIDE-MEC.
- GEERTZ, Clifford (1992), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

- (1ª. Ed. 1994), *Observando el Islam. El desarrollo religioso en Marruecos e Indonesia*, Barcelona, Paidós.
- GERVILLA, E. (ed.) (2002), *Globalización, inmigración y educación*, Granada, Diputación de Granada.
- GELLNER, E. (1994), *Posmodernismo, razón y religión*, Barcelona, Paidós.
- GIBSON, M.A. (1976), "Approaches to Multicultural Education in the United States.", en *Anthropology and Education Quarterly*, No. 7.
- GIDDENS, Anthony (1984), *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, Polity Press.
- (1990), *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- GIRO MIRANDA, J (2007), *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado*, Logroño, Universidad de la Rioja.
- GLICK Schiller, NINA/Basch, Linda/BLANC-SZANTON, Cristina (Eds. 1992), *Towards a transnational perspective on migration: Race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered*. New York, New York Academy of Sciences.
- (1995), "From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration", en *Anthropological Quarterly*, vol. 68, pp. 48-63.
- (1999), "From Immigrant to Transmigrant: theorizing transnational migration", en L. PRIES (ed.), *Migration and Transnational Social Spaces*, Aldershot, Ashgate, pp. 73-105.
- GIMÉNEZ, Gilberto (S/Fa), *El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad*, en: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/gimenez.htm>
- (S/Fb), *La cultura como identidad y la identidad como cultura*,
- (1997), *Materiales para una teoría de las identidades sociales*, San Andrés Totoltepec. En [http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos\\_2008/maru/teoria\\_identidad\\_gimenez.pdf](http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf)
- (2006), *Teoría y análisis de la cultura*, México, CONACULTA-Instituto Coahuilense de Cultura.
- GOLDRING, Luin (1996), "Blurring Borders: Constructing Transnational Community in the Process of Mexico-U.S. Migration", en *Research in Community Sociology*, Vol. 6, pp. 69-104.
- (1999), "Power and Status in Transnational Social Spaces", en: Pries, L. (Ed.), *Migration and Transnational Social Spaces*, Aldershot, Ashgate, pp. 162-186.

- GONZÁLEZ, Soledad, RUIZ, Olivia, Velasco, Laura y WOO, Ofelia (Comps. 1995), *Mujeres, migración y maquila en la frontera norte*. México-Tijuana, El Colegio de México-El Colegio de la Frontera Norte.
- GONZÁLEZ BAREA, Eva María (2001), “¿Multiculturalizando la Universidad? La Universidad de Granada, un destino prioritario para los estudiantes marroquíes”, en J. de Prado (coord.), *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*, Córdoba, Argentina, Sociedad de Estudios Transnacionales.
- (2005), “Un proceso migratorio transnacional. De estudiantes marroquíes en España a profesionales en Marruecos. Inserción social, laboral y familiar en el país de origen tras la migración”, en *Revista Digital del Foro de Investigación sobre el Mundo Árabe y Musulmán (FIMAM)*, Consultado el 15 de mayo del 2012 en <http://www.fimam.org/d.htm>
- (2007), *Estudiantes marroquíes en España. Educación universitaria y migraciones*, Sevilla, Editorial Doble J.
- (2008a), “Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales... ¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural?”, en *Educatio Siglo XXI*, No. 26, pp. 225-240.
- (2008b), “Un proceso migratorio (pre-migración, migración y post-migración) estudiantil: jóvenes marroquíes en la Universidad de Granada”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 10, No. 2.
- GREGORY, Derek y URRY, John (Ed. 1985), *Social Relations and Spatial Structures*, Basingstoke-London, MacMillan.
- GRIFFITH, David (1990), “Is it at all useful to distinguish economic migrants from refugees?”, en *Refugees Studies Center*, Oxford University.
- GROSFUGUEL, Ramón (2008). *Transmodernity, border thinking, and global coloniality. Decolonizing political economy and postcolonial studies*, en Eurozine. Disponible en: <http://www.eurozine.com/pdf/2008-07-04-grosfuguel-en.pdf>
- GUARDIONES , Yolanda (1996), *Marruecos, gente, tradiciones y creencias*, Madrid, Alianza Editorial.
- GUARNIZO, Luis E. (2004), "Aspectos económicos del vivir transnacional", en M<sup>a</sup> Ángeles Escrivá y Natalia Ribas (coords.), *Migración y desarrollo*, Córdoba, CSIC.
- HADDAD, Y. y SMITH, J.I. (1996), “Women in Islam: “The Battle of all Battles”, en SABBAGH (ed.), *Arab Women. Between defiance and restraint*, New York, Olive Branch Press, pp: 137-150.
- HAESBAERT, Rogério (2011), *El mito de la desterritorialización. Del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*, México, Siglo XXI.

- HARVEY, David (1989), *The Condition of Postmodernity*, Oxford, Basil Blackwell.
- HEISLER, Martin O. (1992), Migration, International Relations and the New Europe: Theoretical Perspectives from Institutional Political Sociology, en *International Migration Review*, Vol. XXVI/2, pp. 596-622.
- HERRERA, Gioconda (2004), "Género y familias transnacionales: emigración ecuatoriana en Estados Unidos y España", ponencia presentada en el IV Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación, celebrado en Girona del 10 al 13 de noviembre de 2004.
- HOWE, Marvin (2005), *Morocco: the Islamist awakening and other challenges*, Oxford, Oxford University Press.
- HUNTINGTON, S. (2005), *El Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Barcelona, Paidós.
- ISER, Wolfgang, (2005), *Las rutas de la interpretación*, México, FCE.
- INHORN, Marcia C. (2012), *The New Arab Man: Emergent Masculinities, Technologies and Islam in the Middle East*, New Jersey, Princeton University Press.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2004), *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*, Sevilla, Publicaciones del Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular.
- JORDAN, J.A. (1994), *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós.
- (et.al.) (2004), *La formación permanente del profesorado en educación intercultural*, Madrid, MEC-Los Libros de la Catarata.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2009), "Andalucía, España: Informe de Auto-Evaluación", en *Estudios de la OCDE: Educación Superior en el Desarrollo Regional y de Ciudades*, IMHE, consultado en 10 mayo 2012 en <http://www.oecd.org/edu/imhe/regionaldevelopment>
- KEARNEY, Michael (1995), "The local and the global: the anthropology of globalization and transnationalism", en *Annual Review of Anthropology* 24:547-565.
- y Federico BESSERER (2004), "Gobernanza municipal en Oaxaca en un contexto transnacional", en Jonathan Fox y Gaspar Rivera Salgado (coordinadores), *Indígenas Mexicanos Migrantes en los Estados Unidos*, Universidad Autónoma de Zacatecas.



- KEEFE, Susan E. y PADILLA, Amado M. (1992), *Chicano Ethnicity*, Albuquerque, University of New Mexico Press.
- KHALIDI, Ramla y TUCKER, Judith (1996), "Women's Rights in the Arab World", en SABBAGH (ed.), *Arab Women: Between defiance and restraint*, New York, Olive Branch Press, pp: 9-18.
- KIMMEL, Michael (2007), "Masculinity and Homophobia: Fear, Shame, and Silence in the Construction of Gender Identity", en COOK, Nancy (ed.), *Gender relations in global perspective. Essential reading*, Toronto, Canadian Scholar's Press Inc.
- KOSOFKY, Eve (1994), *Tendenses*, Duke University Press.
- KRITZ, Mary M., Lim, Lin Lean y Zlotnik, Hania (eds.) (1992), *International Migration Systems. A Global Approach*, Oxford, Clarendon Press.
- KUHN, Thomas (1962), *The Structure of Cientific Revolutions*, Chicago, University Chicago Press.
- LACOMBA, J. (2001), *El Islam emigrado. Transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas*, Madrid, MECyD.
- LACOSTE-DUJARDIN, Camille (1993), *Las madres contra las mujeres. Maternidad y patriarcado en el Magreb*, Madrid, Cátedra.
- LAPARRA, M. (2003), *Extranjeros en el purgatorio: integración social de los inmigrantes en el espacio social*, Barcelona, Bellaterra.
- (2004), *Migraciones y desarrollo en Marruecos*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- LAROUÏ ABDALLAH (1994), *Marruecos: Islam y nacionalismo. Ensayos*, Madrid, Editorial Mapfre.
- LE GALL, Josiane, "Familles transnationales: bilan des recherches et nouvelles perspectives", en *Diversité Urbaine*, vol. 5, núm. 1, 2005, pp. 29–42.
- LEWIS, G.J. (1982), *Human Migration. A Geographical Perspective*, New York, St. Martin's Press.
- LEVINSON, B. (2011), *Beyond Critique. Exploring Critical Social Theories and Education*, London, Paradigm Publishers.
- LEVITT, Peggy (2001), *The Transnational Villagers*, Berkeley-Los Ángeles, University of California Press.

- N. Glick Schiller (2004). "Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society", en *International Migration Review* 38(3), pp: 1002-1039.
- LEWIS, Martin W. y Wigen, Kären E. (1997), *The Myth of Continents. A Critique of Metageography*, Berkeley-Los Angeles-London, University of California Press.
- LEY ANDALUZA DE UNIVERSIDADES, LEY 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades.
- LÓPEZ CASTRO, Gustavo (1986), *La casa dividida. Un estudio de caso sobre la migración a Estados Unidos en un pueblo michoacano*, Zamora, El Colegio de Michoacán.
- (Ed. 1988), *Migración en el Occidente de México*, Zamora, El Colegio de Michoacán.
- LÓPEZ GARCÍA, B. (1999), "El intercambio universitario entre Marruecos y España: los estudiantes marroquíes en España", en *Awraq*, No. 20, pp. 233-267.
- (2004), "Los estudiantes marroquíes en el Universidad española", en *Atlas de la Inmigración Marroquí en España*, pp. 96-97.
- LORENZO DELGADO, M. (et.al.) (2003), *Organizando los contextos educativos diferenciales: Innovación y experiencias*, Granada, Grupo de Investigación (AREA).
- LUHMANN, Niklas (1991), *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*, México, Alianza-U. Iberoamericana.
- (1993), *Teoría de la Sociedad*, México-Guadalajara, Alianza-U. Guadalajara-Iteso-U. Iberoamericana.
- LOPEZ ENAMORADO, Lola (2004), "Mujeres marroquíes en transición", en TORRES y VELASCO (eds.), *El Magreb hoy: estudios sobre historia, sociedad y cultura*, Sevilla, Alfar-Ixbilia, pp: 59-85.
- MACÍAS Gamboa, Saúl y HERRERA LIMA, Fernando (Coords. 1997), *Migración Laboral Internacional: Transnacionalidad del Espacio Social*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- MAFFESOLI, M. (2000), *El tiempo de las tribus y el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*, México, Siglo XXI.

- MARTÍNEZ, Oscar J. (3ª. 1998), *Border People. Life and Society in the U.S.-Mexico Borderlands*, Tucson, University of Arizona Press.
- MARTÍN CASARES, Aurelia (2006), *Antropología del Género*, Valencia, Universidad de Valencia.
- MARTÍN MUÑOZ, Gema (ed.) (1995), *Mujeres, democracia y desarrollo en el Magreb*, Madrid: Pablo Iglesias.
- MARTÍN DÍAZ, Emma (2003), *Procesos migratorios y ciudadanía cultural*, Sevilla, Mergablum.
- (2004a), *Inmigración, multiculturalidad y género*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- y CASTAÑO, A. (2004b), “Marroquíes en Andalucía”, en *Atlas de la inmigración Marroquí en España*, pp. 237-243.
- MARTÍNEZ TEN, L. y TUTS, M. (2003), *Derechos humanos, mujer e inmigración: Hacia una educación intercultural en el aula*, consultado el 15 de mayo del 2012 en: [http://www.oei.es/genero/documentos/docentes/Guia\\_dhumanos\\_mujer\\_inmigracion.pdf](http://www.oei.es/genero/documentos/docentes/Guia_dhumanos_mujer_inmigracion.pdf)
- MARTÍNEZ MUÑOZ, A. (2007), “La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias”, en *Revista Española de Educación Comparada*, No. 13, pp. 285-317
- MATO, Daniel (ed.) (1994), *Teoría y política de la construcción de identidades y diferencias en América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO-Nueva Sociedad, pp. 251-261.
- (1995), *Crítica de la modernidad, globalización y construcción de identidades en América Latina y el Caribe*, Caracas, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH), Universidad Central de Venezuela.
- (1997), “Culturas indígenas y populares en tiempos de globalización”, en *Nueva Sociedad*, No. 149 (mayo-junio), pp. 100-113.
- (coord.) (2003), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- (coord.) (2004), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- (2008), “No hay saber “universal”: la colaboración intelectual en la producción de conocimientos es imprescindible”, *Alteridades*, No. 18 (35), pp. 101-116.
- MASSEY, Douglas S., ALARCÓN, Rafael, DURAND, Jorge y GONZÁLEZ, Humberto (Coords. 1991), *Los ausentes. El proceso social de la migración en el occidente de México*, México, CONACULTA-Alianza Editorial.
- y ESPINOSA, Kristin (1997), “What’s Driving Mexico-U.S. Migration? A Theoretical, Empirical, and Policy Analysis”, en *American Journal of Sociology*, vol. 102, pp. 939-999.

- y ARANGO J., GRAEME H., KOUAOUCI, Ali, PELLEGRINO, A. y TAYLOR, E. P. (1998), *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*, Oxford: Clarendon Press.
- MAYA FRADES, Valentina (2008), “Mujer e Inmigración: Educación en las aulas”, en *Revista Electrónica de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 9, No. 2, Mayo. Consultado el 3 de mayo del 2012 en <http://www.usal.es/teoriaeducacion>
- MÉRIDA JIMÉNEZ, Rafael (ed.) (2002), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, Barcelona, Icaria.
- MERNISSI, Fatima (1987), *Beyond the veil: male-female dynamics in modern muslim society*, Indiana, Indiana University Press.
- Miller, Tom (1991), *En la frontera. Imágenes desconocidas de nuestra frontera norte*, México, Alianza Editorial.
- MORRILLAS FERNÁNDEZ, A. y M. GALLARDO MARTÍNEZ (2008), “La cooperación transfronteriza Andalucía-Marruecos en la política europea de vecindad”, en PROYECTO ARRABT (2008), *La gestión de proyectos europeos de cooperación transfronteriza*, Cádiz, Universidad de Cádiz, pp. 118-128.
- MUMMERT, G. (Ed. 1999) *Fronteras fragmentadas*, México, El Colegio de Michoacán.
- MUÑOZ, Humberto, OLIVEIRA O. y STERN Claudio (1977), *Migración y desigualdad social en la ciudad de México*, México, El Colegio de México e Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997), *Educación Intercultural: Teoría y práctica*, Madrid, Escuela Española.
- (2001), *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- MOCTEZUMA, Miguel (XXXX), *Transnacionalidad y Transnacionalismo, (prácticas, compromisos y sujetos migrantes)*. En internet (consultado, octubre 2011).
- MORAES, Natalia (2004), “Entre el transnacionalismo y la relocalización: un estudio del movimiento asociativo de migrantes uruguayos en España”, en *Actas del 4º Congreso sobre inmigración en España: Ciudadanía y participación*. Universidad de Girona. (en CD).
- NAJMABADI, Afsaneh (2005), *Women with Mustaches and Men without Beards: Gender and Sexual Anxieties of Iranian Modernity*, University of California Press.
- NAVARRO SALCEDO, W. (S/F), en internet consultado en mayo 2012: <http://www.paideiasurcolombiana.com/articulos/8.-teoria-critica-de-la-e.pdf>

- NÍKLEVA, D. (2011), “Aspectos interculturales y pedagógicos del choque cultural para inmigrantes de origen búlgaro en Andalucía”, en *Marco Revista de Didáctica*, No. 13, pp. 1-17.
- NOVARO, G. (2011), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, UBA-Biblos.
- NUÑEZ VILLAVERDE, J.A. (et.al.) (2004), *Redes sociales en Marruecos. La emergencia de la sociedad marroquí*, Barcelona, Icaria.
- OEHMICHEN, Cristina (2000), “Relaciones de etnia y género: una aproximación a la multidimensionalidad de los procesos identitarios”, en *Alteridades*, año/vol. 10, número 019, Distrito Federal, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 89-98.
- (2005), *Identidad, género y relaciones interétnicas*, México, UNAM-IIA.
- OLMOS ALCARÁZ, A. (2004), *Educación Intercultural en Andalucía: Normatividad, Discurso Político y Práctica*, presentado en Congreso Internacional de Educación Intercultural: formación del profesorado y práctica escolar, Madrid 15-17 marzo. En Internet.
- (2010), “Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas”, en *Revista de Educación*, No. 353, pp. 469-493.
- OUELLET, F (1999), “L’éducation face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Les grandes questions de l’heure,” en *Bulletin de L’Association pour la Recherche Interculturelle*, No. 32, pp. 16-27.
- PALOMARES RUIZ, Ascensión (1998), *Educación Especial y Atención a la Diversidad*, Albacete, L. Universidad.
- (2004a), *Profesorado y Educación para la diversidad en el siglo XXI*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de CLM.
- (2004b), “Educación e Inmigración en España”, en *Revista Española de Educación Comparada*, No. 12, pp. 339-364.
- PÀMIES ROVIRA, J. (2006), *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Tesis doctoral.
- PARELLA, Sònia (2003), *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*, Barcelona, Anthropos.
- (2007), “Los vínculos afectivos y de cuidado en las familias transnacionales. Migrantes ecuatorianos y peruanos en España”, en *Migraciones Internacionales*, Vol. 4, Núm. 2, Julio-Diciembre 2007, Universidad Autónoma de Barcelona.

- PÉREZ BELTRÁN, Carmelo (2006), “Mujeres marroquíes ante la reforma de la Mudawana: cambios social y referente cultural”, en PEREZ BELTRÁN (ed.), *Sociedad civil, derechos humanos y democracia en Marruecos*, Granada, Universidad de Granada, pp: 295-332.
- PEREZ-DIAZ, V. (et.al.) (2004), *La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- PÉREZ SERRANO, J. (2008), “El marco europeo para la cooperación transfronteriza en el estrecho de Gibraltar”, en PROYECTO ARRABT (2008), *La gestión de proyectos europeos de cooperación transfronteriza*, Cádiz, Universidad de Cádiz, pp. 75-89.
- PÉREZ, M. y RINKEN, S. (2005), *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*, Madrid, CSIC.
- PRADO, Abdennur (2006), *Homosexualidad en el Islam*, Junta Islámica Catalana. En [http://www.oozebap.org/text/homosexualidad\\_islam.htm](http://www.oozebap.org/text/homosexualidad_islam.htm)
- PRIEGUE CAMAÑO, D. (2009 ¿?), *Familia, educación e inmigración. Un programa de intervención pedagógica*, Universidad de Santiago de Compostela, Tesis doctoral
- PORTES, Alejandro (Ed. 1995), *The Economic Sociology of Immigration. Essays on Networks, Ethnicity, and Entrepreneurship*, New York, Russel Sage Foundation.
- (2005), Convergencias teóricas y evidencias empíricas en el estudio del transnacionalismo de los inmigrantes, en *Migración y Desarrollo*, 2005, primer semestre, p. 2-19.
- PRIETZ, Ludger (1998), “Las migraciones laborales internacionales y el surgimiento de Espacios Sociales Transnacionales. Un bosquejo teórico-empírico a partir de las migraciones laborales México-Estados Unidos”, en *Sociología del Trabajo*, Madrid, No. 33, pp. 103-129.
- (1999), “New Migration in Transnational Space”, en, *Migration and Transnational Social Spaces*, Aldershot, Ashgate, pp. 1-35.
- (2000), “Una nueva cara de la migración globalizada: el surgimiento de nuevos espacios sociales transnacionales y plurilocales”, en: *Trabajo*, México, No. 3, Nueva Época.
- y Gustavo EMMERICH (comps. 2011), *La transnacionalización, enfoques teóricos y empíricos*, México, UAM-Porrúa.
- QUIJANO, Aníbal (2007), “Coloniality and Modernity/Rationality”, en *Cultural Studies*, No. 21:2, pp. 168 – 178. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601164353>.

----- and Immanuel Wallerstein (S/F), “Americanity as a Concept, or The Americas in the Modern World System”. Disponible en: <http://www.jhfc.duke.edu/icuss/pdfs/QuijanoWallerstein-America.pdf>

RAMÍREZ, Ángeles (1998), *Migraciones, género e Islam. Mujeres marroquíes en España*, Madrid, Ed. Mundo árabe e Islam: Educación y Cultura AECl.

RAMIREZ, M. y CASTAÑEDA A. (1974), *Cultural Democracy. Bicognitive Development and Education*, Nueva York, Academic Press.

RAPPAPORT, R (1993), “Humanity’s evolution and Anthropology’s future”, en Robert Borofsky, *Assessing Cultural Anthropology*, Nueva York, McGraw Hill.

RAPPAPORT, J. (2005), *Intercultural utopías*, Durham, Duke University Press.

RAPOPORT, Amos, “Identity and Environment: Cross-cultural Perspective”, en DUNCAN, James S. (ed.) (1981), *Housing and Identity. Cross-cultural perspectives*, London, Billing and Sons Limited, pp: 6-35.

RHOONI, Raja (2010), *Secular and Islamic Feminist Critiques in the Work of Fatima Mernissi*, Leiden, Brill.

RIBAS, Natalia (2001), "¿Estrategias transnacionales? Una pregunta acerca de las migraciones femeninas en España", en *Arxius de Ciències Socials*, núm. 5, noviembre de 2001, pp. 69–92.

ROSCOE, Will y Stephen O. MURRAY (ed.) (1997), *Islamic Homosexualities: Culture, History, and Literature*, New York University Press.

ROUSE, R. (1991), “Mexican Migration and the Social Space of Postmodernism”, en *Diáspora*, 1991, nº1, primavera, p.8-23.

SÁNCHEZ, Rosaura (1994), *Chicano Discourse. Socio-historic perspectives*, Houston, University of Houston (1a. 1983).

SALMERÓN PÉREZ, Honorio y Sonia RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ (2008), *Orientación Universitaria: Necesidades del alumnado inmigrante marroquí*, Granada, Ed. Universidad Granada EUG.

- SANTOS REGO, M.A. (ed.) (2006), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- SARTORI, G. (2001), *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjería*, Madrid, Taurus.
- (2003), *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo, extranjería e islam*, Madrid, Taurus.
- SASSEN, Saskia (1984), "Notes on the Incorporation of Third World Women into Wage-Labor Through Immigration and Offshore Production", en *International Migration Review*, vol. 18, núm. 4, pp. 1144–1165.
- SEPERDJELI, Ryme (2004) "French 'Reforms' and Muslim Women's Emancipation during the Algerian War", en *The Journal Of North African Studies*, No 9, Vol. 4, pp: 19-61.
- SIGUAN, M. (1998), *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós.
- (1991), *The Global City*, New York-London-Tokyo, Princeton University.
- (1998), *Globalization and its discontents*, New York, The New York Press.
- (1998), *The Mobility of Labor and Capital: A Study in International Investment and Labor Flow*, Nueva York, Cambridge University Press.
- SIMMONS, Alan B. (1991), "Explicando la migración: la teoría en la encrucijada", en *Estudios Demográficos y Urbanos*, Vol. 6, pp. 5-31.
- SMITH, Robert (1995), *"Los ausentes siempre presentes", The imagining, Making and Politics of a Transnational Community between Ticuani, Puebla, Mexico, and New York City*, Tesis doctoral, New York, Columbia University.
- SOFIE ROALD, Anne (2002), *Women in Islam. The Western experience*, New York, Routledge.
- SORIANO AYALA, E. (2001), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*, Madrid, La Muralla.



- (2003), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*, Madrid, La Muralla.
- (2005), *La interculturalidad como factor de calidad educativa*, Madrid, La Muralla.
- (2006), *La mujer en la perspectiva intercultural*, Madrid, La Muralla.
- SOLÉ, C. (1996), *Racismo, etnicidad y educación intercultural*, Lleida, Universidad de Lleida.
- y IZQUIERDO, A. (2005), *Integraciones diferenciadas: Migraciones en Cataluña, Galicia y Andalucía*, Barcelona, Anthropos.
- STEPHEN, Lynn (2007), *Transborders lives: Indigenous Oaxacans in Mexico, California, and Oregon*, Oregon, Duke University Press.
- (2009), “Conceptualizing Indigenous Community”, en Marc Rosenblum and Daniel Tichernor (Eds.), *The Handbook of International Migration*, New York, Oxford University Press.
- TAYLOR, Charles (2001), *Multiculturalismo y la “política de reconocimiento”*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- TÉBAR, P. (2006), *La gestión de los centros educativos. Una propuesta intercultural*, Madrid, MEC-Los Libros de la Catarata.
- TOBLER, Waldo (1995), “Migration: Ravenstein, Thornthwaite, and beyond”, en: *Urbany Geography*, Vol. 16, pp. 327-343.
- TOHIDI, Nayareh (2003) “Women’s rights in the Muslim World: The universal-particular interplay”, en *Hawwa. Journal Of Women Of Middle East And The Islamic World*, No.1, Vol. 2, pp: 152-188.
- TOPPER, Ilya (2010), “Los homosexuales salen del armario en Marruecos”, nota publicada el 10 de julio en revista electrónica *Memoire des Luttes*, revisado en diciembre 2012. En: <http://www.medelu.org/Los-homosexuales-salen-del-armario>
- TOZI, Mohamed (2002), *Monarquía e islam político en Marruecos*, Barcelona, Bellaterra.
- TUIRÁN, Rodolfo (1998), “Los desafíos demográficos de México en el nuevo milenio”, en *Este país*, Abril 1995, pp. 84-93.
- VALLE, J.M. (2004), “La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico”, en *Revista Española de Educación Comparada*, No. 10, pp. 17-59.

- (2006), *La Unión Europea y su Política Educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación*, Tomo II, Madrid, CIDE-MEC.
- VELASCO, Laura (coord. 2008), *Migración, Fronteras e identidades Étnicas transnacionales*, México, El Colegio de la Frontera Norte- Porrúa.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997), *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, ED. Trotta.
- VERTOVEC, Steven (2004), “Trends and Impacts of Migrant Transnationalism, en *Policy and Society Working Paper*, No. 3, Centre on Migration, University of Oxford.
- y WESSENDORF, S. (2004), *Migration and Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: an overview of issues and trends*, Oxford, University of Oxford-Centre on Migration, Policy and Society.
- VOORHOEVE, Maaïke (2012), *Family law in Islam: divorce, marriage and women in the muslim world*, New York, I.B. Tauris.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1974), *The Modern World System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World Economy in the Sixteenth Century*, New York-San Francisco-London, Academic Press.
- WAPNER, S. y DEMICK, J. (et.al.) (2000), *Theoretical perspectives in Environment-Behavior Research*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- WATERS, Malcolm (1995), *Globalization*. London-New York, Routledge.
- YAZBECK HADDAD, Y. y ESPOSITO J. (1998), *Islam, Gender and Social Change*, New York, Oxford University Press.
- ZAPATA-BARRERO, Ricard (2004) *Multiculturalidad e inmigración*, Madrid, Síntesis.
- ZEGHAL, Malika (2006), *Islam e islamismo en Marruecos*, Barcelona, Bellaterra.
- ZIRARI, Hayad (2010), “Los derechos de las mujeres en Marruecos: balance y perspectivas”, en *Sociedad y Cultural, Desarrollo y Cooperación*, 2001.
- (2007), “Trajectoire des droits des femmes au Maroc: Progrés et résistances”, en Gondolfi Paola (dir.), *Le Maroc d’aujourd’hui*, Bolonia: II Ponte, p: 226-244.
- ZOLBERG, Aristide R./ SMITH, Robert C. (1996), *Migration Systems in Comparative Perspective. An Analysis of the InterAmerican Migration System with Comparative Reference to the Mediterranean-European System*, en New York, The New School for Social Research.