

TESIS DOCTORAL

# CON EL CORAZÓN DEBAJO DEL ZAPATO

ESTUDIO DE CASO SOBRE APRENDIZAJE, INTEGRACIÓN  
E IDENTIDAD EN LA COMUNIDAD MARROQUÍ DE SANT MATEU



**Tomàs Segarra Arnau**

Dirección: Joan A. Traver Martí y María Lozano Estivalis



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales · Departamento de Educación · Universitat Jaume I  
Programa de Doctorado en Educación Secundaria (código 14034)  
Marzo de 2017



**TESIS DOCTORAL**

# **CON EL CORAZÓN DEBAJO DEL ZAPATO**

**ESTUDIO DE CASO SOBRE APRENDIZAJE,  
INTEGRACIÓN E IDENTIDAD EN LA COMUNIDAD  
MARROQUÍ DE SANT MATEU**

**Tomàs Segarra Arnau**

**Dirigida por Joan A. Traver Martí y María Lozano Estivalis**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Departamento de Educación

Universitat Jaume I de Castelló



Programa de doctorado: Educación Secundaria

Código: 14034

Marzo 2017



*Hoy estoy sin saber yo no sé cómo,  
hoy estoy para penas solamente,  
hoy no tengo amistad,  
hoy sólo tengo ansias  
de arrancarme de cuajo el corazón  
y ponerlo debajo de un zapato*

Miguel Hernández

*Hassan me dice también una palabra que ayudarme bien. Me dice “Mustafa,  
antes de arreglar tus papeles tienes que coger tu corazón y ponerlo debajo de tus  
zapatos”.*

Mustafa



## AGRAÏMENTS

Si no tinguera al meu voltant persones com vosaltres, tot això no hauria estat possible.

Mare, si no m'hagueres animat a llegir als estius, si no hagueres estat sempre al meu costat, si no m'hagueres ensenyat a fer-me responsable del que era meu, tot això no hauria estat possible. Pare, si no m'hagueres portat amb tu a passejar per la muntanya, si no m'hagueres tret del llit tot i els meus neguits per acompanyar-te a l'horta, si no m'hagueres ensenyat a pensar per mi mateix, tot això no hauria estat possible. Mare, Pare. Si no m'haguereu deixat aprendre el que havia d'aprendre jo sol, si no haguereu estat allà per ajudar-me de nou a caminar quan jo no sabia cap on tirar, tot això no hauria estat possible.

Joan i Josep. Germanets. Sense les hores que hem passat jugant a fer de músics, assajant, tocant; sense compartir eixes mateixes rareses culturals nostres, eixes mateixes visions del món que surten en la conversa cada cop que estem junts; sense vosaltres, tot i la distància, això no hauria estat possible.

He de donar-vos les gràcies, mestres. Als meus mestres: a Jaume Besalduch i a Albert Monfort, pels anys que hem caminat junts en açò del desenvolupament del territori. Vosaltres m'heu ajudat molt a escoltar aquesta terra nostra. A Paco Marco i a Miquel Ortells, per les vostres converses plenes de saviesa i de contrapunts.

Gràcies a Eugeni Trilles, a Anabel Ejarque, a Enrique Salom, a Arcia Aguirre, a Elena Furió i a la resta de la gent que garbella.

A totes les persones que viuen a Sant Mateu per acollir-me a mi i a la meua família, i fer de nosaltres un més. Als meus companys i companyes de l'Ajuntament i als meus veïns marroquins. A Omar i a Mustafa per obrir-me les seues cases i els seus cors de bat a bat. El meu desig és que aquest treball

puga ajudar, per poc que siga, a que tots plegats siguem més poble.

A Joan Traver i María Lozano, els meus directors. Gràcies María per la teua determinació i el teu compromís amb tot allò que fas, perquè ets un exemple. Joan, moltes gràcies. He après tant al teu costat i sé que em queda tant per aprendre amb tu, i tinc tantes ganes d'aprendre que açò no pot fer més que continuar. Gràcies als dos per voler compartir amb mi aquestes derives meravelloses.

A tu, Mari Carmen, per acompanyar-me en tot aquest camí, per voler estar al meu costat, per fer-me tot açò tan fàcil, per entendre'm. A tu per damunt de tot, perquè açò també és part del nostre projecte junts. I a vosaltres Paula i Helena, pel vostre amor incondicional, pels vostres somriures i eixa alegria contagiosa que despreneu, perquè el papa i la mama ja no sabríem qui som sense vosaltres. Les meues tres xiques. Açò és per vosaltres i per a vosaltres.



## RESUMEN

Este es el informe del proceso de investigación realizado con motivo de una tesis doctoral, centrada en las implicaciones educativas de la emigración para la reconstrucción de la identidad. Vivimos un tiempo en el que las fobias hacia los movimientos migratorios, hacia lo extranjero, hacia lo diferente, están encontrando un obscuro acomodo en la vida pública de las sociedades occidentales. Frente a ello, es necesario que la investigación sea un instrumento de transformación, de mejora social y educativa que nos conduzca hacia posiciones de mejor convivencia y mayor justicia social. La investigación que presento toma como referente a la comunidad marroquí de Sant Mateu (Castellón), a partir de un posicionamiento teórico basado en el aprendizaje como una construcción social, en el campo de la acción social en tanto que espacio de relaciones basadas en la dominación, en la participación en la vida cultural como mecanismo de integración, y en la identidad como fuente continua de transformaciones. Los objetivos de la investigación pasan por conocer los procesos mediante los que esta comunidad construye aprendizaje socialmente, por identificar los espacios para la integración dentro de la propia comunidad y en el seno de la comunidad de acogida, y por visibilizar las transformaciones identitarias que tienen lugar en estos procesos. La investigación se presenta como un estudio de caso intrínseco llevado a cabo desde un posicionamiento metodológico plural, con el uso de herramientas propias de la etnografía y de la investigación biográfico narrativa. Los resultados de la investigación implican que la comunidad marroquí de Sant Mateu construye conocimiento situado, en el ámbito educativo informal, a través de la participación en un proceso con dos objetivos: la construcción de la Mezquita de la comunidad, y la regulación de su situación legal en España. Esta participación supone la construcción de un discurso común a través de la negociación de significados, que tiene implicaciones en cuanto a la integración de la comunidad. Asimismo, repercute en la reconstrucción de la propia identidad, mediante una toma de conciencia y un posicionamiento en el

mundo como extranjeros.

Palabras clave: aprendizaje situado, educación informal, integración, comunidad marroquí, dominación, extranjería, estudio de caso, investigación biográfico – narrativa, investigación etnográfica.

## **ABSTRACT**

This is the report of a research process carried out on the occasion of a doctoral thesis, focused on the educational implications of emigration for the reconstruction of identity. We live in a time when phobias towards migratory movements, towards the foreign, towards the different, are finding an obscene accommodation in the public life of the western societies. Faced with this, it is necessary to use research as an instrument of transformation, social improvement and education that leads us to positions of better coexistence and greater social justice. The research I present takes as reference to the Moroccan community of Sant Mateu (Castellón), from a theoretical positioning based on learning as a social construction, the field of social action as a space of relations based on domination, participation in cultural life as a mechanism of integration, and identity as a continuous source of transformations. The objectives of the research are to know the processes through which this community builds social learning, identify the spaces for integration within the community itself and within the host community, and establish the identity transformations that take place in these processes. The research is presented as an intrinsic case study carried out from a pluralistic methodological positioning, using tools related to ethnography and narrative biographical research. The results of the research imply that the Moroccan community of Sant Mateu builds situated knowledge, in the informal educational field, through the participation in two processes with a concrete objective: the construction of the mosque of the community, and the regulation of its legal situation in Spain. This participation implies the construction of a common discourse through the negotiation of meanings, which has implications for the integration of the community, and consequences in the reconstruction of its identity, through an awareness and a positioning in the world as a foreign.

Keywords: situated learning, informal education, integration, Moroccan community, domination, foreignness, case study, biographical narrative research, ethnographic research.



# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	17
-------------------	----

## PRIMERA PARTE. BLOQUE TEÓRICO

Preparar el té.....	35
---------------------	----

### Capítulo 1. El aprendizaje como construcción social.....39

1.1. La cultura como elemento constitutivo del ser humano.....	39
--	----

1.2. El ámbito educativo informal.....	45
--	----

1.2.1. <i>Los límites de la educación informal.....</i>	48
---	----

1.2.2. <i>Los escenarios para la investigación en la educación informal.....</i>	49
--	----

1.2.3. <i>Las características de la educación informal.....</i>	51
---	----

1.3. Aprendizaje situado y comunidades de práctica.....	55
---	----

1.3.1. <i>El aprendizaje situado y la participación periférica legítima.....</i>	57
--	----

1.3.2. <i>Comunidades de práctica.....</i>	59
--	----

### Capítulo 2. El campo de la acción social. Agentes y conflictos.....69

2.1. Bourdieu y la noción de campo.....	69
---	----

2.2. El Estado y el campo burocrático.....	72
--	----

2.3. Dominación y clase subalterna.....	75
---	----

2.4. Resistencia.....	79
-----------------------	----

### Capítulo 3. La integración a través del derecho a la participación en la vida cultural..... 83

3.1. Derechos Humanos, cultura y educación.....	83
---	----

3.2. Derechos culturales: un recorrido histórico.....	84
---	----

3.3. Del discurso a la práctica: ¿qué es participar en la vida cultural?.....	90
---	----

3.4. Diversidad cultural, integración y ciudadanía.....	95
---	----

<b>Capítulo 4. La identidad cultural.....</b>	<b>101</b>
4.1. Identidad cultural e inmigración.....	106
4.2. La identidad terrenal.....	107
4.3. Inmigración marroquí.....	109
4.4. Identidad y comunidades de práctica.....	114

## **SEGUNDA PARTE. BLOQUE METODOLÓGICO**

<b>Capítulo 5. Metodología y diseño de la investigación.....</b>	<b>119</b>
5.1. Primera invitación.....	119
5.2. Definición del problema de investigación.....	122
5.2.1. <i>Motivaciones para realizar la investigación.....</i>	122
5.2.2. <i>El problema de investigación.....</i>	125
5.2.3. <i>Proceso de formulación de las preguntas de investigación.....</i>	126
5.2.4. <i>Objetivos de la investigación.....</i>	130
5.3. Estado de la cuestión.....	131
5.4. Metodologías de investigación.....	140
5.4.1. <i>El problema metodológico.....</i>	141
5.4.2. <i>El caso: la comunidad marroquí de Sant Maten.....</i>	143
5.4.3. <i>Etnografía.....</i>	145
5.4.4. <i>El enfoque biográfico – narrativo.....</i>	148
5.4.5. <i>Posicionamiento del investigador.....</i>	151
5.5. Campo de estudio y trabajo de campo.....	156
5.5.1. <i>Descripción del campo de estudio.....</i>	156
5.5.2. <i>Criterios de selección del campo de estudio: acotación y limitaciones.....</i>	158
5.6. Cierre del trabajo de campo.....	164
<b>Capítulo 6. Herramientas para la producción de la información... </b>	<b>167</b>
6.1. Segunda invitación.....	167
6.2. Observación participante y notas de campo.....	169

6.3. Grupo de discusión.....	173
6.4. Entrevista biográfica.....	174
6.5. Transcripción y registros audiovisuales.....	180
6.6. Análisis documental o investigación de archivos.....	181
<b>Capítulo 7. Análisis de los datos.....</b>	<b>185</b>
7.1. Proceso de codificación y categorización de los datos.....	186
7.1.1. <i>Mapeo conceptual y codificación abierta. Primera fase.....</i>	<i>188</i>
7.1.2. <i>Mapeo conceptual y codificación abierta. Segunda fase.....</i>	<i>298</i>
7.1.3. <i>Tercera fase. Del mapeo conceptual a la codificación axial.....</i>	<i>201</i>
7.2. Análisis narrativo, construcción del relato y cuestiones éticas de la investigación.....	209
7.3. Criterios de calidad de la investigación.....	212
7.4. Triangulación.....	214

## **TERCERA PARTE. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>Capítulo 8. La historia de Omar.....</b>	<b>221</b>
---	------------

<b>Capítulo 9. La historia de Mustafa.....</b>	<b>231</b>
--	------------

9.1. El marroquí.....	231
9.2. El clandestino.....	237
9.3. El jornalero.....	245
9.4. El imam.....	246
9.5. El extranjero.....	249

<b>Capítulo 10. ¿Cómo construye aprendizaje la comunidad marroquí en el territorio de acogida?.....</b>	<b>261</b>
---	------------

10.1. Experimentar el mundo.....	261
----------------------------------	-----

10.1.1. <i>Enfrentar la burocracia</i> .....	265
10.1.2. <i>Historias de inmigrantes</i> .....	268
10.2. Participar.....	271
10.2.1. <i>Cosificación: la mezquita</i> .....	274
10.2.2. <i>Comprometerse y participar</i> .....	285

**Capítulo 11. ¿Qué posibilidades para la integración de la comunidad marroquí ofrecen los diferentes agentes que se encuentran en el territorio?..... 289**

11.1. La mezquita como espacio para la integración.....	289
11.2. De paseo por Sant Mateu.....	294
11.3. Cruz Roja.....	297
11.4. Burocracia y dominación.....	301

**Capítulo 12. ¿Qué percepción identitaria tiene de sí misma la comunidad marroquí después de haber pasado largo tiempo en el territorio?..... 311**

12.1. El camino de la adaptación.....	311
12.2. Características identitarias.....	318
12.2.1. <i>Diversidad cultural</i> .....	318
12.2.2. <i>Vinculación Estado – Religión</i> .....	319
12.2.3. <i>Valores vinculados a la solidaridad y el bien común</i> .....	320
12.2.4. <i>Patriarcado</i> .....	325
12.2.5. <i>Inferioridad sentida</i> .....	327
12.3. La extranjería.....	330

**CUARTA PARTE. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

**Capítulo 13. Discusión y conclusiones..... 343**

13.1. En cuanto al aprendizaje.....	346
-------------------------------------	-----



13.2. En cuanto a la integración.....	356
13.3. En cuanto a la identidad.....	362
<b>RETALES PARA UNA PEDAGOGÍA NÓMADA.....</b>	<b>371</b>
<b>CON EL CORAZÓN DEBAJO DEL ZAPATO.....</b>	<b>375</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>377</b>
<b>TABLA DE CONTENIDOS.....</b>	<b>408</b>
<b>ANEXOS (en formato digital)</b>	



# INTRODUCCIÓN

*Exiliarse no es desaparecer sino empequeñecerse, ir reduciéndose lentamente o de manera vertiginosa hasta alcanzar la altura verdadera, la altura del ser. Swift, maestro de exilios, lo sabía. Para él exilio era el nombre secreto de viaje.*

Roberto Bolaño



Este trabajo de investigación está basado en las historias de personas que por alguna razón, al igual que Bolaño, sintieron el impulso o se vieron en la obligación de desplazarse. Personas que dejaron atrás la tierra en la que nacieron y crecieron para llegar a un nuevo y extraño lugar en el que empequeñecerse hasta casi desaparecer. Habla sobre lo que aprendieron en este trayecto y sobre cómo lo aprendieron; sobre cómo se integraron en sus nuevos contextos y sobre las transformaciones a través de las que reconstruyeron sus identidades en un nuevo lugar.

¿Por qué me he metido en esto? Una vez, cuando tenía 15 años, viajaba de Barcelona hacia Castellón con mi familia en un atestado vagón de segunda clase de un tren que llegaba hasta Andalucía. Había calor, sudor y mal olor, pero uno acababa por acostumbrarse. Con 15 años uno se acostumbra a casi todo. Como éramos impares, mis padres, mis hermanos pequeños y mis tíos, tuve que ocupar una plaza al lado de un señor bastante mayor, de piel rugosa y curtida por el sol.

El tren partió de la estación de Passeig de Gràcia, en pleno centro de Barcelona. Arrancó su marcha lenta y pesada desde el andén y se adentró en el subsuelo de la gran ciudad. Cuando salimos de nuevo a la superficie, yo me concentré en el libro que tenía entre las manos. Poco a poco, a medida que el tren discurría hacia el sur, mi compañero de viaje comenzó a distraerme de la lectura. Yo le echaba una mirada de vez en cuando por el rabillo del ojo, sin apenas mover la cabeza: se removía inquieto en su asiento, pero no parecía que esto se debiese a la incomodidad manifiesta del mismo. De vez en cuando se aferraba a los reposabrazos y se giraba hacia la ventanilla esperando encontrar algo que no quería ver. Un lugar. Un tiempo aprisionado para siempre en su cabeza. El río Ebro en 1938. La batalla más larga de la Guerra Civil española. Cuando al fin lo cruzamos, con acento andaluz y un nudo en la garganta, el viejo me dijo *aún recuerdo la sangre y los muertos bajando por el río*. Yo no supe qué responder, ni si debía hacerlo. Era sólo un crío que venía de ver los Juegos Olímpicos, pero era tanta su emoción, y su necesidad de compartir aquel horrible recuerdo...

Aquella frase me marcó mucho. De hecho, todavía ahora, cuando voy de viaje y cruzo el Ebro, me imagino el cauce teñido de rojo y los cadáveres salpicando los márgenes del río. Si en aquel viaje aprendí algo, fue a ser todavía más antibelicista. Esto también lo aprendí gracias a mi abuelo que, antes de marcharse a aquella puñetera guerra, le prometió a su madre que no pegaría ni un solo tiro, y se las ingenió para cumplirlo.

Hubo un tiempo en que me sabía la guerra de mi abuelo de cabo a rabo. De Asturias al sur de Valencia, y luego a Tarragona para acabar cruzando el Ebro, y cambiarse de bando para seguir sin pegar ni un tiro. Siempre trampeando para quedarse en la retaguardia. Sabía más de la guerra por mi abuelo que por la historia que dábamos en el colegio, tema al que los maestros parecían no querer llegar nunca.

Pasaron los años y las historias. Los vaivenes, los errores y los aciertos se sucedieron. En 2003 hice un viaje. Fue muy corto, tan solo 90 kilómetros. Me fui de la ciudad en el que había crecido para trabajar en lo que yo quería, y así llegué a Sant Mateu, un pueblo de 2.000 personas en el interior de Castellón con casco histórico, museos, mucho patrimonio y una larga historia. Iba a ser el nuevo técnico de cultura municipal. Yo estaba encantado. Iba a trabajar en algo que me apasionaba. Iba a tener un puesto para el que me había preparado en la universidad. Mi familia también estaba encantada. Al fin y al cabo ¿qué son 90 kilómetros? Todos los fines de semana tenía la oportunidad de volver a casa de mis padres.

Lo importante de aquel viaje no era la distancia entre los puntos de salida y el de llegada. Más que un viaje, debería decir que fue un trayecto sobre el territorio. El verdadero viaje que empezó en 2003 todavía no ha acabado, y probablemente nunca acabará. De eso empecé a darme cuenta pasados unos meses de empezar a vivir en Sant Mateu, cuando concluí que yo no encajo del todo aquí.

Llevé a cabo una distinción: yo no era como ellos. La culpa era de la cultura. No me acababa de acostumbrar a la vida cotidiana del pueblo. El apego a las

tradiciones y el uso de los tiempos de ocio me resultaban especialmente extraños. Pero al mismo tiempo, cuando regresaba a mi ciudad, me sentía como un árbol que es arrancado lentamente del suelo. Cada vez había menos raíces que me uniesen a ella, y hoy sólo tengo a mis padres, y quizás algún buen amigo al que nunca veo. No digo esto con amargura. Creo que es parte de hacerse adulto.

Hay algo que ha marcado siempre mi trabajo en Sant Mateu: la participación ciudadana. Aquí todo el mundo participa. Unos lo hacen de forma más activa que otros. Hay quien se dedica a participar unos años de forma muy intensa y después pasa a un segundo plano. También hay quien hace de la participación una forma de vida. Hay algunas asociaciones en la localidad que tienen más de 200 y de 400 socios. Gracias a que la gente participa se hacen fiestas en verano. Los niños y niñas pueden practicar deporte o aprender a tocar un instrumento. La gente mayor recibe asistencia de la Cruz Roja. Las personas en edad de jubilación tienen un lugar donde pasar las tardes y un local en el que bailar los domingos. Enumerar todas las cosas que se pueden hacer en Sant Mateu gracias a que la gente participa y forma parte de asociaciones, ocuparía un par de folios. Gracias a la participación, Sant Mateu tiene museos y un patrimonio histórico restaurado y bien cuidado. Y sobre todo, gracias a que la gente participa, Sant Mateu es un pueblo vivo en un medio rural cada vez más amenazado.

Participar es parte de mi trabajo en el ayuntamiento de Sant Mateu, y ese modo de entender mi profesión se lo debo al Programa de Extensión Universitaria (PEU) de la Universitat Jaume I de Castelló (UJI), y al que durante muchos años fue su coordinador: Albert J. López Monfort. Existe en los pueblos de interior de Castellón toda una generación de agentes sociales que somos hijos del PEU.

El PEU de la UJI ha sido siempre un programa singular. No nació sólo para programar actividades culturales o formativas como sucede en la mayoría de las instituciones educativas superiores. El PEU es también una herramienta

para la transformación de la realidad en su contexto. Por ello, desde su creación acogió la voz de los agentes sociales de las comarcas de Castellón en una mesa técnica con poder de decisión. En esa mesa técnica muchos agentes sociales nos hemos educado en la participación.

En 2008 Albert nos propuso a tres agentes de la mesa técnica poner en marcha en nuestros municipios una herramienta con la que profundizar en la participación ciudadana. Se trataba de la Agenda 21 de la Cultura, un documento guía para llevar a cabo experiencias de participación activa en la vida cultural.

La puesta en marcha de estos programas implicaba la constitución de grupos de acción local encargados de su diseño y puesta en funcionamiento. Aquí los agentes nos encontrábamos ante una gran dificultad. El lenguaje que se utilizaba en la Agenda 21 de la Cultura tenía un carácter muy técnico y nos costaba transmitir a los grupos locales el significado de muchos conceptos y el sentido general de todo el texto. Incluso nosotros teníamos dudas sobre qué quería decirse en el documento al utilizar conceptos como interculturalidad, corresponsabilidad o diversidad cultural.

Necesitábamos ayuda, y Albert nos la encontró en un grupo de profesores del Departamento de Educación que podían tener afinidad con nuestro modo de entender la realidad que nos envuelve. Estos profesores investigaban en entornos de participación similares a los que proponía la Agenda 21 de la Cultura, pero dentro de la escuela, y sentían curiosidad por lo que hacíamos nosotros.

Sin embargo, cuando empezamos a planear las primeras reuniones de trabajo todos juntos, parecía que no nos íbamos a entender. Los agentes sociales, esperábamos que el profesorado nos enseñase las herramientas para hacer bien nuestro trabajo. Ellos y ellas, en cambio, estaban esperando aprender de nuestra experiencia. Algo no cuadraba. Estábamos utilizando unas coordenadas diferentes y no nos encontrábamos. Nosotros pensábamos que la relación con los profesores era vertical, como toda



relación con un profesor. Ellos, arriba. Nosotros, abajo. Pero aquellos profesores no eran del todo normales. Pensaban que en aquel grupo todos éramos igual de importantes.

Un día los agentes sociales hicimos “clic” y nos dimos cuenta de lo que nos estaban ofreciendo los profesores: un espacio en el que aprender y crecer a través del trabajo de grupo y del intercambio de experiencias. Todos compartíamos unos mismos objetivos profesionales, que acababan teniendo también mucho de personal, en cuanto al deseo de transformación, de mejora de nuestros contextos socioculturales y socioeducativos. Todos queríamos caminar hacia situaciones más justas, más democráticas y de mayor calidad de vida. Y ese camino lo queríamos hacer juntos. A ese espacio lo llamamos Seminario Garbell.

Cada cierto tiempo teníamos una reunión o, como nos gusta llamarlo, una “garbellada”, y una persona diferente del grupo se encargaba de prepararla y dirigirla. Aquella forma de trabajar nos ayudó a ver la participación ciudadana de otra forma, más abierta y plural. Además, lo que compartíamos en Garbell nos permitía ver las limitaciones del trabajo que habíamos desarrollado con la Agenda 21 de la Cultura: crear espacios para la participación no era suficiente si no conseguíamos que la población se apropiase de esos espacios.

Así pues, la clave que movía Garbell era el empoderamiento. Técnicamente, esto es el proceso en el que los individuos y/o las comunidades se implican en procesos de aprendizaje en los cuales crean, se apropian e intercambian conocimientos, herramientas y formas de hacer para cambiar y mejorar la calidad de sus propias vidas y sociedades. Pero lo técnico suele sonar demasiado frío, y a mí Garbell me había llegado demasiado adentro para quedarme sólo con esa definición.

Fue por culpa de otro viaje. En esta ocasión sí fue un viaje físico. Un viaje a México. Sobrevolar el Océano Atlántico durante horas le hace a uno sentirse pequeño. Sobrevolar México DF, todavía más. Fue un viaje de esos que se

apellidan iniciáticos pero, sobre todo, fue un viaje con la buena compañía de cinco profesores y profesoras del Departamento de Educación de la UJI vinculados también a Garbell: Paco Marco, Joan Traver, Miquel Ortells, Lidón Moliner y Andrea Francisco. La excusa era compartir unos ratos de trabajo con un grupo de profesoras de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, intercambiar conocimientos y explorar caminos de cooperación. Ambos colectivos, cada uno en nuestros contextos, trabajábamos con unos objetivos comunes.

Fue un viaje, también, en el que nos sentimos tan acogidos por las profesoras y sus familias, por las personas que nos recibieron, que una parte nuestra se quedó ya para siempre en México. Aquella acogida fue la semillita que, al cabo del tiempo, floreció en un hermoso proyecto. Pero todavía no ha llegado el momento de hablar de él.

Por mi parte, las personas que hicimos el viaje estrechamos todavía más los vínculos que nos unían ya en Garbell. A mí me animaron a presentarme a unas plazas de profesor asociado en el departamento. Al principio me espantó la idea. Al cabo del tiempo, sin embargo, volvieron a recordarme que se acercaba la convocatoria, y entonces sí. Presenté los papeles y obtuve una de las plazas.

Durante aquel tiempo, en Garbell pasaban muchas más cosas. Una de ellas era el Trabajo Final de Máster de Elena (Furió, 2011), otra compañera del Seminario, que incidía, precisamente, en cómo aquel espacio nos estaba empoderando a los agentes sociales. Se trataba de una investigación biográfico – narrativa, y yo era el sujeto de la investigación. De aquel estudio surgió una historia de vida: mi propia historia de vida basada en el trabajo que llevo a cabo en el Ayuntamiento de Sant Mateu y en el papel que Garbell tenía en nuestro crecimiento personal y profesional. Fue una historia que, siguiendo los principios que guiaban nuestra forma de hacer en el Seminario (horizontalidad, aprendizaje colaborativo, dialogicidad, etc.) lo escribimos prácticamente a cuatro manos, entre Elena y yo.

A mí también me estaban pasando muchas cosas, las cosas más bonitas de mi vida. Decidí reengancharme a estudiar algo que tenía pendiente desde hacía tiempo: un Máster en Gestión Cultural en la Universitat Oberta de Catalunya. El día 1 de enero de 2012 emprendí otro de esos viajes no físicos de los que nunca se regresa. Era otro viaje también acompañado. Era otro viaje con la mejor compañía, con la mejor compañera. Ese día, Mari Carmen y yo supimos que seríamos padres. Hay días tristes y días buenos. Hay días felices y los hay especiales. Y después están los días pletóricos, esos en los que sabes que vas a tener un bebé y, todavía más, esos en los que finalmente llega a este mundo.

Paula nació en septiembre y ese fue el día más pletórico de mi vida. Dos años después llegaría su hermana Helena, y ese también sería el día más pletórico de mi vida.

Pero antes de que ese momento llegase, tenían que suceder muchas cosas todavía. Entre ellas tres mudanzas y la compra de una casa. También sucedían cosas en Garbell. Después de unos años compartiendo nuestro trabajo y aprendiendo juntos, decidimos pasar a la acción mediante un proyecto de participación comunitaria en educación, cultura y desarrollo local. La semilla que habíamos plantado en México floreció en un viaje posterior a Cuba, donde conocimos la experiencia de las Brigadas Serranas: grupos de estudiantes universitarios que se desplazaban a las zonas más remotas de la isla con la intención de llevar a cabo actividades vinculadas a la participación en la vida cultural.

Nuestro proyecto se llamaría “Misiones Interculturales”. Mientras planificábamos yo estaba acabando mi Trabajo Final de Máster: la historia de vida de Jaume, una persona muy comprometida con el mundo asociativo de Sant Mateu y con la participación en la vida cultural del pueblo. Un compañero de trabajo en el Ayuntamiento, un maestro y, por encima de todo, un gran amigo.

En septiembre y octubre de 2013 pusimos en marcha las Misiones

Interculturales de modo simultáneo en Sant Mateu y Vilanova d'Alcolea. El proyecto suponía llevar a la práctica gran parte de los saberes que habíamos acumulado en el Seminario, con la intención de detectar necesidades y proponer soluciones para las comunidades locales donde el proyecto tuvo lugar<sup>1</sup>.

La dinámica de trabajo implicaba, por un lado, a los grupos de acción local surgidos a partir de la puesta en marcha de la Agenda 21 de la Cultura y, por otro, al colectivo nómada: un grupo de personas voluntarias venidas de fuera. Los nómadas eran acogidos por familias de la localidad y convivían con ellas durante unos días como un miembro más. Por las mañanas, los miembros de este segundo colectivo se juntaban para visitar diversos lugares relacionados con las necesidades que se habían detectado: un huerto o una granja, la escuela, el hogar del jubilado, etc. Por la tarde, ponían en común su visión de las necesidades con la visión que tenía la comunidad local, y todos juntos proponían acciones para satisfacer esas necesidades.

En el caso de Sant Mateu, una visita durante la segunda mañana de trabajo cambió radicalmente el proyecto. La jornada estaba dedicada a trabajar las necesidades detectadas sobre diversidad cultural. Después de conocer los proyectos que se llevan a cabo en la escuela y en la Cruz Roja, el colectivo nómada y parte de la red local nos desplazamos hasta la mezquita.

Habíamos acordado una visita con Mustafa, el imam de la comunidad con la intención de conocer de primera mano las necesidades de uno de los dos colectivos de inmigrantes más grandes de la localidad. Al llegar Mustafa y otros marroquíes nos dieron la bienvenida y nos invitaron a pasar a todos, hombres y mujeres. Nos descalzamos en el vestíbulo y, accedimos al haram, la sala de oraciones. Allí había unos quince o veinte marroquíes más, todos sentados en el suelo sobre alfombras, de cara a una improvisada mesa de

---

<sup>1</sup> A lo largo de los últimos años, hemos llevado a cabo diversas publicaciones para dar difusión al Proyecto de las Misiones Interculturales: Alcañiz, Segarra y Trilles (2014); Segarra, Ortells, Traver y Lozano (2014); Segarra, Trilles, Lozano y Traver (2014); Segarra, Traver y Lozano (2015).

conferencias que consistía en una hilera de pupitres y sus correspondientes sillas. También había un micrófono preparado.

Algo se había perdido en la comunicación. Los marroquíes pensaron que íbamos a impartirles una charla así que, sin pensarlo mucho, dejamos las sillas y las mesas detrás de nosotros y nos sentamos también en el suelo junto a ellos. Les explicamos que no veníamos a darles ninguna conferencia, sino a escucharles. Eso a los marroquíes les sorprendió mucho. Dijeron que nunca nadie había ido a la mezquita para conocer cuáles eran sus problemas y sus necesidades y sí, en cambio, para decirles lo que tenían que hacer, especialmente en cuestiones de papeleo. Pasamos como unas dos horas charlando y después, invitamos al colectivo a sumarse al proyecto como una voz más. Por la tarde vinieron cuatro personas a la reunión de trabajo, dos hombres y dos mujeres, y participaron de forma muy activa.

Para el día siguiente, último de la intervención, dedicado a la recuperación de saberes locales, se había planificado un taller para aprender a hacer queso tierno. Con la incorporación de los marroquíes, sin embargo, ampliamos la sesión a otros saberes, también locales. Los saberes locales de los marroquíes de Sant Mateu. Así que, además de queso, también elaboramos pan, té y dulces.

El proyecto acabó y las necesidades de los marroquíes también formaron parte de las conclusiones, como unas necesidades más del conjunto de la población de Sant Mateu. Entre ellas, quizás la más importante es la de dar visibilidad al colectivo, poner de manifiesto sus anhelos, sus sueños, pero también sus problemas.

Este es el punto de arranque a partir del cual planteo esta investigación: que sea también una herramienta, que nos ayude a todos y a todas a conocernos, a comprendernos y a convivir mejor.

Cuando yo llegué al pueblo y me sentí distinto a los demás creo que me pasaba lo que les pasa a los marroquíes a mucha mayor escala: no somos

como ellos. Pero también entre los del pueblo, entre los que durante generaciones no se han movido de aquí, existe una visión similar: ellos no son como nosotros.

Lo que he vivido y lo que he aprendido en este viaje es que yo también puedo afirmar a mis vecinos de Sant Mateu: “yo no soy como vosotros. *No sóc com vutros*. Pero en cambio, sí soy con vosotros y sí soy entre vosotros, y me gustaría que todos los que vivimos aquí lo fuésemos.

En el informe de investigación que presento, he intentado mantener un tono muy personal, siempre que el necesario discurso académico me lo ha permitido. Siempre me ha gustado escribir, y hacerlo desde dentro. No quería renunciar del todo a ello.

Los apartados de los que se compone el informe son los bloques teórico y metodológico, los resultados y la discusión.

El bloque teórico supone un recorrido por los conceptos que me han acompañado, no sólo a lo largo de la realización de la tesis, sino también en mi trabajo durante los últimos años. Empiezo en el primer capítulo partiendo del concepto de cultura en un sentido amplio para hablar del aprendizaje como una construcción social. Establezco el ámbito informal como un espacio en el que las personas aprenden y se educan juntas, y finalizo llevando a cabo un acercamiento a las teorías del aprendizaje situado y de las comunidades de práctica.

En el segundo capítulo trato el marco teórico propuesto a raíz del pensamiento y de la obra de Pierre Bourdieu. Pongo especial atención a la noción del campo de la acción social, al Estado entendido como el monopolio de la violencia simbólica y a los conceptos de dominación y resistencia.

El tercer capítulo aborda la integración a través del derecho a la participación en la vida cultural. Parto de un recorrido histórico por el desarrollo de los derechos culturales para centrarme después en dar

respuesta a qué es participar en la vida cultural. Este apartado concluye con un acercamiento a algunos de los conceptos que surgen a partir de este planteamiento: diversidad cultural, integración, y ciudadanía intercultural.

El último capítulo del marco teórico supone un necesario acercamiento al fenómeno de la inmigración marroquí y las implicaciones que esta ha supuesto para la transformación identitaria de este colectivo. El capítulo finaliza exponiendo cómo el concepto de comunidades de práctica entiende que el aprendizaje acaba produciendo cambios en la identidad.

El segundo bloque está dedicado a los aspectos metodológicos de la investigación, que han partido de un enfoque cualitativo. En el capítulo cinco, establezco la metodología y el diseño de la investigación. En primer lugar, me centro en definir el problema de investigación partiendo del proceso de formulación de las preguntas de investigación, de los objetivos y del estado de la cuestión. A continuación describo la metodología que he seguido para diseñar la investigación. En este sentido, destaco la pluralidad metodológica que ha supuesto enfocar el trabajo a partir del estudio de caso, de la etnografía y de la investigación biográfico – narrativa. Finalmente, describo cómo es el campo de estudio y en qué ha consistido el trabajo de campo.

El capítulo sexto supone un recorrido por las diversas herramientas que he utilizado en el proceso de producción de la información: observación participante, grupos de discusión, entrevista biográfica e investigación en archivos.

Ambos capítulos están introducidos por los relatos de la primera y la segunda entradas en el campo. Expongo estas cuestiones en el apartado metodológico porque la investigación cualitativa, y en especial la etnografía, se preocupa por la búsqueda de nuevas formas narrativas. Por otro lado, a lo largo de todo el informe he intentado combinar narratividad y texto científico, y considero que introducir estos capítulos con narraciones contribuye a ello.

El capítulo séptimo, último del bloque metodológico, está dedicado a exponer cómo se han analizado los datos a partir del mapeo conceptual y finalizando con la codificación axial. Expongo también los criterios que he seguido en cuanto a la construcción del relato, las cuestiones éticas de la investigación, la calidad de la investigación, y la triangulación.

Los resultados de la investigación se exponen en el tercer bloque del informe. Los capítulos ocho y nueve son las historias de vida de Omar y de Mustafa. Ellos han sido los principales informantes de la investigación. Estos capítulos ponen especial énfasis a partir del momento en el que ambos se establecieron en Sant Mateu. Los tres capítulos restantes de este bloque se dedican a abordar los resultados partiendo de un análisis categórico basado en las preguntas de investigación.

De este modo, el capítulo diez se centra en exponer cómo la comunidad marroquí construye aprendizaje en el territorio de acogida a partir de su experiencia y de su participación. El capítulo once rastrea los espacios y los agentes que posibilitan la integración de la comunidad marroquí en el territorio de acogida. Finalmente, el capítulo doce establece qué percepción identitaria tiene de sí misma la comunidad marroquí después de haber pasado un largo tiempo en el territorio de acogida. En este capítulo exploro el camino de adaptación que llevan a cabo los miembros de la comunidad, sus características identitarias, y el concepto de extranjería como punto de llegada.

El cuarto y último bloque está dedicado a la conclusión y discusión de los resultados, que contrasto con el marco teórico establecido al principio del informe. He prestado atención a diversos aspectos de la investigación que emergen a través de las relaciones entre la teoría y los tres ámbitos que han contemplado los resultados: aprendizaje, integración e identidad. Estos tres ámbitos se han puesto tácitamente de manifiesto en los capítulos dedicados a las historias de vida de Omar y Mustafa. En los capítulos dedicados al desarrollo de los resultados a partir del análisis categórico, la presencia de



estos tres ámbitos es más explícita.

En cuanto a las cuestiones relativas al aprendizaje, en la discusión propongo definir la comunidad marroquí de Sant Mateu como una comunidad de práctica a partir de elementos como la participación, la cosificación y la negociación de significados. A continuación argumento que los procesos de producción y reproducción de cultura en el seno de la comunidad marroquí llevan implícito el aprendizaje situado. Estos procesos no pueden desligarse de dos componentes fundamentales, el compromiso y el liderazgo, que trato especialmente a través de la figura del imam de la comunidad, que ha sido el principal informante de la investigación.

Por lo que respecta al ámbito de la integración, dedico un espacio a tratar las relaciones de dominación a las que se ve sometida la comunidad marroquí, y otro a exponer qué significa integrarse para los marroquíes.

Finalmente, abordo el ámbito de la integración partiendo del hecho de que las personas que forman parte de la comunidad marroquí tienen ante sí una tarea de reconstrucción de su propia identidad en la que se debaten en una dualidad entre la resistencia y la adaptación. Al mismo tiempo establezco que la interacción entre la negociación de significados que se produce en el ámbito del aprendizaje, y las relaciones de dominación a las que se ven abocados los marroquíes, acaban por generar entre los marroquíes una identidad subalterna. Por último, afirmo que el final del camino, en el sentido de la transformación de la identidad de los marroquíes, supone aprender a ser inmigrante y llegar a ser extranjero, aunque no en un sentido territorial del término.

Como conclusión, partiendo del concepto de extranjería, llevo a cabo un esbozo para pensar en una pedagogía definida desde el nomadismo, y cierro el informe con un escrito a propósito de su título: “Con el corazón debajo del zapato”



# **PRIMERA PARTE. BLOQUE TEÓRICO**



## Preparar el té

Hacer un marco teórico se parece un poco a preparar el té. Tienes que elegir los ingredientes, la tetera y los vasos con los que vas a ofrecerlo a tus invitados. Preparar el té es, para los marroquíes de Sant Mateu, todo un ritual en el que se presentan a sí mismos. Muchas de las entradas al campo que llevé a cabo a lo largo de la investigación, se vieron acompañadas de un vaso de té.

El té que yo voy a preparar para este marco teórico tiene parte de mi formación en la licenciatura de Humanidades, como también de mi aprendizaje como gestor cultural y como profesor asociado en el Departamento de Educación de la Universitat Jaume I.

De mi carrera, recuerdo con especial cariño una asignatura: Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. De allí saqué en claro que nuestra misión es la de comprender, y no la de explicar, el mundo que nos envuelve. También aprendí que, dentro del campo de lo social, acercarse al ideal de la objetividad es un objetivo prácticamente inalcanzable.

Al establecer el marco teórico no puedo prescindir de lo que Flick, citado por Ballesteros y Mata (2014), define como los intereses y el fondo social y cultural de los implicados. Esto me incluye a mí, y también a la comunidad marroquí de Sant Mateu. El marco teórico se basa en aquellos elementos que considero importantes en este caso concreto, pero son también los conceptos y los puntos de vista que configuran mi modo de pensar. No en vano

En nuestro papel como investigadoras ponemos en juego de forma más o menos explícita, con mayor o menor reflexión, una visión del mundo, un marco general de ideas, asunciones y creencias en torno a la naturaleza de la realidad que queremos conocer [...] Formulado de otra forma, esto significa que nos posicionamos en una determinada *ontología*, es decir, una concepción concreta acerca de en qué consiste eso que llamamos “realidad” (y que va a ser objeto de nuestra indagación) y una *epistemología*,

o sea, una teoría sobre cómo podemos conocer esa realidad. (Ballesteros y Mata, 2014, p. 17).

Mi “realidad” parte de entender que todo lo que me rodea es cultura. Eso incluye tanto el medio natural, como el medio social. Y lo es porque de un modo u otro esos medios me interpelan o, dicho de otro modo, yo aprehendo cosas de esos medios. Hace tiempo que me di cuenta de que no podía entender qué era la cultura sin tener en cuenta el aprendizaje, y al revés.

La cultura se aprehende sobre todo de modo informal. Cuando llevé a cabo mis estudios en el Máster de Gestión Cultural empecé a profundizar en la idea de que existen diversos ámbitos para el aprendizaje, en función de si hay un diseño previo o no lo hay, o si existe una intencionalidad clara por enseñar, o por aprender. Al comenzar a trabajar como profesor asociado en la universidad, vi también que no aprehendemos la cultura solos, sino en relación con los demás. Vi que la cultura y el aprendizaje se construyen socialmente, en comunidad, participando. Considero que estas cuestiones nos constituyen en tanto que seres humanos y son inherentes a nuestra condición.

Por mi trabajo, yo había entrado en contacto con el tema de la participación desde un punto de vista muy concreto: la participación en la vida cultural entendida como un derecho de todas las personas. Esto me llevaba a plantear otros aspectos importantes de la noción de cultura tales como la diversidad cultural o la interculturalidad. Se trata de cuestiones que tienen un carácter fundamental dentro del debate sobre derechos culturales, y que eran muy importantes en el contexto de una investigación que se iba a llevar a cabo con un colectivo inmigrante.

Por último estaba el tema de la identidad cultural. En este caso se trata igualmente de una cuestión que afecta especialmente a los colectivos inmigrantes. En este sentido, la idea en la que vengo trabajando desde hace tiempo es que nuestras identidades culturales, además de construidas

socialmente, son dinámicas. No permanecen inmóviles sino que se transforman continuamente debido a nuestra interacción con el medio natural y, sobre todo, con el social. Las identidades culturales son el resultado de la relación entre aprendizaje y cultura, y los colectivos inmigrantes experimentan estas transformaciones de un modo muy significativo, debido al salto cultural que supone su tránsito.

He esbozado aquí una introducción al marco teórico intentando aclarar los motivos por los que construyo a partir de estos conceptos y no de otros, partiendo de una analogía con la preparación de té. Voy a servirme de otra para finalizar.

Hacer un marco teórico se parece un poco a un juego de mesa. Yo he descrito cuáles son y cómo son las fichas de ese juego, pero me falta el tablero y las reglas. Esto me lo proporcionó el acercamiento a la noción de campo de Bourdieu, y la relación de fuerzas que en él interactúan. Gran parte de la obra de Bourdieu profundiza en estas cuestiones y supone un intento de objetivar aquello que sucede en el mundo de lo social. Al menos en el caso de marco de esta investigación, recurrir al posicionamiento teórico de Bourdieu me pareció muy adecuado. Este apartado lo construí al mismo tiempo que me adentraba en el trabajo de campo, y observaba que las relaciones y las fuerzas en las que se veía implicada la comunidad marroquí podían enmarcarse dentro de esta teoría.





# Capítulo I. El aprendizaje como construcción social

## I.1. La cultura como elemento constitutivo del ser humano

Una cuestión que afecta especialmente al concepto de cultura es la de sus límites. Aquello que recibe la consideración de cultura y aquello que, por el contrario, no debe ser considerado como tal ha sido objeto de debate reiteradamente. De este modo, hay teóricos de la cultura que se han posicionado a favor de un planteamiento más restrictivo y otros, por contra, han abierto su mirada hacia un concepto de raíz más amplia de la cultura.

En los años siguientes a la finalización de la II Guerra Mundial, Adorno y Horkheimer (1998) abrieron la Caja de Pandora de la crítica a la cultura de masas, mediante su ensayo sobre la industria cultural. Son los tiempos del triunfo de la narrativa clásica del cine norteamericano, que se impone y se expande por todo el globo, dejando en la marginalidad otros modos de concebir este arte, ya convertido en industria. Junto a la radio y a la prensa escrita, el cine crea un sistema uniformizador, transmisor de una ideología, que se basa en la producción y el consumo de unos contenidos dirigidos al entretenimiento.

Esta posición es la que Eco (2003) definió como la de los apocalípticos. Frente a los apocalípticos, Eco sugiere el ideario de los integrados, que consideran las industrias culturales de modo más amable. En líneas generales, esta discusión es continuación del debate entre alta cultura y cultura popular que se ha venido reproduciendo a lo largo de toda la Modernidad. Estos autores, sin embargo, añadieron a la discusión el componente industrial. Esto supone trasladar al ámbito de la cultura el modelo de producción fordista: lineal, estandarizador, previsible, y sobre

cuyo producto final el consumidor tiene poco que aportar. Es cierto que con el desarrollo de las industrias culturales, y como de hecho ya advirtieron Adorno y Horkheimer, la creciente diversidad de productos y géneros ha generado en nosotros la ilusión de que podemos elegir, aunque la pretensión es en realidad “clasificar, organizar y manipular a los consumidores. Para todos hay algo previsto, a fin de que ninguno pueda escapar; las diferencias son acuñadas y propagadas artificialmente” (Adorno y Horkheimer, 1998, p. 168). Lo que enmascara esta ilusión es un modelo transmisor de ideología, construido de arriba a abajo, en el que toda comunicación se produce de modo centralizado, de acuerdo a los medios de producción y difusión que utiliza: el cine, la radio, la prensa, la televisión unas décadas después y hoy en día, en gran parte, Internet.

Sin embargo ¿podemos considerar que la producción de esta industria no es cultura? Mi visión de lo que es cultura, dada mi profesión de gestor cultural, arrancaba de estas posiciones.

Ariño (1997) va más allá de esta visión en su argumentación al entender que la cultura, en tanto que sistema productor de significados, abarca dos estados: uno manifiesto y otro latente o implícito. En su sentido manifiesto, la cultura es uno de los cuatro ámbitos de la práctica humana, junto con los otros tres campos de la acción social: económico, político y reproductor. Se trata de un tipo de práctica directa y consciente que asociamos con la actividad intelectual y artística y que incluye, entre otros campos, lo estético, la educación formal, los medios de comunicación y el entretenimiento. En cambio, el sentido latente transmite la idea de que la cultura abarca todo el campo de la acción social, diluida en el conjunto de las actividades sociales que configuran nuestro día a día, especializada según los distintos campos de la acción social, y constituyente de los mismos. Dicho de otro modo: la cultura constituye el sistema de significación que impregna todo el espectro social. Nos encontramos, por tanto, ante una visión que supera la concepción antropológica de la cultura. Se sigue destacando el papel ubicuo, y la igual dignidad de todas las culturas pero, al mismo tiempo, permite

diversos tipos de análisis: del sistema social, político y económico como sistemas de significación, del sistema cultural como sistema de significación explícito, y finalmente de las relaciones que se establecen entre los diversos sistemas.

Morin (1999), por su parte, considera que como seres humanos somos herederos de una dualidad entre lo nuestra plenitud biológica y nuestra plenitud cultural. Lo que nos constituye como seres humanos es información que se nos ha transmitido biológicamente a través de nuestros genes, o que hemos aprendido, fruto de la acumulación de saberes por parte del conjunto de la especie. Así pues, nos dice Morin, la cultura es la acumulación de aquello que la humanidad ha considerado útil conservar, transmitir y aprender a través de la organización social, dado que la cultura implica normas y principios para su adquisición.

La cultura deja pues de concebirse únicamente como un producto (industrial) para reconocerse como un proceso cotidiano, en el que los valores y creencias de cada persona forman parte del mundo de lo social en el que crecemos y en el que nos educamos (Geertz, 2009). Aquello que somos y lo que queremos ser y las estructuras mentales que apoyan estos constructos dan forma a nuestra cultura, así como el contexto que habitamos, los grupos sociales de los que formamos parte y aquello que aprendemos. La cultura así entendida lleva implícito un camino de aprendizaje significativo a través de la cotidianidad, mediante la cual construimos la realidad. Toda experiencia cultural, según López (1994), debería comprometerse con este itinerario educativo.

La cultura incluye referencias a la etnicidad, al idioma y a la religión. Sin embargo, tal y como se expone en los párrafos anteriores, estas referencias van mucho más allá de estas cuestiones que, de acuerdo con Shaheed (2010), parecen circunscribirse a un posicionamiento antropológico de la cultura o, en todo caso, identitario. Por contra, la cultura entendida como la vida de cada día, hace referencia explícita a su carácter como proceso vital, dinámico

y evolutivo; un proceso interactivo a través del que las personas y los grupos humanos mantienen sus particularidades y sus finalidades pero donde, al mismo tiempo, se da expresión a la cultura común de la humanidad (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, 2010).

Siguiendo con este planteamiento, para Ariño (1997) la cultura se caracteriza, en primer lugar, por ser un sistema de símbolos que se transmite mediante procesos de aprendizaje social. Se expresa de modo colectivo a través de una serie de instituciones, es compartida por el conjunto de una sociedad y, por tanto, común a ella. En consecuencia, es productora de homogeneidad y de comunidad pero también de desigualdad y de distinción. La cultura se desenvuelve en la práctica como actividad que se expresa en la vida cotidiana de las gentes y en la organización social de los grupos humanos. Este último aspecto es especialmente interesante. En tanto que organización social se puede hablar de los ámbitos públicos y privados en los que se manifiesta la cultura y, en tanto que expresión en la vida cotidiana, existe una estrecha relación con los temas de los derechos culturales, la participación ciudadana en la vida cultural y el ámbito educativo informal.

Cabe destacar, al mismo tiempo, que lo constitutivo de la cultura tiene a su vez un componente indeterminado: no existe una cultura dada, previamente establecida o estandarizada, sino que la cultura se construye en la sociedad. En consecuencia, la cultura es diversa tanto entre comunidades como dentro de una misma comunidad aunque, siguiendo los planteamientos de Bourdieu (2012), la distribución de sus símbolos es asimétrica dando pie, de este modo, a situaciones de distinción y desigualdad. Estas distinciones, como destaca Ariño (1997), pueden tener lugar dentro de una misma cultura (diferenciación entre cultos y vulgares) o entre culturas (diferenciación entre civilizados y bárbaros).

La cultura es, al mismo tiempo, carismática y normativa pero dada la indeterminación de su constitución, los sistemas normativos y de valores serán diferentes dependiendo de aquella sociedad que los aplique, y

generarán también distintos tabúes. Por su parte, el carisma es definido por Ariño, citando a Shils (1975) como “la cualidad imputada a personas, acciones, roles, instituciones, símbolos y objetos materiales como consecuencia de su presunta conexión con poderes últimos, fundamentales, vitales” (Ariño, 1997, p. 65).

Así pues, entender la cultura como elemento constitutivo del ser humano, implica dejar de lado los postulados restrictivos sobre el término y, al mismo tiempo, rehuir el componente etnocentrista que, especialmente en el mundo occidental, pretende otorgar mayor validez y prestigio a su cultura, y una posición superior respecto a las demás.

Si se acepta que la cultura está en la base de la organización de los grupos humanos, debe referirse que esta organización se ha centrado históricamente en dos ámbitos: la esfera de lo privado y la esfera de lo público.

Siguiendo el planteamiento de Hannah Arendt (2005), en la tradición de la Grecia clásica la esfera de lo privado era el espacio para la preservación de la vida y, por tanto, el ámbito para la familia en tanto que institución encargada de la reproducción de la especie y del sustento de la misma. Si bien en los orígenes del mundo griego, la familia y sus sumas tribales (*filés* y *fratrías*) dominaron las formas de organización humana, la aparición de la polis trajo consigo al frente de las formas de organización la esfera de lo público y, por tanto, del bien común y de la política.

Sin embargo esta tajante distinción entre lo privado y lo público comenzó ya a desdibujarse lenta pero tempranamente en el mundo romano debido a la identificación de lo político con lo social. Con el paso de los siglos, esta confusión cristalizó en la aparición de una nueva esfera en el contexto de la primera Modernidad y de la consolidación de los estados - nación. Se trata de la esfera social, la cual no es ni pública ni privada.

Según Arendt, debido a esta confusión, en la actualidad tenemos enormes dificultades para entender qué es aquello que corresponde a la esfera de lo

privado, y qué es aquello que corresponde a la esfera de lo público en términos de conservación de la vida y mundo común. Lo social ha generado un *tótum revolutum* donde ambas esferas se enredan bajo la imagen de “un conjunto de pueblos y comunidades políticas a imagen de una familia cuyos asuntos cotidianos han de ser cuidados por una administración doméstica gigantesca y de alcance nacional” (Arendt, 2005, p. 55).

Esta gran familia, que en la actualidad conocemos como sociedad de la información, o sociedad del conocimiento ha igualado a la humanidad con la conquista de la esfera pública. Pero esta es una igualación a la baja, generadora de más conformismo y no de más acción, en la que sólo la intimidad queda para la esfera privada, es decir, aquello que nos distingue y nos hace diferentes.

Como consecuencia, el auge de la esfera social tal como la concibe Arendt, ha afectado significativamente a nuestra libertad de manifestarnos tal como somos en el espacio público, de manera individual. En este sentido, Bauman (2002) afirma que para alcanzar mayores cotas de libertad necesitamos más esfera pública y que ésta debe ser redefinida ante la incesante invasión de lo privado. Sólo a través de la redefinición de lo público se ampliará nuestra libertad individual. Esto contradice abiertamente el discurso economicista imperante hoy en día en las instituciones y en la vida cotidiana y supone una llamada a su sustitución por un lenguaje abiertamente político de base democrática y crítica.

El planteamiento de Arendt respecto a la confusión de las esferas pública y privada y a la consecuente aparición de la esfera de lo social, nos interesa esencialmente por dos cuestiones. En primer lugar, en el contexto occidental este proceso tiene lugar de forma lenta a lo largo del período de expansión de Roma, y después durante toda la Edad Media, para empezar a cristalizar a partir de la Época Moderna. Sin embargo, en el resto del mundo, y por efecto de la colonización, las estructuras previas, que no tenían por qué responder necesariamente al modelo público / privado descrito en la

tradición occidental, sufren una profunda y rápida transformación.

En segundo lugar, el ascenso de la esfera social ha acarreado la implantación de la burocracia, y con ella la ciudadanía ha pasado a ser considerada en su calidad de administrada. Ello ha repercutido de forma importante en las formas de participación en la vida pública. Arendt (2005) destaca que en el caso de Occidente, la sociedad se ha convertido, en los tiempos de la Modernidad, en el sujeto de un nuevo proceso de vida en el que la pertenencia a una clase social ha venido a sustituir la protección y la solidaridad que antes ofrecía la familia. Esta nueva situación derivó en la identificación del territorio de la nación - estado con el espacio de las relaciones familiares y, en definitiva, a que la sociedad haya sustituido el papel que antiguamente ejercía la familia. Tras la Segunda Guerra Mundial y la Descolonización, sin embargo, Arendt advierte que el limitado territorio del Estado está empezando a ser sustituido por la Tierra en su conjunto y con ello prevé la situación actual de globalización y la intensificación de los movimientos migratorios.

## **1.2. El ámbito educativo informal**

Morin (2005) describe cómo, en tanto que omnívoro cultural, adquirió su propia cultura en tres espacios diferentes: la familia, la escuela y el entorno social. De la familia recibió la tradición, lo heredado, la norma, aunque no siempre es necesariamente así. Depende en gran medida de la situación y de la estructura de la propia unidad familiar. La escuela, dice Morin (2005) le enseñó Francia, es decir, todo el corpus de saberes que la nación - estado consideró necesarios para su formación en tanto que ciudadano. Todo lo demás lo aprendió por sí mismo, en el entorno social, en lo cotidiano, en la calle, en los medios de comunicación, y el resto de las industrias culturales, es decir, en el espacio de aquello que Manuel Bartolomé Cossío llamaba cultura difusa (Canes, 1993; Castro, 1998), es decir, toda aquella información

que recibimos en la calle o a través de los medios de comunicación y que, por extensión, podría equipararse a todo sistema de producción cultural.

Si el espacio familiar es el ámbito de la socialización primaria y la escuela el de la educación formal, la educación informal ocupa el espacio del entorno social, aunque en realidad impregna todo el espectro socioeducativo. Es por ello que, cuando me refiero al concepto de educación informal, lo circunscribo especialmente a dicho ámbito en concreto.

En el contexto anglosajón, la Teoría de la Educación se centra en dos grandes campos educativos. Dentro de la institución educativa, estudia la teoría del currículum. Fuera de la escuela, investiga el campo de la educación no formal (Colom, 1992). No obstante, esta clasificación deja fuera el ámbito educativo informal debido, con toda probabilidad, a la aparente no intencionalidad educativa del mismo. Me refiero aquí al contexto anglosajón porque en la literatura en lenguas peninsulares, el tema de la educación informal ha sido escasamente tratado (Tourinán, 1996; Trilla, 1993).

El concepto de educación informal se convirtió en tema pedagógico a partir de los trabajos de Philip H. Coombs (García 2005). Este autor definió el concepto de educación informal como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida. La educación informal se caracteriza por la adquisición y acumulación de habilidades, actitudes y vías para la resolución de problemas mediante la experiencia cotidiana y la relación de la persona con su contexto (Coombs y Ahmed, 1975). En consecuencia, para este autor el ámbito educativo informal es el que ocupa más espacio y más tiempo a lo largo de nuestras vidas, y posiblemente es el más importante de todo el espectro educativo (Coombs, 1985).

En la actualidad el interés por los ámbitos educativos informales está creciendo, gracias en parte a la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Juan Freire (2009) destaca que es en lo informal donde las personas adquieren gran parte de sus aprendizajes, e insta a asumir esta realidad y a aprovecharla mediante su transformación en



procesos de aprendizaje integrales de primer nivel. Burbules (2012) argumenta que las nuevas tecnologías harán posible en el futuro el aprendizaje ubicuo (en cualquier momento y en cualquier lugar) mediante una comunicación permanente entre iguales y con expertos. Otros autores en cambio (García, 2005) advierten que el ámbito educativo informal, el cual tiene su origen en la familia, en el movimiento asociativo y participativo, y en los espacios para el ocio y el tiempo libre, ha entrado en crisis a causa, precisamente, de la irrupción de las nuevas tecnologías.

Junto a los ámbitos ya comentados, los contextos laborales son también un escenario en el que los aprendizajes tienen lugar a través de mecanismos propios de la educación informal como la interacción entre iguales, la observación o el ensayo error. Algunos estudios (Hoffman, 2005) calculan que hasta un 80% de las capacidades adquiridas en el trabajo lo son a través de procesos informales, mientras que sólo un 10 o un 20% provienen de aprendizajes formales o no formales.

A pesar de lo aventurado de hacer un cálculo de este estilo, es obvio que la educación informal impregna todo el espectro social. Tiene lugar en la cotidianidad y también en las instituciones, en la familia, en el trabajo e incluso, y en gran medida, dentro de la escuela o en cualquier manifestación cultural que se nos ocurra.

En líneas generales, podemos definir el aprendizaje informal como cualquier forma de aprendizaje en la que no hay un diseño previo del proceso. Sin embargo, también se ha entendido como cualquier aprendizaje que pueda tener lugar fuera del aula, aunque de hecho esta concepción engloba a su vez a la educación no formal. Otros modos de definir el aprendizaje informal incluyen la participación en actividades en las que aparentemente no hay una intencionalidad educativa o formativa, o por medio de la experiencia, es decir, a través de la práctica (Mejía, 2005).

### 1.2.1. Los límites de la educación informal

Una de las dificultades más importantes a la hora de hablar del aprendizaje informal es definir sus límites. Tradicionalmente se ha descrito una categorización en base a los tres ámbitos que ya he comentado brevemente: la educación formal, la no formal y, finalmente, la educación informal. Según Jordán (1993), existe cierto consenso para establecer las fronteras entre la educación formal y la no formal. En ambos casos existe un diseño educativo propuesto a través de instituciones, procesos y diversos medios cuya única diferencia consiste en el producto educativo obtenido o en la cosificación de dicho producto. De este modo, mientras la educación formal proporciona una titulación reglada, la educación no formal no lo hace.

Por contra, los límites de lo informal son difusos debido a dos motivos. En primer lugar porque, aunque son habituales las situaciones educativas informales dentro de los otros dos ámbitos, a través de ella no se persigue una finalidad educativa. En segundo lugar debido a lo que Jordán denomina la cuestión de los *efectos educativos*, es decir, en el ámbito informal existirá aprendizaje, pero éste no siempre derivará en educación. Por ejemplo, siguiendo con su planteamiento (Jordán, 1993), el aprendizaje de conductas y actitudes de consumo a través de la televisión tendría un efecto deseducativo, al incidir negativamente en cuestiones como el sentido crítico o la autonomía de las personas.

Cuando hablamos de los límites de la educación informal no me estoy refiriendo tan sólo a la categorización formal - no formal - informal, sino a la necesidad de desligar aquellos elementos que implican procesos educativos de los que suponen simplemente aprendizaje. De este modo “la educación informal está íntimamente conectada -y frecuentemente diluida- en otros procesos cercanos: socialización (adaptación a la vida social de un grupo), enculturación (adquisición de la cultura de dicho grupo) y aprendizaje social (mecanismos psicológicos para adaptarse y aculturarse)” (Jordán, 1993, p. 145).

Entiendo así que educarse tiene mucho que ver con *hacerse más humano* y transformar el mundo que nos rodea. Freire (2008, p. 83) dijo al respecto: “la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. El aprendizaje tiene así relación con la adquisición de saberes, destrezas o valores. La educación, en cambio, es liberadora, concientizadora y transformadora.

En consecuencia, desde un punto de vista pedagógico cualquier proceso de socialización o de adquisición de cultura no tiene porqué producir resultados o implicar procesos educativos. Esto nos conduce directamente a la necesidad de definir algunas cuestiones educativas básicas y, en especial, aquellas que hacen referencia a cuáles deben ser las finalidades de la educación. Estas tendrán que ver, necesariamente, con ese objetivo concientizador del que habla Freire (2008), que pasa por el redescubrimiento de uno mismo, el saber situarse en el mundo desde un posicionamiento crítico, a través de un proceso de reflexión continuo.

### 1.2.2. Los escenarios para la investigación en la educación informal

Mejía (2005) señala que la investigación actual en el campo del aprendizaje informal se concentra en tres escenarios. El primero de ellos es, como dice la autora, el estudio comparativo entre el aprendizaje en la escuela y fuera de ella aunque debe introducirse un matiz: dado que también existe aprendizaje informal dentro de los muros de la institución educativa, se hace necesario desentrelazar el saber académico del no académico. El interés por este estudio comparativo surge a partir de las críticas vertidas a la efectividad de los sistemas educativos: el rápido olvido de los conocimientos adquiridos, el escaso reconocimiento y la poca utilidad práctica de los aprendizajes en el campo laboral y en la vida cotidiana, etc. Esto no implica desacreditar el saber adquirido en contextos formales, pero invita a pensar que los

mecanismos que operan en el contexto informal pueden ser útiles para reforzar el pensamiento activo y fomentar un interés continuo por el aprendizaje.

El segundo campo para la investigación sobre aprendizaje informal es el ámbito sociocultural. Visitar un museo, asistir a un concierto o a cualquier otro evento de similares características nos transmite un conjunto de saberes, aunque no exista intencionalidad aparente en enseñar, ni el diseño de la actividad responda a un criterio educativo. Uno de los contextos en los que destacan las cuestiones educativas es en el de las actividades de interpretación del patrimonio. Para Cuenca y Martín (2009) en la difusión del patrimonio cultural intervienen procesos en los que se comunican y ponen en conocimiento una serie de valores sociales universales e intangibles, a pesar de que el acto interpretativo se genere en un contexto de ocio, tiempo libre o turismo. En ocasiones esta transmisión tendrá una intencionalidad, pero no siempre.

El tercer campo es el compuesto por la participación activa en la vida cultural y por la cotidianidad. Mejía (2005) recuerda que una de las características más importantes de las experiencias relacionadas con aprendizaje informal es que éstas se generan en el contexto cultural en que se halla el individuo. Lo importante en este campo de investigación es la participación activa y situada y la interacción entre los individuos. En este sentido y de acuerdo con Rogoff (citada por Mejía, 2005, p. 6), “el aprendizaje puede entenderse como una transformación de la participación de la persona en una actividad compartida por una comunidad de práctica”.

El aprendizaje no puede ser así considerado como un producto. No consiste en poseer o en adquirir una serie de conocimientos y habilidades, sino que entra en juego una gradual implicación del individuo en procesos que lo hacen participar cada vez de un modo más activo, asumiendo mayores responsabilidades y adquiriendo un mayor manejo de la actividad en sí. El planteamiento de Rogoff nos acerca a los conceptos de aprendizaje

periférico legítimo y de comunidades de práctica, que serán tratados posteriormente. Estos conceptos nos permiten ver que a través del aprendizaje en la práctica, el individuo se ve involucrado progresivamente en una estructura sociocultural donde la actividad es relevante para el conjunto de los participantes, y poco a poco dejará de ser un aprendiz es decir, un participante periférico legítimo, para ocupar la centralidad en el tablero de la actividad.

### 1.2.3. Las características de la educación informal

Dos de los autores que más se han preocupado por definir qué es la educación informal son Jeffs y Smith (1990). Estos autores elaboraron una caracterización de la misma en base a la ubicuidad física y social, la variabilidad temporal, los actores (participantes y voluntarios), la dialogicidad y la horizontalidad, y el aprendizaje a través de la experiencia. A continuación se describe cada una de estas características.

#### *La ubicuidad física y social.*

El aprendizaje informal puede tener lugar en diversos entornos físicos y sociales. El grupo de aprendices que forman parte del proceso debe regirse por algún objetivo, o debe realizar una actividad concreta que aparentemente no tendrá relación con el aprendizaje. El aprendizaje no estará previamente diseñado sino que será, aparentemente, accidental. Las personas que se sumen al proceso adquirirán conocimientos, habilidades o valores, pero estas no son sus finalidades.

De acuerdo con Martín Barbero, los modelos educativos deben corresponderse con la actual era de la información, en la que se puede aprender a lo largo de la vida y en cualquier lugar, en la que “la dimensión educativa lo atraviesa todo: el trabajo y el ocio, la oficina y el hogar, la salud y la vejez” (Martín Barbero, 2012, pp. 106-107). A este respecto, Restrepo (2007, p. 110) afirma que además de ubicua y permanente, la educación

informal también puede ser próxima o telemática y de este modo “derruye los muros de la escuela, ya que los medios de comunicación acercan lo distante, pero no pocas veces alejan lo próximo tornándolo insignificante”.

#### *Variabilidad temporal.*

Los procesos informales son muy variables en la escala temporal. A menudo se caracterizan por ser lentos. Normalmente, el momento de su conclusión es difuso ya que los planteamientos iniciales pueden conducir hacia otras actividades a realizar, y así sucesivamente. Estos procesos incluso pueden trascender la propia vida de una persona dado su carácter cultural, la larga durabilidad de determinadas comunidades de práctica, etc.

#### *Los actores: participantes y voluntarios*

Las personas que se involucran en procesos informales de aprendizaje son participantes que se ofrecen de forma voluntaria. Como participantes, las personas involucradas deberán establecer necesariamente relaciones entre ellas. Según Tiffany (2001), los aspectos comunicativos de las relaciones son imprescindibles para que se genere aprendizaje en el contexto informal. Una relación puede establecerse entre dos o más personas y comporta intercambios de ideas, compartir, hablar y escuchar de manera activa. Las relaciones suelen ser muy dinámicas debido a los constantes intercambios que se producen en su seno. De este modo, gran parte de la calidad de los aprendizajes en procesos informales dependerá de la fortaleza de las relaciones entre las personas y, concretamente, de tres aspectos:

En primer lugar, de la confianza y del compromiso. Esto implica que las relaciones han de tener un componente afectivo que, al mismo tiempo, conduzca hacia un compromiso en el que cada persona se responsabilice de sus tareas y se implique por igual. Puede deducirse, por tanto, que sin cohesión de grupo no puede haber un aprendizaje provechoso dentro de los procesos informales.

En segundo lugar, de la mutualidad. Aquí se entiende que en las relaciones se ha de dar, y también se ha de recibir, conocimiento y afecto. Se ha de escuchar y se debe ser escuchado. Es entonces cuando el aprendizaje se caracteriza por ser cooperativo y compartido. La humildad es, en este sentido, un valor fundamental para que todas las personas que intervienen se sitúen en un plano de igualdad.

Y finalmente, en tercer lugar, la calidad de los aprendizajes dependerá de nuestra capacidad para valorar la vulnerabilidad de los otros, lo cual implica empatizar, conocer los anhelos y los miedos de los demás para, finalmente, comprenderlos mejor.

#### *La dialógicidad y la horizontalidad*

El aprendizaje informal es de naturaleza dialógica, opuesta a la de la discusión que permite solamente manifestar aquello que se piensa. Por tanto, es una invitación a la construcción compartida y al pensamiento crítico desde supuestos de horizontalidad. A través del aprendizaje informal, se desarrollan vías de pensamiento y de acción que encajan con las situaciones en que se encuentran inmersas las personas involucradas. Este proceso sólo puede llevarse a cabo desde una participación horizontal, cargada de humildad: “no hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante” (Freire, 2008, p. 101).

El aprendizaje se obtendrá, por tanto, mediante la cooperación. Los ingredientes necesarios para el aprendizaje cooperativos son, en primer lugar, un grupo de personas con las que poder interaccionar de forma cooperativa ya que, en una primera fase, será necesario cohesionar el grupo (Aguirre, Moliner y Traver, 2011). A través de la cohesión se genera una consciencia de grupo donde la presencia de los demás es necesaria para compartir sueños, amistad y momentos de alegría, pero también conceptos, saberes y experiencias (Pujolàs, 2008). Por otro lado, el grupo debe ser solidario. Solidaridad y cooperación son cuestiones que se aprenderán, o no,

a lo largo del proceso a través del cultivo de ciertas habilidades: expresarse de forma adecuada y respetuosa, pedir y dar ayuda y, sobre todo, escuchar y compartir (Traver y Rodríguez, 2011). Finalmente, para fomentar tanto la horizontalidad como también la dialogicidad, el contexto de aprendizaje necesitará de una cierta organización que dé derecho a todas las personas a participar y, de este modo, hacer crecer las posibilidades de aprendizaje (Aguirre, Moliner y Traver, 2011).

*El aprendizaje mediante la experiencia o a través de la asimilación de la información.*

A pesar de que también existen procesos de aprendizaje informal mediante asimilación de información, la experiencia se halla en la base de este ámbito del aprendizaje. A través de la experiencia entendemos mejor quiénes somos, cómo pensamos, cómo sentimos y cómo actuamos (Blacker, 2001). En este sentido, aunque cualquier experiencia tiene el potencial de ayudarnos a aprender, no todas lo hacen. Según Kolb, (1976, 1984) aprender mediante la experiencia implica un proceso de pensamiento de cierto nivel, que se divide en diferentes fases. En primer lugar debemos tener una experiencia concreta que puede ser cualquier cosa que nos suceda en nuestra vida cotidiana. A continuación tendrá lugar un proceso de reflexión sobre la misma que nos conducirá a teorizar, mediante la conexión con otras ideas o teorías de las que ya se disponía previamente. Esto puede conducir a cambios o desarrollos en nuestro pensamiento para, finalmente, experimentar activamente las nuevas teorías y actuar consecuentemente con los nuevos aprendizajes.

Al mismo tiempo, Según Boud (1993) el proceso de reflexión intrínseco al aprendizaje mediante la experiencia se realiza en tres fases sucesivas que comprenden revivir la experiencia mentalmente para, posteriormente, conectarla con nuestras emociones y, antes de teorizar, realizar una evaluación de la misma.



### I.3. Aprendizaje situado y comunidades de práctica

Existe una estrecha relación entre los principios en base a los cuales Jeffs y Smith (1990) caracterizaron la educación informal, y las teorías del aprendizaje situado.

Según Díaz Barriga (2003) la obra de John Dewey y, en especial, todo aquello que hace referencia al modelo del aprendizaje experiencial, se encuentra en la base teórica de las propuestas de la cognición situada. Esta perspectiva incide en que toda situación educativa es consecuencia de la relación que se establece entre lo exterior (las condiciones objetivas del medio social) y lo interior (las características de aquel que aprende). De este modo, el aprendizaje a través de la experiencia se convierte en algo transformador, tanto en referencia a la persona como a su entorno físico y social. Este planteamiento pone de manifiesto la importancia fundamental de lo comunitario en el hecho educativo.

En la década de 1980, algunos investigadores que trabajaban en el *Xerox Palo Alto Research Center* y en el *Institute for Research on Learning* realizaron una serie de descubrimientos que les llevaron a proponer “el abandono del paradigma del procesamiento de información de la ciencia cognitiva y su sustitución por otro, conocido como paradigma del aprendizaje situado” (Streibel, 1993, p. 77). Estos investigadores llevaban a cabo un estudio con el objetivo de abaratar costes en la formación de los reparadores de fotocopiadoras *Xerox*. Lo que descubrieron fue que estos empleados no aprendían sobre reparación siguiendo los manuales, sino mediante la interacción: contándose historias sobre reparaciones exitosas, historias sobre la práctica de su trabajo (Vásquez, 2011).

El más importante de estos descubrimientos fue la constatación de que ciertos aspectos de la cognición cotidiana son necesarios en cualquier aprendizaje. Estos aspectos, resumidos por Streibel (1993), son la resolución de dificultades emergentes, la utilización de los planes como recursos y

limitaciones de la acción situada, y la consideración de los significados como objetos de negociación social.

De este modo, los investigadores caracterizaron la cognición como una conversación con las situaciones, el conocimiento como la relación práctica entre la mente y el mundo, y el aprendizaje como una iniciación cognitiva a ciertas actividades de cooperación.

Entre los investigadores que propusieron este cambio de paradigma se encontraba Etienne Wenger quien, junto a Jane Lave, desarrollaría posteriormente los conceptos de aprendizaje situado y de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991), y también el concepto de comunidades de práctica (Wenger, 2001).

Jane Lave, para la cual aquello que llamamos cognición es de hecho un “fenómeno social complejo” (Lave, 1991, p. 18), considera que este tipo de planteamientos, basados en una teoría de la práctica social, invitan a abandonar la visión clásica de la cognición, centrada en el laboratorio y en la escuela y, por tanto, nos mueven a pensar en el aprendizaje en otros ámbitos más informales, es decir, en nuestra vida cotidiana. De este modo, la distribución del conocimiento en nuestra mente, resulta inextricable de la realidad social que nos envuelve, y la cognición se manifiesta en la práctica, a través de la mente, el cuerpo, la actividad y los sistemas culturales. El conocimiento del que hablamos se adquiere por asimilación. No se trata simplemente de adquirir la información, sino que esta debe ser entendida, procesada y utilizada. La asimilación, destaca Vásquez (2011, p. 60) “implica practicar juntos durante un cierto tiempo, compartir lo que sabemos”. Por otro lado, hay que tener en cuenta que cualquier conocimiento tiene una dimensión tácita: se sabe mucho más de lo que se puede decir sobre él. Esta dimensión del conocimiento, que fue propuesta por Karl Polanyi (Vásquez, 2011) implica que lo tácito no puede ser transferido como si fuera información: debe ser asimilado a través de la interacción.

Volviendo al trabajo de Lave (1991), hay que decir que esta autora se basó en el análisis del uso de las operaciones aritméticas fuera del ámbito escolar, concretamente en el supermercado. Entre los resultados de sus investigaciones cabe destacar que los individuos observados resolvían los problemas de un modo muy diferente a como lo harían en el ámbito escolar. Construían sus propios problemas aritméticos, controlaban su resolución e interactuaban con el entorno. En resumen, podían asumir el control en un mundo concreto donde se representaban a ellos mismos como sujetos. Por contra, destaca Lave (1991: 85), en el ámbito escolar, los experimentos propuestos hacen que los escolares se representen como objetos y no tienen ningún control sobre los problemas.

### 1.3.1. El aprendizaje situado y la participación periférica legítima

De acuerdo con Niemeier (2006) el concepto de aprendizaje situado prima la dimensión social del aprendizaje por encima de la individual y se basa en que la adquisición de competencias es fruto de la participación activa en determinadas actividades de carácter colectivo. De este modo, el concepto de aprendizaje situado se convierte en una herramienta analítica sobre procesos de desarrollo. Por otro lado hay que destacar que estos conceptos de los que estamos hablando constituyen una teoría social del aprendizaje entendida como una suma de crecimiento, ser, pertenencia y práctica. Lave y Wenger (1991) entendieron que el aprendizaje es un aspecto integral e inseparable de la práctica social. Por tanto, el aprendizaje situado va a desarrollarse en un contexto social determinado, y es requisito imprescindible su pertenencia al mismo (Niemeier, 2006).

El concepto del aprendizaje situado implica que tanto el aprendizaje como el conocimiento tienen un carácter eminentemente negociado, siendo el significado aquello que se negocia (Lave y Wenger, 1991). De este modo, se enfatiza una visión comprensiva de lo que supone aprehender el conocimiento en lugar de una visión receptiva. Por otro lado, el

conocimiento situado es parte y a la vez producto de la actividad y de la cultura en que tiene lugar (Díaz Barriga, 2003).

Dado el carácter informal de la práctica social, el espacio que ocupamos dentro del mismo puede variar notablemente en función de diversos factores. Quizás en una práctica social determinada nos situemos en el centro de la misma, es decir, participaremos de forma plena. Pero en otras prácticas, no ocuparemos esta centralidad, sino que nos situaremos en la periferia. Para Lave y Wenger (1991) lo periférico apunta a que hay una multiplicidad de modos y diferentes niveles de compromiso a través de los cuales se participa en el mundo de lo social, y definen este aspecto como participación periférica.

En cambio, al hablar de participación periférica legítima, los autores entienden que nuestra ubicación en el mundo de lo social depende también de unas estructuras en las que existen relaciones de poder. Así, la posición periférica será empoderadora para aquellas personas que participen de modo intenso en la práctica social, lo cual al mismo tiempo irá acercándolas a la centralidad de la práctica mediante la cual se producen, transforman y cambian las identidades de las personas, se adquieren habilidades y conocimientos, y se observan comunidades de práctica en la actividad cotidiana.

El concepto de participación periférica legítima provee un marco donde tratar de modo conjunto las teorías de la acción situada y las teorías sobre la producción y la reproducción del orden social (Lave y Wenger, 1991). Es por tanto un concepto con connotaciones historicistas que atraviesa los tiempos de la humanidad y todas sus culturas. En este sentido, Díaz Barriga (2003) afirma que siguiendo los postulados vigotskianos, los aprendices se apropian de la cultura propia del grupo social de pertenencia a través de la interacción con otros miembros más experimentados, de lo que se deriva la importancia del aprendizaje entre iguales, la negociación de los significados y la construcción conjunta de los saberes.

Años más tarde, Etienne Wenger argumentaría que con el término de participación periférica legítima, él y Jean Lave intentaron trascender las relaciones tradicionales ligadas al concepto de aprendizaje (profesor / estudiante, maestro / aprendiz), para centrarse en las relaciones que emanan de la participación cambiante y de la transformación de identidad de las comunidades de práctica. De este modo “los conceptos de “identidad” y de “comunidad de práctica” eran importantes para nuestro argumento, pero no fueron el centro de interés y, en su mayor parte, se quedaron sin analizar” (Wenger, 2001: 29), cosa que sí haría años más tarde al analizar en profundidad las comunidades de práctica.

### 1.3.2. Comunidades de práctica

En este apartado se trata el tema de las comunidades de práctica en tanto que constituyen una teoría social del aprendizaje desarrollada por Wenger (2001), en cuyo pensamiento me voy a basar. Básicamente, una comunidad de práctica puede definirse como un sistema autoorganizado en el que “un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común” (Vásquez, 2011, p. 53). Este grupo de personas constituye una estructura que facilita el hecho de compartir y de hacer circular el conocimiento.

Para elaborar su teoría Wenger parte de cuatro premisas. En primer lugar, el hecho de que seamos seres sociales es fundamental para el aprendizaje. En segundo lugar, Wenger entiende como Delors (1996) que conocer es adquirir una serie de competencias en cuanto a ser, hacer, aprender y convivir. También Díaz Barriga (2003), considera que el aprender y el hacer son acciones inseparables para esta corriente teórica. Estas competencias se adquieren, en tercer lugar, mediante nuestro compromiso activo en el mundo. Finalmente, el aprendizaje es el resultado de la producción de significados partiendo de nuestro compromiso, de nuestra participación, y de la manera como experimentamos el mundo. En base a estos principios, el

centro de interés de esta teoría se centra en entender que el aprendizaje se basa en la participación social de dos modos complementarios: por un lado, siendo parte activa en las prácticas de las comunidades sociales y, por el otro, construyendo identidades en relación con las mismas. Finalmente, los componentes en los que se basará esta teoría social del aprendizaje serán el significado, la práctica, la comunidad y la identidad.

Todas las personas pertenecemos a una multiplicidad de comunidades de práctica simultáneamente en diferentes ámbitos sociales. Las experimentamos en nuestra vida cotidiana y tienen un carácter marcadamente informal. Esto último es importante porque el reconocimiento como miembro de una comunidad de práctica va a depender más de la participación activa en la misma que de un estatus oficial (Vásquez, 2011). Podemos ser parte de una comunidad de práctica junto con nuestros compañeros de trabajo, en nuestras actividades de tiempo libre o en cualquier otro escenario. No se depende de una afiliación organizacional, jerárquica, institucionalizada, etc.

*Definiendo la comunidad de práctica: participación, cosificación y negociación de significados*

No todas las comunidades de práctica son generadoras de conocimiento o de aprendizaje. Para que esto ocurra deben darse un conjunto de circunstancias. Sin embargo, antes de exponer cuáles son éstas, es necesario ver cómo se define la comunidad de práctica.

En primer lugar, la práctica como producción social de significado implica un proceso de negociación en el que interactúan participación y cosificación (Perlo, 2006). Cuando los seres humanos producimos significados lo que estamos haciendo, básicamente, es tomar las referencias culturales de las que disponemos para ampliarlas, mejorarlas, adaptarlas a nuestra realidad, modificarlas e incluso para desecharlas o ignorarlas. Es decir, lo que hacemos es volver a negociar los significados que hemos adquirido por vía cultural anteriormente.

Esta negociación se lleva a cabo participando. Es decir, hay que tomar parte y relacionarse con otras personas en base a un reconocimiento mutuo para negociar significados, aunque este reconocimiento parta de una situación de desigualdad.

La cosificación es el proceso mediante el cual se producen objetos culturales -materiales o no- que nos proyectan en el mundo y que dan aspecto sólido a la práctica (Wenger, 2001; Perlo, 2006).

Participación y cosificación interactúan desde dos planos simultáneos de distinción y complementariedad. Tratan de mantener cierto equilibrio para poder continuar con el proceso de producción de significados. Para entender la dualidad entre participación y cosificación, implícita en el significado, Wenger (2001, p. 88) utiliza la Constitución de los estados modernos como ejemplo:

La cosificación de una Constitución no es más que una forma; no equivale a una ciudadanía. Sin embargo, está vacía sin la participación de los ciudadanos implicados. A la inversa, la producción de esta cosificación es fundamental para la negociación necesaria para que actúen como ciudadanos y para que aúnen las múltiples perspectivas, intereses e interpretaciones que comporta la participación.

#### *Elementos para generar aprendizaje en las comunidades de práctica*

Cuando la solidificación de la práctica tiene lugar en una comunidad determinada, aparece la comunidad de práctica. Esta mayor cohesión se manifiesta a través de tres dimensiones de relación entre las personas que la componen, y que a su vez son generadoras de aprendizaje: un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido de maneras de hacer las cosas (Sanz, 2005; Meirinhos y Osorio, 2009).

El compromiso mutuo supone un nivel de relación de gran intensidad, aunque no necesariamente genera homogeneidad a nivel identitario. Es decir, la existencia de este nivel de relación no va a producir necesariamente

que las personas que forman parte de la comunidad vayan a parecerse más entre ellas desde el plano de la identidad cultural. Por contra, se establecen relaciones “que pueden llegar a ser más profundas que otras similitudes más abstractas expresadas en función de rasgos personales o categorías sociales” (Wenger, 2001, p. 104). El compromiso, en cambio, sí implica la existencia de confianza entre los miembros de la comunidad, lo cual contribuye a aumentar su capital social (Vásquez, 2011). A través del compromiso mutuo los participantes aprenden cómo se participa, qué elementos permiten y obstaculizan la participación, cómo se desenvuelven las relaciones mutuas, al tiempo que se definen identidades y se establecen roles.

En segundo lugar, la empresa conjunta es el conjunto de los objetivos compartidos por los miembros de la comunidad de práctica, los cuales son generadores de cohesión. Esta empresa es el resultado de un proceso colectivo de negociación —es una empresa conjunta—, se define por los participantes en el mismo momento en que se emprende —es una empresa autóctona— y, como decimos, no se define simplemente por el producto, por la consecución del objetivo, sino que a lo largo del proceso va creando relaciones de responsabilidad entre los participantes, lo cual es una parte imprescindible de la práctica. Al hablar de empresa conjunta Wenger (2001) matiza que esto no significa que todos los miembros de la comunidad de práctica piensen de igual modo o estén de acuerdo en las acciones a emprender, sino que el sentido se negocia entre todas las personas que forman parte. Como empresa autóctona, las comunidades de práctica construyen su propia realidad cotidiana aunque no están aisladas ya que se desarrollan en contextos más amplios. Al comprender cuál es su objetivo, las comunidades de práctica alinean su compromiso con el mismo y sus miembros se sienten corresponsables tanto individual como colectivamente.

En cuanto al repertorio compartido de las comunidades de práctica, éste incluye “palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o ha adoptado [...] combina aspectos cosificadores y de participación” (Wenger,



2001, p. 110). Se trata por tanto del conjunto de recursos de los que dispone una comunidad para dar significado. El repertorio es además ensayado, dinámico e interactivo, lo cual conduce a dotar de mayor estabilidad a la práctica (Cordero y Dumrauf, 2012).

En resumen, las comunidades de práctica se definen a través del mantenimiento de un compromiso mutuo para alcanzar un objetivo de modo conjunto en cuyo proceso se va a generar algún tipo de aprendizaje significativo. Es por ello que Wenger (2001, p. 115) define las comunidades de práctica como “historias compartidas de aprendizaje”. No es necesario que estas tres características de las comunidades de práctica tengan lugar con la misma intensidad para generar significado, ni los resultados tienen por qué ser necesariamente positivos. Pueden generar experiencias de significado que transformen la realidad pero, al mismo tiempo, también pueden convertirse en espacios endogámicos abocados a la reproducción cultural.

#### *Niveles históricos y sociales de las comunidades de práctica*

Dentro de una comunidad de práctica, la cosificación y la participación adoptan formas de memoria y son fuentes de continuidad y discontinuidad. En tanto que formas de memoria, la cosificación y la participación son fuentes de recuerdo y de olvido. En el primer caso porque producen formas persistentes que cambian de acuerdo con sus propias leyes a través de un proceso de renegociación del significado del pasado. En el segundo caso contribuyen a crear identidades y a reconocernos en el pasado. Las comunidades de práctica, en este sentido, en tanto que productoras de información cultural, deben apoyarse necesariamente en el pasado para seguir funcionando. Al hablar de continuidad y discontinuidad se abordan las trayectorias de las personas que pasan a formar parte de una comunidad de práctica como principiantes hasta que finalmente, la abandonan por las circunstancias que sean. De este modo, las comunidades de práctica se dotan de un gran dinamismo ya que un mismo participante no ocupará la

misma posición durante mucho tiempo:

Cuando unos principiantes se incorporan a una comunidad de práctica, las discontinuidades generacionales resultantes se extienden por múltiples niveles; las relaciones cambian en cascada. Los principiantes relativos se convierten en veteranos relativos. [...] Los participantes forjan nuevas identidades a partir de sus nuevas perspectivas. Estos cambios pueden ser alentadores o perturbadores, pueden revelar progresos que habían pasado desapercibidos: de repente vemos todo lo que hemos aprendido porque nos encontramos en la posición de ayudar a alguien. [...] A medida que estas generaciones sucesivas interaccionan entre sí, parte de la historia de la práctica permanece encarnada en las relaciones generacionales que estructuran la comunidad. El pasado, el presente y el futuro conviven juntos (Wenger, 2001, p. 120).

De este modo, a través de su devenir histórico, la participación y la cosificación de la comunidad puede usarse para intentar conformar su futuro que, como veíamos antes, puede estar abocado a la reproducción cultural o bien a , *redirigir la práctica*, dicho de otro modo: a transformar la realidad.

Además del nivel histórico de continuidad y discontinuidad, existe también un nivel social. Esto implica que una comunidad de práctica no es una entidad aislada, aunque establezca sus propios límites, sino que se encuentra permanentemente en relación con otras comunidades a través de objetos limitáneos, que inciden en la cosificación, y del efecto de la *correduría*, que se refiere a la participación de otras personas.

Los objetos limitáneos sirven para coordinar las perspectivas de varios grupos para un fin, y conectar prácticas entre comunidades diferentes (Sanjuán y Carranza, 2009). Por ejemplo, cuando dentro de una organización una persona lee un informe se establece una conexión entre las comunidades de práctica que han emitido el informe y aquellas que lo reciben.

La *correduría*, en cambio, no afecta a los objetos sino a las personas que, perteneciendo a diversas comunidades de práctica al mismo tiempo –multiafiliación–, o situándose en sus límites, transfieren unos elementos de unas prácticas a otras (Monseny y Úcar, 2012). Mediante la *correduría*, las comunidades de práctica se relacionan con el exterior. Hay que destacar que aunque todas las personas ejercen en mayor o menor medida esta función, hay determinados agentes especializados en esta importación - exportación de elementos, y prefieren quedarse en los límites de la práctica a situarse en el centro de las mismas.

Dados los límites que establece la práctica, las personas participantes establecen relaciones y llevan a cabo formas de participación que dificultan la incorporación de nuevos agentes a la práctica, cuestión esta que nos lleva a la legitimación de la participación periférica ya comentada anteriormente.

#### *Indicadores de verificación*

Dicho todo esto Wenger (2001) establece catorce indicadores (cuadro 1) para verificar que se ha formado una comunidad de práctica, dado que la amplitud del término puede conducir a equívocos; a considerar que, por ejemplo, una comunidad imaginada como una nación puede ser una comunidad de práctica.

## CUADRO 1

*Indicadores de la formación de una comunidad de práctica según Wenger (2001)*

1. Establecimiento de relaciones mutuas, perdurables en el tiempo, sean de naturaleza conflictiva o armoniosa.
2. Realización de actividades conjuntas a través de mecanismos compartidos de participación.
3. Fluidez en la transmisión de información y de innovaciones.
4. Ausencia de preámbulos en las conversaciones y en las interacciones.
5. Establecimiento de un problema que es necesario discutir.
6. Unidad de criterio entre los participantes acerca de quién es miembro de la comunidad y quién no lo es.
7. Saber sobre lo que saben los demás, conocer sus habilidades y sobre sus capacidades para contribuir a los objetivos de la comunidad.
8. Definición mutua de identidades.
9. Capacidad para evaluar la adecuación entre acciones y productos.
10. Existencia de un conjunto de artefactos específicos.
11. Existencia de tradiciones locales, historias compartidas, bromas internas y otros mecanismos de complicidad.
12. Uso de una jerga específica y de atajos de comunicación, además de fácil producción de innovaciones en este sentido.
13. Existencia de un conjunto de estilos reconocidos como muestras de afiliación.
14. Discurso compartido que refleja la representación que del mundo hace la comunidad.





## Capítulo 2. El campo de la acción social. Agentes y conflictos

### 2.1. Bourdieu y la noción de campo

El mundo de lo social se articula, según Bourdieu y Wacquant (2005), a través de las relaciones objetivas que existen entre posiciones y que se configuran dentro de un campo de acción determinado. Dicho de otro modo, todas las sociedades poseen unas leyes generales comunes e inherentes, que dictaminan su funcionamiento independientemente de las características particulares de cada grupo humano o de cada individuo. (Vizcarra, 2002). Esto implica, por otro lado, que las dimensiones objetiva y subjetiva de los hechos sociales son inseparables (Fernández y Puente, 2009).

Para Bourdieu y Wacquant (2005), existen una serie de variables que influyen en la definición de las posiciones objetivas y que sirven para analizar un campo de acción social. Estas variables son:

- El *situs*, que denota la presencialidad y potencialidad de la posición frente a un determinado campo de poder.
- El capital, entendido como la distribución de especies o maneras de poder. Aquí deben analizarse las posiciones que ocupan aquellos agentes o instituciones que compiten dentro del campo.
- Las ventajas específicas que otorga la posesión de un determinado capital, que están en juego en el campo. Estas ventajas pueden ser, entre otras, la dominación, la subordinación, la homología, etc. Es decir, las ventajas específicas son los *habitus* que han adquirido los diversos agentes por ostentar una determinada condición dentro del campo.

El hecho de hablar de relaciones objetivas implica que los campos son sistemas de relaciones que no dependen de las poblaciones que las definen, sino que lo son por sí mismas (Fernández y Puente, 2009). De este modo, los individuos que operan en un campo determinado son portadores de ciertos capitales que se verán alterados en función de las fuerzas presentes en dicho campo (Hernández-Flores, 2016). Es decir, el campo es objetivable, pero existe un cierto grado de subjetividad en los modos de actuar de agentes e instituciones.

Se puede hablar así del campo de la cultura, de la política, o del campo económico. Sin embargo, el hecho de que en el campo intervengan agentes e instituciones, implica que la acción se pueda acotar más. Por tanto, puede delimitarse un campo de las artes visuales o de las artes escénicas. Dicho de otro modo, cada campo de la acción social, contiene una multitud de subcampos que operan, desde un punto de vista objetivo, siguiendo unas mismas reglas que los campos generales (Vizcarra, 2002).

Cualquier campo, según esta definición, supone una lucha constante por la apropiación de un determinado tipo de productos en base a unas reglas del juego. En esta lucha pueden verse implicados tanto agentes como instituciones. Consecuentemente, esta lucha constante establece unas determinadas formas de relación entre dominantes y dominados. Aquellos agentes o instituciones que ostentan el dominio de un campo, poseen los mecanismos para hacerlo funcionar de acuerdo con sus intereses, pero no pueden obviar que los dominados tendrán sus aspiraciones y ofrecerán un cierto grado de resistencia. La coherencia del campo se manifiesta así a través del conflicto y de la competencia.

La propuesta del campo de la acción social forma parte del constructivismo estructuralista de la teoría de las clases sociales propuesta por Bourdieu (Álvarez-Sousa, 1996). Se trata de un enfoque que retoma el posicionamiento de autores como Weber, Marx, Wittgenstein o Lévi-Strauss, y que supone compaginar la visión de un mundo de estructuras



objetivas con un mundo de agentes sociales subjetivos (Acuña, Elizondo y Mérida, 2016). Es un potente instrumento para la construcción de objetos de investigación en ciencias sociales (Fernández y Puente, 2009). Trasciende la teoría para convertirse en una herramienta de carácter metodológico en el contexto de análisis de la realidad social y, en especial, de los campos cultural y simbólico (Vizcarra, 2002). Su desarrollo supone una revisión del estructuralismo althusseriano. Para Althusser, una estructura social es una estructura de dominación (Hall, 1998). Bourdieu y Wacquant (2005) contraponen su teoría del campo de la acción social al concepto althusseriano de aparato. Para Althusser los aparatos, entendidos como las estructuras que conforman el Estado tienen, además de sus propias funciones sociales, la finalidad de servir a la clase dominante (Althusser, 2016). Bourdieu y Wacquant consideran, en cambio, que admitir este posicionamiento implica no conceder a los dominados la posibilidad de la resistencia, dado que

un aparato es una máquina infernal, programada para cumplir ciertos propósitos, sin importar cuáles, cuándo ni dónde. (Esta fantasía de la conspiración, la idea de que una voluntad maligna es responsable por todo lo que sucede en el mundo social, acecha al pensamiento crítico social) (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 156).

Sin embargo, conceden que bajo determinadas circunstancias históricas, un campo podría teóricamente comenzar a funcionar como un aparato. Esto se produciría si la hegemonía de los agentes e instituciones dominantes fuese de tal calibre que tuviese la potencialidad de anular la capacidad de resistencia de los dominados. En caso de que una situación semejante pudiera darse, el conflicto y la competencia inherentes al campo desaparecerían. De este modo, los aparatos podrían tener la consideración de estados patológicos de los campos.

El concepto de campo se materializa en la existencia de espacios sociales estructurados y que, al mismo tiempo, proporcionan estructura. Los componentes del campo son las instituciones, los agentes y las prácticas.

Estos espacios están sujetos a continuas transformaciones en un devenir histórico que afecta a las colectividades (Vizcarra, 2002).

Para García (1990) la teoría del campo de la acción social de Bourdieu pretende responder a dos cuestiones analíticas: cómo se estructuran la reproducción y la diferenciación social desde una dimensión económica y simbólica, y cómo se articulan estas dimensiones en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder.

## 2.2. El Estado y el campo burocrático

El Estado supera la condición de campo. Es un campo de campos: un metacampo cuya característica principal es la posesión del monopolio de la violencia simbólica (Bourdieu, 2014), y que se encarga de organizar la concentración y la redistribución de los diferentes capitales económico, cultural y simbólico (Bourdieu, 2002a).

Para Fernández (2005) a través del concepto de violencia simbólica, Bourdieu expuso que las relaciones de dominación y sumisión pueden transformarse en relaciones afectivas, y que el poder puede transformarse en carisma. La violencia simbólica, escasamente perceptible, hace que el reconocimiento de una deuda se convierta en agradecimiento y se traduce en la ganancia de un capital simbólico. Llevada al campo del Estado, la violencia simbólica asegura a grupos dominantes un capital crediticio que escapa a las formas tradicionales de explotación. Entre las formas que adopta la violencia simbólica, destaca el autor aquellas que consisten en la redistribución legitimadora pública, plasmada en las políticas sociales, o bien la privada, que se circunscribe al financiamiento de fundaciones, donaciones a hospitales, o a instituciones de carácter educativo o cultural.

Hall (1998) caracteriza al Estado a partir de sus funciones entre las que destaca, especialmente, la uniformizadora. Bajo su punto de vista, el Estado trata de unir bajo el paraguas de una estructura compleja diversos discursos

políticos y costumbres sociales entre las que destaca la vida familiar, la sociedad civil, las relaciones de género, y las relaciones económicas. La función del Estado, a partir de la normativización y de la dominación, es la de articular los diversos discursos y costumbres.

Para Patzi (1999) la puesta en marcha de mecanismos de integración es una de las condiciones básicas para que exista el Estado. Estos mecanismos son renovados cada cierto tiempo, aunque en todo caso, esta renovación parte del ejercicio permanente de la coerción, física o simbólica, que se ejerce de forma uniforme a todos los agentes. Más detalladamente, la violencia simbólica es

todo poder que logra imponer significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza. O, de manera más sencilla, es aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste y que se empieza a desconocer como violencia por lo que los agentes sociales empiezan a considerarla como autoevidente (Patzi, 1999, p. 538).

Estos mecanismos de integración buscan la reproducción o perpetuación de las clases dominantes. A través de la integración se seleccionan aquellas prácticas con posibilidades de universalización y que, al mismo tiempo, no hagan posible la igualdad entre los agentes que ejercen la dominación y los que son dominados. Por eso la integración, según este autor, nunca es plena sino que incluye, al mismo tiempo, los mecanismos de exclusión necesarios para perpetuar a la clase dominante.

En la teoría del campo de la acción social de Bourdieu, el campo burocrático es el espacio establecido por el Estado para dirimir las disputas sobre el poder estatal, y sobre la definición y manipulación de los bienes públicos (Wacquant, 2005a). Es decir, sus beneficios materiales en forma de salarios y ventajas, y sus beneficios simbólicos que se traducen en honores, títulos y otro tipo de reconocimientos (Bourdieu, 2005). El campo burocrático es una construcción histórica que se gesta al mismo tiempo que desaparece el

Estado dinástico. Es, por tanto,

el conjunto de instituciones públicas impersonales dedicadas oficialmente a servir a la ciudadanía y a defender la nominación y clasificación autorizada, como en la concesión de credenciales (en el caso de una “sociodecía” positiva) y la imposición de notas penales (en el caso de una “sociodecía negativa”) (Wacquant, 2005b, p. 31).

La idea de Bourdieu sobre el campo burocrático trasciende la propuesta de Weber, que apuntaba a que la burocracia tenía la función –negativa– de servir a los grupos dominantes más que al interés público (Webb, Schirato y Danaher, 2008). Al ser un poderoso campo en sí mismo, la burocracia instrumentaliza la política gubernamental y en ocasiones incluso la inspira. Por otro lado, aquellos que dominan el campo de la burocracia actúan en base a las leyes y procedimientos del campo, y no a partir de los intereses de sus propios grupos.

La burocracia del Estado se legitima, según Poupeau y Discepolo (2005) a través de la posesión de credenciales académicos.

De acuerdo con Webb *et al.* (2008), la importancia de la burocracia en el contexto de las democracias modernas, reside en su papel para definir la neutralidad del Estado, en base a su objetividad, desinterés y legitimación. Esto es debido a que la burocracia tiene la característica de proporcionar al Estado la separación de poderes, y a que se caracteriza por su responsabilidad en el registro y la conservación de sus procedimientos. La gestión de lo social, siguiendo este planteamiento, recae en los burócratas, que son más objetivos y neutrales, y que no están contaminados por intereses particulares como los que atañen a los políticos.

La burocracia, que en última instancia siempre tiende hacia la centralización, es el fenómeno que hace posible la dominación (Maffesoli, 1982). Esta última se enfrenta a las relaciones que las personas construyen entre sí de modo horizontal, lejos de las jerarquías que caracterizan a las instituciones. La jerarquización que proporciona el campo burocrático asegura que la

mayoría de sus agentes van a estar preparados para ser gobernados por una minoría. Esto significa que en la democracia burocrática, a pesar de que en apariencia cada agente tiene voz, sólo se escucha a aquel que se hace visible a través de la desobediencia social, o delega en un representante autorizado, que será el responsable de transmitir sus aspiraciones y protestas: el ministerio, que es la máxima expresión de la institución burocrática. El ministerio es parte del gobierno legítimo y es reconocido por las comunidades de agentes a las que representa dado que convierte en algo universal algo que, en caso de tratar únicamente con agentes individuales, tendría un carácter personal (Webb *et al.* 2008).

En el campo burocrático, aquellos grupos sobre los que pesa un mayor dominio son los menos capacitados para participar en los asuntos públicos. Son los que mayor necesidad tienen de visibilizarse a través de un representante pero, al mismo tiempo, corren el peligro de ser silenciados dado que su voz sólo es escuchada a través de un tercero. Los representantes tienden, de este modo, a convertirse más en agentes de la burocracia que en síndicos de los dominados (Webb *et al.* 2008).

### **2.3. Dominación y clase subalterna**

La dominación forma parte, según Maffesoli (Arteaga 2007), de la construcción de la estrategia del control social que comprende, entre otros asuntos, la administración del otro frente a una vida cotidiana que busca otros modos de gestión de lo público. La dominación parte del ideal de que todo debe ser útil para, en última instancia, homogeneizar las relaciones sociales y a los individuos que conforman las mismas. Es decir, bajo este punto de vista la dominación pretende uniformar la diferencia.

Por otro lado, la teoría del campo social transmite una noción de la dominación basada en las relaciones de fuerza. Los campos son espacios de conflicto entre grupos de agentes que se enfrentan en relación a su

funcionamiento o a sus objetivos (Peña-Cortés, 2016). En esta lucha, son los agentes más preparados (los que dan legitimidad y ofrecen proyectos) los que acaban por dominar el campo gracias al monopolio del capital específico que está en juego (Vizcarra, 2002).

El capital, dice Bourdieu (1990) es el fundamento para otorgar el poder o la autoridad a un agente en un campo determinado. Los que poseen ese capital se esforzarán por conservarlo y los recién llegados por subvertirlo mediante una serie de estrategias. Quien no posea ningún capital, se verá excluido del campo. La relación dominado - excluido se convierte así en uno de los aspectos más destacados de la dinámica del campo de la acción social, aunque no es el único, ni tampoco el único recurso que el capital específico puede ofrecer. Los dominados se ven así abocados a estar en el centro de una tensión entre la cooptación a formar parte de los agentes dominantes o bien adentrarse en los caminos de la resistencia (Ming-Cheng, 2015).

Bourdieu habla de la existencia de un corpus de estrategias cronológicamente articuladas para la reproducción entre las que incluye las de inversión social, inversión simbólica y las estrategias de sociodicea (Bourdieu, 2002).

Las estrategias de inversión social buscan instaurar o mantener relaciones sociales que puedan ser útiles a corto o largo plazo. Se pretende así la transformación de las relaciones en obligaciones durables de carácter subjetivo, como los sentimientos de reconocimiento o de respeto, o que ofrezcan garantías institucionales, como los derechos.

Las estrategias de inversión simbólica son aquellas acciones mediante las cuales se pretende conservar o aumentar el capital de reconocimiento.

Finalmente, las estrategias de sociodicea, que Bourdieu considera un caso especial dentro de las estrategias de inversión, buscan dar legitimidad a la dominación y a su fundamentos dándoles naturalidad a las mismas.

Para poder ser definidas completamente, todas las estrategias de

reproducción deben ponerse en relación con los mecanismos o instrumentos que hacen posible la propia reproducción, los cuales puede que estén institucionalizados o no. De este modo, según Bourdieu,

La mayor virtud de la construcción de la noción de modo de reproducción como relación entre un sistema de estrategias de reproducción y un sistema de mecanismos de reproducción, es que ella permite construir y comprender *de manera unificada* fenómenos pertenecientes a universos sociales muy alejados (Bourdieu, 2002, p. 11).

En el centro de las estrategias de reproducción, Bourdieu sitúa a la familia como sujeto colectivo.

Lo subalterno ha sido definido, a partir de las teorías de Gramsci y del acercamiento de Guha (Alabarces y Añón, 2016) como de “rango inferior”, y tiene una connotación de subordinación y de desigualdad. Lo subalterno ocupa uno de los dos espacios en una relación de poder en que lo opuesto a la clase subalterna es la clase dominante. El poder de esta segunda se basa en la hegemonía. Tanto las clases subalternas como las hegemónicas son difícilmente clasificables, dada su falta de homogeneidad. Gramsci consideró que “el pueblo” era la agrupación de todas las clases subalternas no unificadas (Gramsci, 1977).

Las clases subalternas, por definición, no se han unificado y no pueden unificarse mientras no puedan convertirse en “Estado”: su historia, por tanto, está entrelazada con la de la sociedad civil, es una función “disgregada” y discontinua de la historia de la sociedad civil y, a través de ella, de la historia de los estados o grupos de estados (Gramsci, 2013, p. 438).

Reivindicaba, en consecuencia el estudio, entre otros asuntos, de la formación objetiva de los grupos sociales subalternos, de su adhesión activa o pasiva a las formaciones políticas dominantes, y de las formaciones propias de los grupos subalternos para reivindicaciones de carácter reducido

y parcial.

Guha, por su parte, ahondó en el concepto gramsciano para afirmar que lo subalterno era una condición y, por tanto, sujeto a posibles transformaciones. Además aportó un aspecto fundamental para la teorización de lo subalterno: su inserción dentro de la lógica de la colonialidad y la poscolonialidad.

Lo subalterno fue así situándose progresivamente fuera de lo occidental, o de la tradición del pensamiento occidental, de la razón ilustrada. La clase subalterna quedaba constituida, especialmente en América Latina, por los oprimidos (Rodríguez, 2001). Este enmarcamiento, entre lo colonial y lo poscolonial, en el que lo colonial es visto como la posición de poder, es especialmente útil para establecer vínculos entre las historias locales y los diseños de poder globales (Mignolo, 2003).

Siguiendo el planteamiento de Bourdieu en cuanto a su teoría del campo de la acción social, el recién llegado, el desposeído de un capital determinado, sería el subalterno (2002b). Sin embargo, el concepto de subalterno contiene una carga subjetiva que trasciende las nociones objetivas que emanan de los postulados de Bourdieu. García (1984) considera que para explicar las relaciones entre clases no basta oponer lo hegemónico a lo subalterno, sino que es necesario tener en cuenta otro tipo de interacciones culturales entre las que incluye los procesos de consumo, y las formas de comunicación y organización propias de los sectores populares. Esta oposición suponía que lo hegemónico dominaba, y que lo subalterno resistía. En el desarrollo teórico de estas cuestiones, y en el contexto latinoamericano, la insistencia en esta contraposición llegó tan lejos, que ambas posiciones fueron pensadas como exteriores entre sí cuando, de hecho, una no puede existir sin la otra:

El subalterno es un “espacio” o “hábitat” que está afuera de la articulación nacionalista del estado poscolonial y de la esfera de la lucha política o sindical -es decir, fuera de (o bajo) la hegemonía-. El subalterno no puede



hablar. (Beverley, 2011: 119).

## 2.4. Resistencia

Dominación y resistencia son conceptos que ayudan a entender el mundo a partir de la caída del Muro de Berlín y de la adopción de la economía de libre mercado por parte de China. Un mundo que, de acuerdo con Clay y George (2016) ha dejado en manos de cada vez menos personas el conjunto de los capitales, mientras que condena a la mayoría a la subalternidad. Esta élite explota las estructuras sociales y estatales para su propio beneficio, lo cual repercute en más desigualdad y más injusticia social.

La lógica de la dominación parte del concepto erróneo de que puede controlarlo todo (Arteaga, 2007). Visto de este modo, no se puede obviar que al procedimiento burocrático del Estado se le suele oponer cierto grado de resistencia reivindicadora de lo diverso, de la autonomía y de la individualidad. Ming-Cheng (2015) considera que en cuanto al capital cultural, existen un conjunto de valores culturales no reconocidos, a través de los que los dominados pueden adoptar actitudes de resistencia dentro del campo. Es decir, se trata de recursos con escaso valor simbólico, pero que pueden ser utilizados por los dominados para adquirir valiosos recursos y hacer retroceder ciertas fuerzas de dominación.

Langer (2011) cita a una serie de autores que contribuyen a dar mayor profundidad al concepto de resistencia. Así, en primer lugar, Scott (2000) ya advirtió de la existencia de dos formas para la resistencia; aquella que se expresaba de forma explícita, y aquella que, por el contrario, sólo se manifestaba de forma tácita y que, por tanto, se manifestaba a través de formas indirectas de expresión. Como ha destacado Delgado-Huertas (2016), estas especialidades de resistencia se mueven entre lo permitido y lo prohibido en el lenguaje de lo político. Para Negri (2001) la gran mayoría de las personas ejercen la resistencia en diferentes situaciones de la vida cotidiana entre las que cita, las relaciones de producción en el trabajo, y la

reproducción social contra el Estado burocrático. Finalmente, para Lazzarato (2006) la resistencia no es solamente una cuestión de negación, sino también un proceso creativo que trata de transformar la realidad a través de una participación activa en el propio proceso.

En este mismo sentido se ha manifestado Giroux al afirmar que “los teóricos de la resistencia han intentado demostrar que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca son completos y siempre encuentran elementos de oposición parcialmente manifiestos” (Giroux, 1985, p. 63). Para este autor, el hecho de que las teorías de la reproducción se hayan centrado en las cuestiones relativas al poder y en el afianzamiento de éste por parte de los agentes dominantes, ha impedido observar este cierto grado de resistencia mediante la cual subordinados, pero también excluidos, crean e inventan en el seno de la cultura de estos grupos. Así pues, de acuerdo con este planteamiento, las culturas subordinadas también producen y reproducen, en determinados momentos, bajo cierto grado de contradicción, dado que resisten y reproducen al mismo tiempo.

Ávila (2002), siguiendo a Willis (1998, 1999) argumenta que la producción cultural es decir, el conjunto de prácticas materiales y simbólicas elaboradas por un grupo, tiene la capacidad de generar mecanismos de resistencia entre aquellos agentes que se hallan en una posición social de desventaja. A través de la resistencia se manifiesta la importancia de la organización informal en los grupos sociales, como también la importancia de la relación entre iguales en tanto que espacio para la compensación de los mecanismos de dominación. Los grupos subordinados establecen pequeñas estrategias de subversión, pero también de construcción, dado que necesitan dotar de sentido a la vida del propio grupo.





# Capítulo 3. La integración a través del derecho a la participación en la vida cultural.

## 3.1. Derechos Humanos, cultura y educación

La cultura, de la mano de la educación en todos sus ámbitos (formal, no formal e informal), fomenta capacidades que redundan en la mejora de la vida colectiva. Dentro de estas hay que citar la capacidad de fomentar la participación política, la mejora de la cohesión social y de la interacción entre comunidades, la creación de espacios comunicativos libres y accesibles, y la recuperación del espacio público. Al mismo tiempo, la vida cultural contribuye a formar ciudadanía a través de diversos procedimientos: dinamización de las identidades culturales, toma de conciencia de los propios valores y saberes, valoración del patrimonio y capacidad para dialogar con otras culturas, entre otros (Martinell, 2011). Se puede decir, entonces, que la participación en la vida cultural es un derecho que no deriva únicamente de estas cuestiones, sino que ha sido reconocido como tal desde mediados del siglo XX.

A pesar de este reconocimiento, según Arroyo (2006), todavía hoy existe un gran desconocimiento sobre qué son los derechos culturales tanto entre las instituciones públicas como entre las personas que deberían velar por ellos. Esto se ve reflejado en su escasa penetración en los textos de las constituciones contemporáneas. De hecho, la definición de los derechos culturales es una tarea que se está llevando a cabo todavía hoy. Achugar (2003) apunta que se trata de la categoría de los Derechos Humanos menos desarrollada, en cuanto a su contenido legal y a la obligatoriedad de su cumplimiento. Ello es debido a las tensiones que genera entre políticas e ideologías, entre lo local y lo global, entre el individuo y el colectivo y,

finalmente, entre los universales y el relativismo cultural.

Para Laaksonen (2006), los derechos culturales son la norma de acceso al espacio de la cultura en condiciones de igualdad. Se trata, por tanto, de un espacio construido de manera colectiva que posibilita la libertad de elección de aquellas características culturales que más interesen a cada persona, siempre desde el respeto a la diversidad cultural. Según esta autora, los derechos culturales se hallan íntimamente relacionados con otras categorías como los derechos educativos o los de desarrollo, y suponen un instrumento que tiene la capacidad de contribuir al establecimiento de relaciones interculturales entre diversos grupos en un contexto de globalización.

El concepto de participación en la vida cultural en el mundo actual supone, de este modo, un llamamiento a recuperar la esfera pública, ante una idea de la ciudadanía que se basa cada vez más en el establecimiento de una relación de clientelismo y que identifica al individuo con un consumidor. La ciudadanía activa, la que participa en la vida cultural, es aquella que concibe al individuo “como miembro de una comunidad capaz de participar en la definición de objetivos políticos” (Gadea, 2005, p. 59). El concepto de ciudadanía activa se centra en la práctica frente al discurso y, concretamente, en las formas de participación política y ciudadana, englobando otras dimensiones de la realidad como las psicológicas, culturales, económicas, sociales y jurídicas. Ciudadanía deja de ser, así, la condición de pertenencia a un determinado estado - nación para convertirse, en “la dimensión política de las relaciones sociales que persiguen bienes comunes” (Gadea, 2005, p. 106).

### **3.2. Derechos culturales: un recorrido histórico**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas de 1948, habló por primera vez de derechos culturales, en concreto en su

artículo 27 el cual se divide en dos apartados. El primero de ellos habla de la participación en la vida cultural, el disfrute de la expresión artística y la participación en el progreso científico. El segundo apartado se encarga de los derechos de autoría.

Los escasos investigadores que han tratado el tema de la categoría de los derechos culturales (Pascual, 2005; Maraña, 2010) coinciden en afirmar que, desde los tiempos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, poco es lo que se ha hecho, a nivel institucional, por aclarar y potenciar esta categoría. A pesar de ello, las nociones que transmite la Declaración, referentes principalmente al acceso a la cultura y a la protección de la creación, se ha visto ampliada a otros campos.

Según Loewe (2009, p. 2) los Derechos Culturales parten de un conjunto de reivindicaciones legítimas de determinados individuos o grupos, a causa de “acciones u omisiones por parte del Estado en razón a su cultura”. Este tipo de procesos de acción u omisión pueden conducir a situaciones de dominación e injusticia, que mediatizan a los sujetos dominados, no haciéndoles conscientes de vivir en situaciones de escasez o a ser objeto de violencia simbólica.

El concepto de participar, o tomar parte, en la vida cultural, se retomó nuevamente en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1966). Sin embargo, es en un documento del Consejo de Europa, la Declaración de Bremen (Consejo de Europa, 1983) donde se ampliaron los significados de la participación en la vida cultural, circunscrita al ámbito local, entendida como proceso fundamental para el desarrollo de la democracia y con una doble dimensión pasiva (a través de la participación en eventos culturales) y activa (mediante la participación en procesos decisorios):

Participation in cultural events, processes and decisions represents an essential step in the conscious involvement of the public in social and political life. It takes place most effectively in the local setting - the town,

village or neighbourhood-, that is the true “locus” of participation where individuals can be more fully presented to each other, in both aspirations and actions.

Por otro lado, este documento animaba a autoridades e instituciones a la delegación de responsabilidades y actividades en colectivos y asociaciones, y a aprovechar el ámbito educativo para desarrollar la cultura participativa como herramienta para la participación ciudadana en el planteamiento, la gestión y el uso de los equipamientos culturales a nivel local. Eran los tiempos de la democratización de la cultura y de la proliferación de las casas de la cultura en los municipios. Esta etapa sucumbió ante la política de grandes equipamientos y de grandes eventos, pero algunos sectores han continuado trabajando en favor de aquella concepción de la participación en la vida cultural.

Uno de los ejemplos más notables de esta continuidad es el de la Agenda 21 de la Cultura. Ya en el siglo XXI, el trabajo de diversas organizaciones internacionales, de gobiernos municipales y también de la sociedad civil, cristalizó en la redacción de este documento, que puso de relieve la necesidad de trabajar en favor de los derechos culturales, de cara a su definición y a su aplicación en el ámbito local. Al mismo tiempo, la Agenda 21 de la Cultura tiene la vocación de poner de manifiesto los derechos culturales, partiendo de la participación ciudadana y del respeto a los Derechos Humanos, en especial a la diversidad cultural.

En este sentido, Watkins y Noble (2016), han argumentado que la cultura se ha convertido en un aspecto central de las políticas de Estado, de la actividad comercial, del discurso popular y de la práctica profesional. Esto sitúa en el centro del debate actual cuestiones que, como la diversidad cultural, suponen un reto desde el punto de vista socioeducativo.

Entre los principios de la Agenda 21 de la Cultura relacionados con el ámbito de los derechos culturales hay que destacar, en primer lugar, el principio de diversidad cultural, entendida como el principal patrimonio de



la humanidad y sin la cual es imposible la transformación de la realidad urbana y social. En segundo lugar el principio de una participación activa y decisoria de la ciudadanía en la planificación y la evaluación de las políticas culturales. A continuación el principio de lo local como campo para la acción y el diálogo entre identidades y diversidad, a nivel individual y colectivo, en base a la convivencia armónica, y la corresponsabilidad entre individuo, sociedad civil y administraciones locales. De aquí se deduce que la participación en la vida cultural es una forma de compromiso (Saez, 2012).

Por otra parte, algunos principios de la Agenda 21 de la Cultura relacionan las cuestiones relativas a la participación en la vida cultural con el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. En concreto, se afirma que es necesario garantizar el acceso al mundo cultural en cualquier momento vital, como elemento formador, y también el acceso a la información y la apropiación de la misma por parte de la ciudadanía para su transformación en conocimiento.

El último gran esfuerzo para la definición y categorización de los derechos culturales se materializó en la Declaración de Derechos Culturales de Friburgo (Grupo de Friburgo, 2007) a iniciativa de UNESCO (Arroyo, 2006). Entre los derechos que aparecen reflejados, destacan aquellos que hacen referencia a cuestiones identitarias, a la educación, y a la participación en la vida cultural.

En cuanto a la identidad se recoge, por lo que respecta al plano individual, el derecho de cada individuo a escoger una identidad cultural propia y a que ésta sea respetada por los demás. En el plano colectivo, se insta al reconocimiento y al respeto de la propia cultura, así como la de los demás. Se entiende así que la diversidad cultural es el principal patrimonio de la humanidad, y que todas las personas tienen el derecho a conocer las culturas, en especial mediante canales educativos e informativos. En relación con las cuestiones de identidad, se habla a continuación del derecho de pertenencia a una, o muchas, comunidades culturales. En este sentido se

considera que las fronteras no pueden suponer barreras para el ejercicio de este derecho, y que no se puede obligar a nadie a identificarse con una comunidad concreta.

Por lo que respecta a las cuestiones educativas, el documento incide en la necesidad de que el derecho a la educación responda a las necesidades formativas de la identidad cultural de cada persona, partiendo del respeto a la de las demás. Por otra parte, se considera que toda persona tiene derecho a recibir una información libre y plural que contribuya a la formación de su pensamiento crítico. Es especialmente significativo que la Declaración de Friburgo contemple el derecho a la educación como un derecho cultural ya que, en la tradición de los Derechos Humanos, aunque siempre muy próximos, se hallaban en epígrafes diferentes. En el documento que nos ocupa, el derecho a la educación se concreta en:

1. El conocimiento y el aprendizaje de los Derechos Humanos;
2. La libertad de dar y recibir una enseñanza de y en su idioma y de y en otros idiomas, al igual que un saber relacionado con su cultura y sobre las otras culturas;
3. La libertad de los padres de asegurar la educación moral y religiosa de sus hijos, de acuerdo con sus propias convicciones, siempre que se respeten la libertad de pensamiento, conciencia y religión reconocidas al niño, en la medida de la evolución de sus facultades;
4. La libertad de crear, dirigir y de acceder a instituciones educativas distintas de las públicas, siempre que éstas respeten en conformidad con las normas y principios internacionales fundamentales en materia de educación y las reglas mínimas prescritas por el Estado en materia de educación reconocidas internacionalmente y prescritas en el marco nacional.

Finalmente, en cuanto a la participación en la vida cultural, la Declaración de Friburgo habla, en primer lugar, en términos de accesibilidad. El acceso a la cultura es un derecho que puede ejercerse de forma individual o colectiva, y

se caracteriza por ser multidimensional. Implica, entre otros aspectos, la libertad para expresarse en cualquier lengua, para llevar a cabo las prácticas culturales propias de acuerdo a una identidad cultural libremente escogida, para desarrollar y compartir el conocimiento y para proteger los derechos de los creadores. Por otra parte, las personas también tienen derecho a la cooperación cultural que implica, especialmente, la participación democrática en procesos de desarrollo cultural de las comunidades de pertenencia.

Más recientemente la Comisión Europea (2009) elaboró un documento de recomendaciones políticas sobre el derecho de acceso a la cultura, entendido como un derecho de la ciudadanía. Este documento parte de un marco conceptual en el que se ponen de manifiesto nuevamente las relaciones entre acceso a la cultura y educación. En primer lugar, el documento destaca que es imposible garantizar la diversidad cultural sin un acceso universal a la educación, a la creación y a la participación. Se considera que la participación en la vida pública, incluida la vida cultural, dota de mayor sentido a la cohesión social y al desarrollo de unos valores comunes en el seno de las comunidades. Esta cuestión también fue puesta de manifiesto por Laaksonen (2006), quien afirma que “el éxito de una comunidad generalmente depende de su capacidad de producir sensación de cohesión y aceptación”. De este modo, independientemente de su ámbito, la educación se convierte en un elemento básico para el acceso a la cultura, ya que proporciona herramientas para la participación y la comprensión de la cultura y las artes. Pero esto es un proceso que se retroalimenta, ya que también la cultura propicia el acceso a la educación a través de, entre otros procedimientos, el desarrollo de habilidades para vivir en una sociedad basada en el conocimiento.

Por último Shaheed (2010) considera que dentro de la esfera de la participación en la vida cultural debe garantizarse el acceso y la contribución a la misma en condiciones de equidad y sin ningún tipo de discriminación. Para asegurar la igualdad es necesario contar con el apoyo del sistema

educativo, ya que se trata de un espacio en el que se pueden adoptar medidas adecuadas para garantizar el pleno respeto a los derechos culturales. En cualquier caso, considera que la educación y, más concretamente, la organización del sistema educativo desde un punto de vista cultural, deben contribuir al libre desarrollo de las identidades culturales individuales y comunitarias, teniendo presente el respeto al resto de derechos humanos.

### **3.3. Del discurso a la práctica: ¿qué es participar en la vida cultural?**

Entre las categorizaciones de derechos culturales que se han llevado a cabo, Laaksonen (2006) destaca la realizada por Stephen Marks, la cual recoge el derecho a la identidad cultural, a la participación en la vida cultural, a la conservación y difusión de la cultura, a la protección de la propiedad cultural, y los derechos de creadores, intérpretes y artistas.

Según Shaheed (2010) los derechos culturales contemplan una gran diversidad de ámbitos relacionados con la expresión y la creación tangible e intangible, la información y la comunicación, la identidad y la pertenencia a comunidades, la educación, el patrimonio tanto material como inmaterial, y la contribución, el acceso y la participación en la vida cultural. De este modo, los derechos culturales son la garantía para que toda persona o comunidad pueda desarrollar y expresar su visión del mundo, y construir el significado que dan a sus vidas.

La Observación General número 21, referente al Artículo 15.1.a. del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas (Maraña, 2010), amplía las nociones sobre los derechos de participación, de acceso y de contribución. De este modo, la participación implica el derecho a actuar libremente, escoger la propia identidad, ejercer las prácticas culturales propias, expresarse en un idioma escogido

libremente, y actuar y tomar parte en actividades culturales. El acceso se define como el derecho de las personas a conocer la propia cultura y la de los demás mediante la educación y la información, a utilizar los bienes culturales, y a beneficiarse del patrimonio cultural y de las creaciones de los demás. El derecho a contribuir se encamina hacia la creación de las manifestaciones de la propia comunidad, al derecho a participar en el desarrollo de las comunidades de pertenencia, y a la definición, formulación y aplicación de políticas y de decisiones relativas a sus derechos culturales.

De acuerdo con esta triple dimensión, la participación en la vida cultural puede generar formas de implicación más o menos activas: desde la asistencia como mero espectador a un evento cultural, hasta la pertenencia a una asociación de cualquier tipo. Centrándonos en las variantes más activas, el concepto de participación en la vida cultural se halla íntimamente relacionado con el de participación ciudadana.

Para Pindado, Rebollo y Martí (2002), la participación ciudadana puede ser un proceso de legitimación de las políticas locales públicas, pero también un proceso fundamental que busca transformaciones sociales. De acuerdo con este segundo planteamiento, la vía transformadora de la participación supone un proceso educativo en el que las personas adquieren el total protagonismo. Este proceso trasciende las habituales fórmulas de institucionalización a través de consejos, patronatos u otras formas de relación entre la administración y la ciudadanía. Pimienta (2008) coincide con este planteamiento de un doble enfoque legitimador y transformador, y añade que mediante el segundo se puede incidir en el fortalecimiento de la sociedad civil y en la construcción de una ciudadanía crítica. Sin embargo, el enfoque legitimador apuesta “por la supremacía del capital sobre la persona, naturalizar la desigualdad social y estatizar la sociedad civil o desestructurarla con los excesos de la democracia representativa o con su atomización en ciudadanos individuales”.

Con ellos coinciden tanto Ruano de la Fuente (2010) como Rojas y Ballester

(2016). Estos autores argumentan que los ciudadanos en realidad no participan, mientras que las clases políticas han aprovechado este tipo de medidas como instrumentos de legitimación sin consecuencias para la transferencia real de poder a la ciudadanía. La participación se ha convertido así en un valor en sí mismo y no en un instrumento para conseguir un fin.

Tanto Espinosa (2009) como Garrido, Valderrama y Ríos (2016), coinciden en señalar que la participación ciudadana implica un tipo de relación entre la sociedad y el Estado en la que se establece un espacio de interacción, comunicación y diferenciación donde se regula de modo permanente el conflicto acerca de la definición de los temas públicos. La participación ciudadana pretende así establecer una serie de mecanismos que incluyen la integración y la inclusión social pero que, lejos de intentar establecer procesos de democratización de lo público, suponen una actualización de la tarea del Estado: controlar y adaptar socialmente a los dominados. Las acciones participativas se convierten así, siguiendo esquemas corporativistas, en beneficios sociales para beneficiarios pasivos. Es lo que Velásquez y González (2003, p. 23), califican como la estrategia de la participación-integración-cooptación

en donde las autoridades locales promueven en forma efectiva la participación, crean nuevas instancias de intervención ciudadana y manejan permanentemente el discurso de la participación no tanto para que la gente gane autonomía y capacidad de interlocución con el Estado, sino, por el contrario, para que se acoja cada vez más a las orientaciones de los grupos políticos dominantes.

En nuestro contexto, y en los últimos años, muchos de los procesos de participación ciudadana no han servido para encontrar soluciones a los problemas de las personas, han perdido su sentido y se han visto engullidos por la burocratización. Villasante (2014) alude especialmente a que la participación ciudadana debería contribuir a la integración social, a través de la construcción de la multiculturalidad en nuestros contextos urbanos, entre clases sociales y entre grupos de acogida e inmigrantes, creando pautas de

convivencia híbridas y creativas. Integración, por tanto, que lucha contra la marginación.

Toda persona de forma individual, y cualquier colectivo, ya se halle legalmente constituido a través de una asociación o en tanto que comunidad, son participantes en la vida cultural. Casi puede decirse que el hecho de salir a la calle nos convierte en participantes, de acuerdo con el enfoque de comunidades de práctica que he expuesto. El problema, en este sentido, es que las formas pasivas e institucionalizadas de participación abarcan una parte del espectro participativo mucho más visible que las activas y transformadoras. De este modo, la institucionalización de la participación en la vida cultural, ha creado un modelo de relación con las administraciones públicas que tiende a discriminar unas manifestaciones culturales determinadas, no facilita la participación activa de la población y fomenta la adopción de estructuras verticales y jerarquizadas en el seno de las entidades asociativas, espacio principal para el desarrollo de la participación en la vida cultural institucionalizada. La institucionalización de la cultura ha tenido, en las naciones estado modernas, una finalidad: la identificación social de los gobernados. Sin embargo, los derechos culturales nos hablan de diversidad cultural y de libertad de los individuos para escoger sus propias identidades culturales (Segarra, 2013). Siguiendo este planteamiento, la lucha social hoy en día, es una lucha por los derechos culturales (Fernández, 2000). Las naciones estado que han construido unas comunidades imaginadas, ya no pueden responder por sí solas a la construcción cultural de las sociedades. Así, la lucha por los derechos culturales implica un retorno a la comunidad real, local o virtual, en la que los individuos se conocen y se reconocen mutuamente, establecen relaciones que los cohesionan en tanto que grupo y comparten unas mismas identidades culturales mucho más sólidas.

Precisamente en este sentido, Bonet (2005) considera que las comunidades pequeñas y relativamente homogéneas son más propicias para desarrollar procesos de participación activa, que pueden tener lugar tanto entre personas, como entre los colectivos que se implican en las manifestaciones

culturales locales. Sin embargo, el compromiso de los participantes es fundamental para la continuidad en el tiempo de estos procesos, y es aquí donde las desigualdades se hacen más visibles. Los participantes más activos cargan con la responsabilidad de gran parte de la práctica cultural, mientras que los pasivos se benefician indirectamente del trabajo de los primeros. La consecuencia, a largo plazo, para los participantes activos, suele ser el abandono de las responsabilidades que asumen, debido al agotamiento mental al que se ven sometidos, a las críticas que reciben por parte de los participantes pasivos, y a la falta de reconocimiento de lo que, finalmente, acaba siendo trabajar gratis (Segarra, 2013).

Más allá de la contemplación del espectáculo que la industria de la cultura nos tiene preparados, participar en la vida cultural supone tener en cuenta un componente de valor educativo, dentro del respeto al resto de Derechos Humanos, que se aleje de la concepción de la cultura como un espectáculo y de las personas como consumidoras de un producto. Según Saez (2012), la participación ha de ser “afirmativa”, esto es, asertiva, y por tanto, debe ser un proceso mediante el cual adquirir habilidades sociales (Caballo, 1983). La conducta asertiva nos permite ejercer los propios derechos sin negar los de los demás, basándonos en el respeto mutuo de los sentimientos, actitudes, deseos y opiniones, y reforzando nuestro papel en los diversos contextos sociales. El escenario para la asertividad deberá ser necesariamente un escenario de equidad, donde las relaciones que se establecen tienen base dialógica, donde se trabaja cooperativamente y se piensa de forma crítica. Este escenario implica también un camino hacia el empoderamiento, mediante el cual se espera que las personas puedan adquirir una mayor conciencia de sus derechos culturales y una mayor comprensión mutua en un contexto de diversidad cultural, al tiempo que mantienen sus identidades culturales como mecanismo de garantía de las libertades.



### 3.4. Diversidad cultural, integración y ciudadanía

Uno de los problemas más importantes en relación con los derechos culturales es que, tradicionalmente, éstos han sido otorgados a los colectivos, en detrimento de las personas. Se consideraba que el sentido de este tipo de derechos radicaba en la preservación de las comunidades nativas que, por todo el mundo, se veían amenazadas por la expansión de los modelos occidentales. En la actualidad, sin embargo, los procesos de globalización han hecho mucho más compleja esta situación. Los movimientos migratorios han crecido de modo considerable, hasta el punto de que hoy en día podemos considerar que muchas de nuestras sociedades son multiculturales (Segarra, 2013).

De acuerdo con el planteamiento de Banks (2015) en la actualidad globalización y nacionalismo coexisten en una tensión mundial. Existe un conflicto entre la necesidad de desarrollar entre la ciudadanía una identidad y responsabilidades globales y cosmopolitas, y la realidad de las políticas de la mayoría de los países, que tratan de inculcar en las personas inmigrantes los valores y creencias de sus estados - nación. Dicho de otro modo: existe un dilema entre practicar una política tendente hacia la ciudadanía multicultural, mediante la cual los grupos migrantes pueden conservar aspectos culturales importantes, o bien una política de carácter asimilacionista.

Siguiendo este planteamiento, la construcción de una ciudadanía multicultural comporta un compromiso hacia unos ideales, valores y objetivos comunes de carácter democrático los cuales, al mismo tiempo, tendrán el potencial de proteger los derechos culturales de todos los grupos que conforman una sociedad. Esto supone un importante salto cualitativo desde una situación de democratización de la cultura, que se ha centrado históricamente, especialmente a partir de los años 80 del siglo XX, en garantizar el acceso de la ciudadanía a los equipamientos culturales, a una democracia cultural, proceso que debe entenderse desde una vertiente más activa, de mayor compromiso.

Desde la década de 1990, el tema de la participación ha comportado la renovación del discurso en relación al compromiso crítico con las políticas de la justicia social y el reconocimiento de la diferencia (Hickey-Moody y Marshall, 2016).

Watkins y Noble (2016) argumentan que las cuestiones relativas a lo multicultural deben verse recubiertas por una capa de lo que denominan “civilidad reflexiva”: un modo de concebir y de participar en la vida cultural que, más allá de reconocer y respetar a los grupos culturales, desarrolla las capacidades críticas que posibilitan esa participación.

Sin embargo, más allá del concepto de ciudadanía multicultural, se encuentra el concepto de inclusión intercultural (Escobedo, Sales y Ferrández, 2012) que apuesta por la construcción de una sociedad democrática y crítica partiendo de la igualdad de oportunidades, y que parte del reconocimiento de que vivimos en una sociedad diversa y de que la igualdad no es tratar a todo el mundo de la misma forma sino dar a cada cual lo que necesita. El salto de lo multicultural a lo intercultural reside en que

El modelo intercultural trata de poner el factor étnico y cultural en su justa medida e interconectarlo con otros muchos factores que condicionan las relaciones entre los grupos humanos, como los factores económicos, políticos, de género, de clase social, de edad, etc. Por otra parte al considerar la diversidad cultural como positiva, no considerada como un problema sino como expresión de la riqueza de la especie humana, no se exacerban las diferencias sino que se buscan los elementos que pueden unir a los distintos grupos y que permitirán la comunicación y el entendimiento intercultural. De ahí que frente al concepto “multicultural”, más descriptivo, dijéramos de foto fija, abogamos por el concepto “intercultural”, como propuesta de acción, donde se hace evidente la insuficiencia del pluralismo entendido como suma o coexistencia de culturas (Sales, 2007)

En este sentido, la democracia cultural, según Banks (2015) debe coexistir con las democracias política y económica e implica la libre participación en

la vida cultural, el reconocimiento de los derechos de los diversos grupos, y el respeto a los ideales democráticos.

¿Cómo conseguir un estado armónico entre el derecho de los diversos grupos y el cumplimiento con los ideales democráticos? Loewe (2009) considera que el enfoque por capacidades propuesto por Martha C. Nussbaum y Amartya Sen, ofrece un marco conceptual adecuado para justificar los derechos culturales de los diversos grupos, y garantizar así el pluralismo y la diversidad dado que nuestras sociedades son plurales en el pensar, el sentir, el ser, etc. (Guichot-Reina, 2015). Este enfoque remite a ciertas capacidades que son necesarias para alcanzar funcionamientos considerados como valiosos. Se trata así de evitar que las demandas de los individuos en relación a sus derechos culturales se basen en estados subjetivos de la mente y que, en cambio, tengan presente el respeto hacia aquello que nos hace plenamente humanos. Por *funcionamiento*, el enfoque en las capacidades entiende precisamente aquellos aspectos mediante los cuales una persona se las arregla para *hacer* o *ser*, mientras que las capacidades se concretan en las libertades u oportunidades para alcanzar un funcionamiento determinado.

Dado que cualquier capacidad humana se puede enseñar y aprender, su desarrollo nos otorga mayor autonomía, independencia crítica y capacidad de transformación. La capacidad, en el sentido que le atribuye Amartya Sen (2000) permite elegir y llevar a cabo el tipo de vida que queremos porque tenemos razones para escoger. Esto es, al mismo tiempo, empoderador, y convierte a las personas en agentes activos de transformación, y no en receptores pasivos de los procesos de desarrollo y mejora social.

El enfoque en las capacidades considera que existe una centralidad, un conjunto de capacidades más importantes que otras y que hay que dar prioridad a estas sobre aquellas que puedan ocupar una posición periférica. Esto, según las teorías de Nussbaum y de Sen apuntadas por Loewe (2009) no va en contra de la interculturalidad ya que las capacidades centrales, que

como decimos son las prioritarias, tendrían plena validez desde este punto de vista.

Las capacidades incluyen aspectos referentes a la propia vida, la salud e integridad física, los sentidos, la imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación, las otras especies, el juego y el control sobre el propio entorno. De este modo, las capacidades se convierten en los requisitos mínimos básicos para una existencia digna en términos de justicia social. Deben ser garantizados a toda la ciudadanía para que la sociedad sea completamente justa, independientemente de su riqueza económica, y sus ciudadanos enteramente libres (Guichot-Reina, 2015). En concreto, y respecto a la afiliación, las capacidades implican

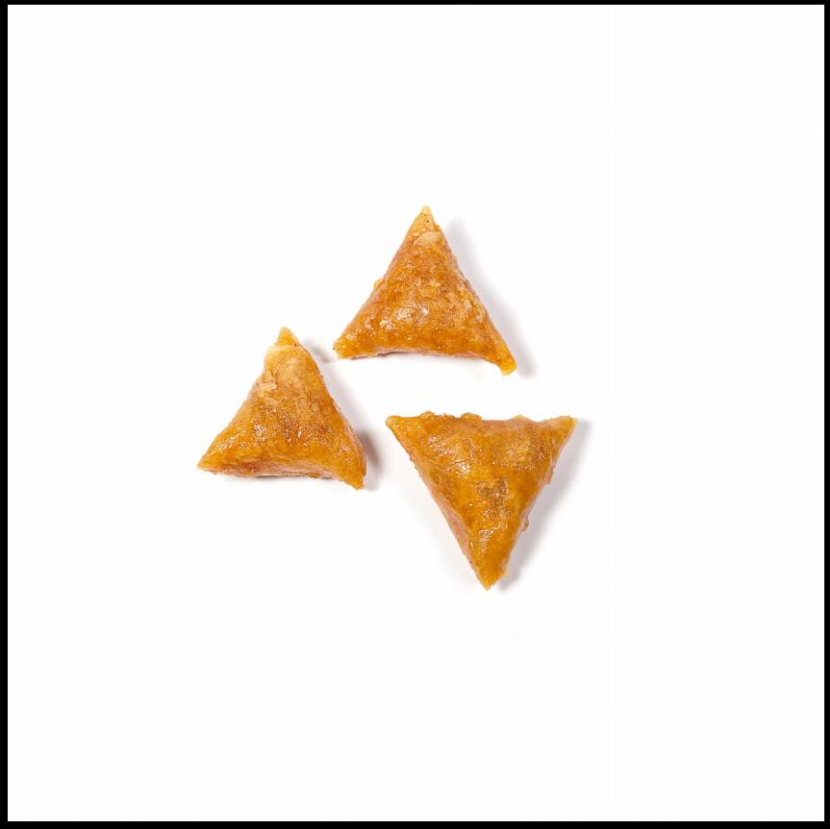
A. Poder vivir con y para los otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, participar en diversas formas de interacción social; ser capaz de imaginar la situación de otro. (Proteger esta capacidad implica proteger las instituciones que constituyen y promueven estas formas de afiliación, así como proteger la libertad de expresión y de asociación política); B. Que se den las bases sociales del autorrespeto y la no humillación; ser tratado como un ser dotado de dignidad e igual valor que los demás. Eso implica introducir disposiciones contrarias a la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión y origen nacional (Nussbaum, 2007, p. 89).

La afiliación implica la necesidad de ser reconocido como sujeto y de ser un sujeto que trabaja por el reconocimiento de los demás (Hickey-Moody y Marshall, 2016).

Todo este planteamiento invita a pensar en la ciudadanía desde un punto de vista diferenciado y no universal, mediante el cual los grupos culturalmente minoritarios alcancen un reconocimiento dentro de sus sociedades y un estatus de igualdad. La ciudadanía universal trae consigo la consideración de los grupos minoritarios como ciudadanos de segunda clase debido al no reconocimiento de sus derechos culturales. En este caso, por tanto, más igualdad de derechos (universales) no implica situaciones de mayor justicia.

En cambio, la concepción diferenciada de la ciudadanía comporta un camino hacia la inclusión social y una igualdad efectiva (Banks, 2015).

En consonancia con este argumento, y con los cambios de la nueva realidad compleja y multicultural, transformadora del concepto de ciudadanía, Terrén (2003) defiende que esta debe ser definida desde el punto de vista de la identidad cívica. Son aquí los aspectos sociales y culturales, los que dotan de significado a los sentimientos de pertenencia a una determinada comunidad, independientemente de los orígenes o de los rasgos culturales, étnicos o religiosos del individuo.



## Capítulo 4. La identidad cultural

La identidad es un proceso de construcción y al mismo tiempo una fuente de tensiones. En primer lugar, siguiendo el enfoque discursivo, “la identificación es una construcción, un proceso nunca terminado” (Hall, 2003, p. 15), y en segundo lugar, en este proceso lo individual y lo colectivo establecen una relación dialéctica no exenta de tensiones. Históricamente se ha considerado que, en el proceso de construcción de la identidad cultural, es tan importante lo que nos identifica con los demás como lo que nos distingue de ellos, y esto funciona tanto para un ser humano singular como para una colectividad.

En este último caso, los colectivos humanos tienen tendencia a construir un discurso conjunto, mediante ciertos elementos simbólicos, el discurso, la tradición, la ideología, que les puedan ser útiles para crear un grupo. Al mismo tiempo, los distintos grupos humanos buscan su representación singular y única y, por tanto, en la construcción de este discurso buscan y encuentran, y se afanan en establecer de modo claro, aquello que los diferencia del resto de grupos humanos. Es lo que Hall (2003, p. 16), denomina *la* “producción de efectos de frontera”.

La idea de la identidad como construcción de discursos también fue recogida, en su momento, por Arendt (2005), para referirse no tan sólo a la idea de la identidad grupal sino también a la individual:

Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia. (Arendt, 2005, p. 208).

Por tanto, no sólo el discurso sino también la acción, es decir, aquello que hacemos, contribuye a conformar nuestra identidad. Siguiendo con este

argumento, Manuel Castells (2001) considera que la identidad es aquello que dota de sentido y de experiencia a la gente. Su posicionamiento es muy similar al de Hall: destaca que la identidad es un proceso de construcción, y que es también una fuente de tensión.

Por identidad, en lo referente a los actores sociales, entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. No obstante, tal pluralidad es una fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social (Castells, 2001, p. 28).

Y esta fuente de tensiones se halla en los diversos roles que cada persona tiene dentro de su grupo social, definidos por normas estructuradas en el seno de las instituciones y organizaciones sociales.

En relación con esta asunción de roles, Guichot-Reina (2002) ha definido la identidad como una dinámica suma de pertenencias. Esto implica, en primer lugar, dar mayor importancia a aquello que nos une que a lo que nos separa y, en segundo lugar, respetar los orígenes culturales de cada grupo social y fortalecer, al mismo tiempo, la pertenencia a la comunidad política de referencia. Es decir, formar ciudadanía a través de la garantía en el acceso a una participación en la vida pública en igualdad de condiciones, y la responsabilidad, como premisas básicas para la convivencia.

Se trata, entonces, de buscar medios para favorecer entre sus miembros un tipo de identidad que les haga sentirse pertenecientes a ellas. Hay que asegurar la civilidad y la capacidad de los individuos a comprometerse en la cosa pública. Identidad que posibilite una cohesión social, una convivencia pacífica (Gichot-Reina, 2002, p. 30).

Durante la primera modernidad, con la exploración de todo el globo terráqueo y su posterior colonización por parte de Europa, las relaciones entre culturas se intensificaron, habitualmente en términos de imposición y



dominación, cuando no de aplastamiento. Con ello se iniciaron los procesos de globalización que en la actualidad vemos consolidados. Al mismo tiempo, la Modernidad también es –o fue– el período histórico del triunfo del individuo, y ello contribuyó en gran medida a crear identidades culturales más atomizadas.

En consecuencia, en la actualidad nos encontramos con una segunda relación dialéctica en cuanto a las identidades culturales plasmada en las tensiones entre globalización y fragmentación o, para ser más precisos, entre lo global y lo local. Así, Castells (2001) destaca que la oposición entre globalización e identidad está modelando la realidad en el mundo actual, y también nuestras vidas.

La lógica de la identidad cultural, con sus tensiones de distinción entre el “nosotros” y el “los otros”, fue y sigue siendo generadora de etnocentrismo. La validez y la hegemonía culturales fueron fundamentales para la construcción, en los albores de la Modernidad, de las identidades nacionales en Occidente, basadas especialmente en la distinción, en el “yo no soy de ellos”. Pero esta idea convive, en el mundo actual globalizado, con una multiplicidad de expresiones de la identidad colectiva, desafiantes de la globalización, que pretende recuperar el control de sus realidades sociales (Castells, 2001).

En el caso de las identidades nacionales hegemónicas, su construcción se basó en la distinción entre un adentro superior y un afuera retrasado en términos de una supuesta validez cultural. La identidad se construye básicamente por oposición, pero no sólo desde lo hegemónico hacia lo oprimido. También en el caso de las culturas oprimidas existen indicios para afirmar que sus identidades se construyen a través de estos procesos de oposición hacia las culturas dominantes. En este sentido, y en el caso de la región del Magreb,

la lengua, las mujeres y la religión son las tres esferas de libertad en las que los norteafricanos han resistido más intensamente la transgresión europea.

Una vez consumadas la dominación económica y el control de la tierra, dichas esferas se cargaron aún más de valor y pasaron a ser responsables simbólicos de la integridad e identidad (Rabinow 1992, p. 44).

Desde al menos el período de las revoluciones de 1848, la construcción de las burguesas naciones - estado en Europa, se sirvió de la creación de mitologías con las que consolidar una común identidad cultural imaginada para estos amplios territorios. Sennett (2013) señala al nacionalismo que surge en esta fecha como causante de una resignificación de la identidad colectiva en occidente, desligada de lo político, y que deriva en el gobierno de la costumbre. Hay que recordar, en este sentido, que

El Estado es el ejemplo de la realización de una condensación que permite ese lugar de intersección entre diferentes costumbres, para ser transformadas en una costumbre sistemática de regulación, de norma, de pauta, y de normalización, dentro de la sociedad. El Estado condensa costumbres sociales muy diferentes y las transforma en el funcionamiento de norma y dominación sobre clases determinadas y otros grupos sociales. (Hall, 1998, p. 30).

En cierto modo este *gobierno de la costumbre* remite al planteamiento de Arendt (2005) ya comentado en el primer capítulo, respecto al ascenso de lo social y su triunfo en las naciones - estado como el *gobierno de una gran familia*. La victoria para los nacionalistas de 1848 fue el florecimiento de las naciones en base a su tradición y a la adscripción de las mismas a un territorio en donde nacen y acontecen sus representaciones culturales. Fue el triunfo sobre los revolucionarios de 1789 que, partiendo del ideario de la libertad, la igualdad y la fraternidad, caminaban desde lo local para asegurar, en palabras de Kant, que “un ser humano desarrolla en casa la mayor parte de lo que siente una persona y extrae estímulo en escenarios extraños a él y de todos ellos recoge lo que hay de común, de universal” (Sennett, 2013, p. 86).

Para Castells (2001), en el mundo globalizado, las identidades se construyen en un contexto de relaciones de poder. Esto da pie a tres tipos de identidades. La identidad legitimadora es aquella producida por las

instituciones dominantes en una sociedad determinada. La identidad de resistencia se basa en principios diferentes a los propuestos por las instituciones dominantes. Es la que se genera entre los grupos dominados. Finalmente, la identidad proyecto es aquella en la que los actores sociales, en base a sus recursos culturales, construyen nuevas identidades con la intención de transformar las estructuras sociales.

Por su parte, Rachik (2006), también propuso una clasificación de las identidades en base a la dureza y rigidez de las mismas. De este modo, distingue entre:

1. identidades duras, aquellas que son asumidas por grupos estructurados en los que las élites producen y difunden un sistema ideológico;
2. identidades intermedias en las que, a pesar de existir estructura de grupo, no se pretende transmitir una ideología identitaria sistemática.
3. y finalmente, las identidades blandas, en las que incluso se difuminan las estructuras de grupo. Estas son plurales, relativas, y asumen la diversidad cultural.

Un aspecto importante a tener en cuenta en base a esta clasificación es que cuanto más dura sea una identidad cultural, ésta será también más estática y más objetiva: los elementos que conforman una determinada identidad cultural son los que son, y no se cuestionan, y los miembros que conforman dicha identidad son leales a ellos. En cambio, las identidades blandas son más dinámicas, y por tanto subjetivas y más permeables a la transformación.

Pero las tensiones identitarias de distinción entre el “nosotros” y el “los otros”, y entre lo global y lo local, no sólo son generadoras de etnocentrismo, sino también de mestizaje. En este sentido deberíamos plantearnos hasta qué punto el mundo actual se ha convertido en un inmenso territorio de frontera.

## 4.1. Identidad cultural e inmigración

Todas las personas, al menos en nuestro contexto, se ven sometidas a la tensión entre las identidades duras y las identidades blandas, y entre identidades legitimadoras e identidades de resistencia. Siguiendo el planteamiento propuesto al inicio de este capítulo, en referencia a que la identidad cultural es un proceso siempre inacabado de construcción, uno de los colectivos más expuestos a esta situación es el de los inmigrantes, ya que experimentan múltiples tensiones, debido a la transgresión de esas fronteras de la que nos habla Hall.

En este sentido Budarick (2016), siguiendo a Hedge, asegura que durante los últimos 20 años han proliferado los estudios que entienden los movimientos migratorios, la transnacionalidad y la diáspora como procesos culturales en los que, a menudo, las personas migrantes son vistas como forasteras, cuando no como amenazas.

Saberse inmigrante implica de hecho adquirir una identidad cultural singular. Sennett (2013) retrata al inmigrante como un ser necesariamente sufriente. Se refiere a éstos, pero también a los exiliados y a los expatriados, como los extranjeros, aquellas personas que, por razones económicas o políticas, han protagonizado un desplazamiento con un final común:

Ser extranjero es vivir a disgusto fuera del propio país; nos referimos al inmigrante que siente el impacto de la cultura y se aferra a sí mismo, al exiliado que hiberna con indiferencia en una ciudad que apenas lo roza, al expatriado que pronto sueña con el retorno... Tales imágenes tiñen de sentimientos la necesidad de raíces y de valores que el corazón experimenta. Más aún, niegan a los que se han convertido en extranjeros la voluntad y la capacidad para hacer algo humano a partir de la experiencia del desplazamiento, aun cuando se hubieran visto inicialmente forzados a emigrar.

Bhabha (2003), también recurre a esta imagen del desplazamiento, pero con un matiz: en el tránsito, una parte de la cultura original se queda en el punto

de partida. La cultura que el desplazado desarrolla en su nuevo lugar es al mismo tiempo parecida y diferente de la cultura de referencia y, por tanto, generará puntos de encuentro y de conflicto. La cultura de quien ha traspasado la frontera se convierte así en un conjunto de conexiones entre culturas que este autor define como un “entre-medio” de la cultura: límite y nexo cultural al mismo tiempo.

Los movimientos de globalización han tenido la consecuencia de generar unas sociedades multiculturales (Guichot-Reina, 2002). Esto trae consigo la necesidad de conseguir el objetivo de la buena convivencia y de la cohesión social, y nos obliga a reflexionar sobre las ideas de ciudadanía y de identidad, que en su origen se hallaban muy vinculadas a la construcción de los estados-nación en el ámbito occidental.

## 4.2. La identidad terrenal

Todo ello debería servir para pensar en la construcción de la identidad cultural mediante otro tipo de mecanismos que no sean los de oposición. El desastre de la Segunda Guerra Mundial, los avances tecnológicos, especialmente en el campo de las telecomunicaciones, el empequeñecimiento del planeta, la mundialización, los procesos de descolonización, por citar sólo algunos de los fenómenos más importantes, han hecho del mundo en que vivimos hoy un lugar muy diferente al de hace tan sólo 70 años. Para este mundo complejo, Morin (1999, p. 40) propone construir una nueva identidad que identifique la patria con el planeta:

Si la noción de patria comprende una idea común, una relación de afiliación afectiva a una substancia tanto maternal como paternal (inclusive en el término femenino - masculino de patria), en fin, una comunidad de destino, entonces se puede avanzar en la noción *Tierra - Patria*.

De este modo, la construcción de una identidad terrenal pasará por adquirir una cuádruple conciencia que es antropológica, ya que nos reconoce como

seres únicos dentro de nuestra diversidad; ecológica, al poner de manifiesto “nuestro lazo consustancial con la biosfera” y por tanto a vivir en armonía con la naturaleza; cívica terrenal, que implica la corresponsabilidad y la solidaridad con el resto de seres sobre la Tierra; y finalmente espiritual en el sentido de que, a través del ejercicio del pensamiento complejo nos haremos más críticos y auto-críticos y, al mismo tiempo, más comprensivos entre nosotros (Morin, 1999).

Para Hall (2003, p. 17-18) la solución a las tensiones entre individualidad - colectividad y entre fragmentación - globalización debe venir de la mano de repensar las cuestiones sobre identidad cultural en términos de futuro, “no “quiénes somos” o “de dónde venimos” sino en qué podríamos convertirnos”. Dado que en la actualidad nuestras sociedades son multiculturales, la afirmación de Hall implica que la construcción de las identidades culturales deberá realizarse de forma conjunta, facilitando el encuentro y el diálogo desde un posicionamiento igualitario.

En el mismo sentido, Guichot-Reina (2002) manifiesta la necesidad de que las sociedades occidentales contemporáneas, receptoras del desplazamiento masivo de inmigrantes en los últimos años, hagan uso del concepto de identidad como suma de pertenencias, incidiendo en aquello que nos une como especie y no en lo que nos separa como individuos pertenecientes a un determinado grupo. La tradicional construcción de la identidad en los sólidos estados modernos, utilizando la terminología de Bauman (2002), basada en el ideario nacionalista, no ha desaparecido en la actualidad, pero se está viendo obligada a ceder cierto espacio a la gran variedad de culturas que confluyen en nuestras sociedades multiculturales.

Esta situación, siguiendo con el planteamiento de Guichot-Reina (2002) no está exenta de tensiones, que pueden degenerar en la exclusión de los colectivos inmigrantes respecto a su participación ciudadana, o en la incompatibilidad entre sus culturas propias y la pertenencia a la comunidad política de referencia. Se trata así de buscar una sociedad que favorezca la

integración pero que al mismo tiempo, sea permisiva en cuanto al ejercicio de la propia cultura a través del desarrollo de identidades múltiples, concepto este que podríamos equiparar al de identidades blandas del que hemos hablado anteriormente.

### 4.3. Inmigración marroquí

Una de las consecuencias que ha comportado la globalización ha sido un aumento sin precedentes de los movimientos migratorios a escala planetaria. Según Martín Barbero (2011) los rápidos cambios a los que nos somete la globalización nos están conduciendo de una sociedad que buscaba integrar al conjunto de la población, aunque fuese mediante la explotación de la mano de obra, hacia un modelo dual de integrados y excluidos, que tiene sus orígenes en las políticas implantadas a finales de los años 70 y principios de los 80 del siglo XX, y que suponen la semilla del neoliberalismo y el divorcio entre la sociedad y el Estado.

El fenómeno de la inmigración desde la ribera sur del Mediterráneo hacia el norte, muy intenso a lo largo de la primera década del siglo XXI, trajo consigo unos modelos socioeconómicos e identitarios diferentes a los occidentales. Estos modelos tenían su base en la familia y en la comunidad. (Lacomba, 2004).

Las sociedades del Magreb se han organizado tradicionalmente en base a un asociacionismo consuetudinario, tanto en el marco urbano como en el rural. Este modo de agruparse ha favorecido la acción colectiva en base al derecho bereber y musulmán. Las tribus bereberes se organizan alrededor de la *jema'a*. Se trata de las asambleas locales con representación de todas las familias de la comunidad. Por otra parte, a través de la figura de la *twiza* las sociedades magrebíes se han prestado tradicionalmente ayuda de forma comunitaria e interpersonal (Lacomba, 2004).

También el Islam recoge la importancia del espíritu comunitario, a través de la figura de la *umma* (Geisser, 2012). La *umma* es definida como la comunidad universal de creyentes (Arigita, 2010). Se trata de la unidad política básica en el Islam. Sus objetivos son de carácter religioso pero para alcanzarlos, la comunidad debe organizarse desde un punto de vista político (Cepedello, 2011).

A pesar de ello, según Llorent y Prieto (2002), en el Marruecos moderno existen dos fuerzas identitarias contrapuestas: la que trata de conservar las tradiciones y la que se abre a todas las influencias del mundo occidental.

En el caso de Marruecos, la emigración ha sido una solución viable a la elevada tasa de crecimiento demográfico que continúa imperando en el país y, al mismo tiempo, constituye un importante componente para el desarrollo económico. Lacomba (2004) atribuye el fenómeno migratorio marroquí a una multiplicidad de causas económicas, sociales, culturales y políticas: desempleo, salarios bajos, falta de expectativas, incertidumbre, búsqueda de nuevos modelos, libertades limitadas, etc. Entre ellas destaca la búsqueda de una mejor situación personal y familiar, y de ascenso social a causa de la falta de alternativas en el país de origen y de la dureza de las condiciones de vida.

Para la mayoría de las personas que emigran, ya sea desde Marruecos o desde otros países, el viaje tiene un carácter supuestamente transitorio. Piensan los que se marchan que algún día volverán a sus lugares de origen. Sin embargo, también sucede habitualmente que estos acaban por establecerse definitivamente en el lugar de destino. Sus expectativas económicas no se ven cumplidas, las oportunidades laborales para regresar se degradan y la segunda generación se resiste a volver. Al inmigrante, en este caso, sólo le quedan dos posibilidades: convertirse en ciudadano de su nuevo país o convertirse en minoría. En realidad, de acuerdo con Fernández Enguita y Terrén (2008) lo que acaba sucediendo habitualmente es que el inmigrante se convierte formalmente en ciudadano, pero es realmente minoría.



Según datos del Observatorio Permanente de la Inmigración<sup>2</sup> el número de marroquíes viviendo legalmente en España en junio de 2016, era de 759.999 personas. Esto supone un 15,65 % del total de extranjeros residentes en el país, el segundo colectivo más numeroso sólo por detrás de la comunidad rumana que, con casi un millón de residentes, supone el 19,36 % del total de los inmigrantes en territorio español. Tradicionalmente, sin embargo, el marroquí ha sido en colectivo inmigrante más numeroso (Lacomba, 2004). Más cerca del contexto de este análisis, según el Observatori Valencià de la Immigració (2015), durante el primer trimestre de 2015 había 16.369 marroquíes empadronados en los municipios de las comarcas de Castellón.

Los movimientos migratorios forman parte en la actualidad de nuestra realidad cotidiana, y son una necesidad tanto para los países emisores como para los receptores. A pesar de ello, emigrar o inmigrar está a menudo mal visto y supone un problema en muchas ocasiones. En las sociedades receptoras por el efecto de encaje, y en las emisoras por el efecto de vacío, los movimientos migratorios suponen un importante factor de cambio y transformación social (Lacomba, 2004).

En el caso de la sociedad marroquí, estas transformaciones sociales, que no son debidas únicamente al fenómeno de la emigración, se están produciendo desde hace ya algunas décadas. Llorent y Cobano-Delgado (2009) aluden al gran incremento de la población escolar, a la evolución económica, a los movimientos migratorios no sólo exteriores sino también interiores y a los medios de comunicación, como las principales causas de esta transformación social en el Marruecos actual. Este cambio se está manifestando especialmente a través de la estructura familiar y de los roles del hombre y de la mujer dentro del matrimonio. En este sentido, hay que destacar las reformas de la Mudawana o Código de Familia. Estas reformas fueron llevadas a cabo en 1993 y en 2004 tras las demandas de la sociedad civil que, a partir de 1992, reclamó una ley más igualitaria entre hombres y

---

<sup>2</sup> [http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/certificado/201606/Residentes\\_Tablas\\_PR\\_30-06-2016.pdf](http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/certificado/201606/Residentes_Tablas_PR_30-06-2016.pdf)

mujeres, y la mejora de las condiciones de la mujer en tanto que esposa y madre (Cobano-Delgado, 2008).

En este sentido, hay que recordar que el Derecho Islámico asigna funciones sociales diferentes al hombre y a la mujer. Estas funciones se ven reflejadas en la institución del matrimonio. El hombre es el cabeza de familia y debe protegerla y mantenerla económicamente, además de otorgar la dote a la esposa en el momento del matrimonio. La mujer en tanto que esposa, ofrece su obediencia al marido a cambio de beneficiarse de las obligaciones de manutención y dote del hombre. La esposa, dentro del matrimonio, tiene derecho a residir en la vivienda del marido y a un nivel de vida igual al de éste, y a recibir una asignación económica en caso de divorcio, el cual puede solicitar cualquiera de los dos cónyuges. También tiene derecho a heredar y a la reserva de confidencialidad por parte de su marido (Cobano-Delgado, 2008).

La primera reforma de la Mudawana llevada a cabo en 1993, introdujo como cambios más importantes, según Cobano-Delgado (2008), el necesario consentimiento de la esposa para que un contrato matrimonial fuese legal; la no imposición paterna del matrimonio; la custodia materna de los hijos y el pago de la manutención de los mismos y de la esposa por parte del marido, en caso de disolución del matrimonio; aunque se mantenía la poligamia, el marido estaba obligado a informar a la primera y a la segunda mujer de la situación y el juez podía no autorizar la poligamia en caso de que la primera esposa lo solicitase.

Con la nueva reforma de 2004 se pretende “que las mujeres lleguen a ser ciudadanas con plenos derechos y deberes, dejando atrás un comportamiento conformista, que las relegaba a un colectivo de segundo nivel” (Cobano-Delgado, 2008, p. 416). El nuevo código parte de la corresponsabilidad: ambos cónyuges son responsables de la familia, y desaparece la situación de obediencia que la esposa debía prestar al marido. Aunque continúa siendo factible la poligamia, en la práctica es una situación

casí imposible. El repudio adquiere la forma de divorcio y se puede ejercer por ambas partes. La edad mínima para contraer matrimonio se establece en los 18 años tanto para el hombre como para la mujer. El tutor matrimonial deja de ser imprescindible. La dote aunque obligatoria, puede tener un carácter simbólico. A pesar de todo, en la actualidad todavía siguen reivindicándose más reformas que igualen a hombre y mujer en el seno de una sociedad marcadamente patriarcal.

Sin embargo, se hace evidente que las reformas han dado sus frutos en algunos aspectos. De este modo como destacan Llorent y Cobano-Delgado (2009), en el entorno urbano, hombres y mujeres comparten cada vez más espacios comunes que antes se diferenciaban por sexos: el hombre ocupaba el espacio público y la mujer quedaba relegada al espacio privado. Sin embargo, queda todavía un largo camino por recorrer en este sentido.

Las transformaciones que experimentan los marroquíes que dan un paso adelante y deciden emigrar, son de otra índole y afectan en gran medida a su identidad cultural. Hay que tener en cuenta, en primer lugar, que la población marroquí constituye una comunidad con una gran diversidad de lenguas en contacto, y que en Marruecos la convivencia entre diversas etnias ha sido constante desde un punto de vista histórico (Llorent-Vedmar, 2014).

Siguiendo el planteamiento de García, Álvarez y Rubio (2011) el contexto es importante para entender los procesos mediante los cuales las personas migrantes construyen y reconstruyen su identidad. De este modo, el *aquí* y el *allí* es fundamental, pero no hay que entenderlo en términos geográficos como se ha hecho tradicionalmente sino como “(re)presentaciones de situaciones relacionales -transescalares-, en las cuales se inscriben los fenómenos socioculturales que pretendemos interpretar [...], donde actúan y se relacionan los actores sociales” (García *et al.*, 2011, p. 205).

Ese *allí*, según Llorent-Vedmar (2014) se ha caracterizado, desde los tiempos de la independencia, por una política de Estado con tendencia a la uniformización y al nacionalismo en base a la identificación de la lengua

árabe con el Islam, con la consiguiente arabización de la cultura, la política, los medios de comunicación y la escuela.

Por otro lado, Llorent e Ivanescu (2013) afirman que el currículum social de los inmigrantes de religión musulmana se ve muy influido por el Islam. Así, la religión se convierte en parte integrante de la lucha por la identidad en lo referente a la ciudadanía. Estos autores aluden nuevamente a la confusión entre los ámbitos de lo público y de lo privado para asegurar que

la culturización y la moralización de la ciudadanía y la interferencia de la política en las áreas de la vida que pertenecen a la esfera privada, o currículum social, como la familia, los niños y la educación, las creencias y la lealtad desdibujan aún más la separación entre lo privado y lo público, y entre política y religión (Llorent e Ivanescu, 2013, p. 1026).

En este sentido, uno de los puntos fundamentales para la reconstrucción identitaria, necesario para todo inmigrante, es lo que Fernández Enguita y Terrén (2008) denominan integración política, entendida como la plena incorporación a la ciudadanía. Esta integración implica la necesidad de prepararse para poder ejercerla de forma consciente, autónoma y activa. En el caso de los niños y jóvenes, estas cuestiones se asimilan parcialmente en la escuela, pero en el caso de los adultos, las dificultades crecen, especialmente entre aquellos que provienen de culturas más autoritarias, tradicionales o de raíz teocrática.

#### **4.4. Identidad y comunidades de práctica**

Dentro del planteamiento de comunidades de práctica, Wenger destaca que la identidad constituye un aspecto esencial para una teoría social del aprendizaje y que, en consecuencia, las cuestiones relativas a la identidad son inseparables de la práctica, la comunidad y el significado. Uno de los aprendizajes básicos de las comunidades de práctica es aquel que se refiere a cómo ser humanos, dado que la práctica supone una negociación de las

maneras de ser de las personas en un contexto determinado. En las comunidades de práctica, en un nivel profundo, aprendemos a ser. De este modo, Wenger considera (2001, pp. 181 - 182) que construir identidades consiste en “negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales”.

Las comunidades de práctica, a través de las relaciones que se establecen entre sus miembros, definen los roles que tiene cada persona dentro de ellas. Dicho de otro modo, definen cuál es la representación que de nosotros mismos hacen los demás. Pero también tienen un aspecto reflexivo, es decir, definen la imagen que tenemos de nosotros mismos. Básicamente, en las comunidades de práctica la construcción de la identidad se produce como una experiencia viva de participación y de cosificación (Wenger, 2001). Dicho de otro modo, es el hacer el que nos convierte en lo que somos.

A través de los procesos de cosificación y de participación, la identidad se construye mediante la afiliación y la no afiliación a determinadas comunidades de práctica. En este sentido, lo que define nuestra identidad es tanto lo que hacemos como lo que no hacemos a través de unas trayectorias que, básicamente, hacen de la construcción de la identidad un trabajo continuo enmarcado en un contexto temporal de un modo complejo debido a la multiplicidad de estas trayectorias. En consecuencia, las identidades son dinámicas.

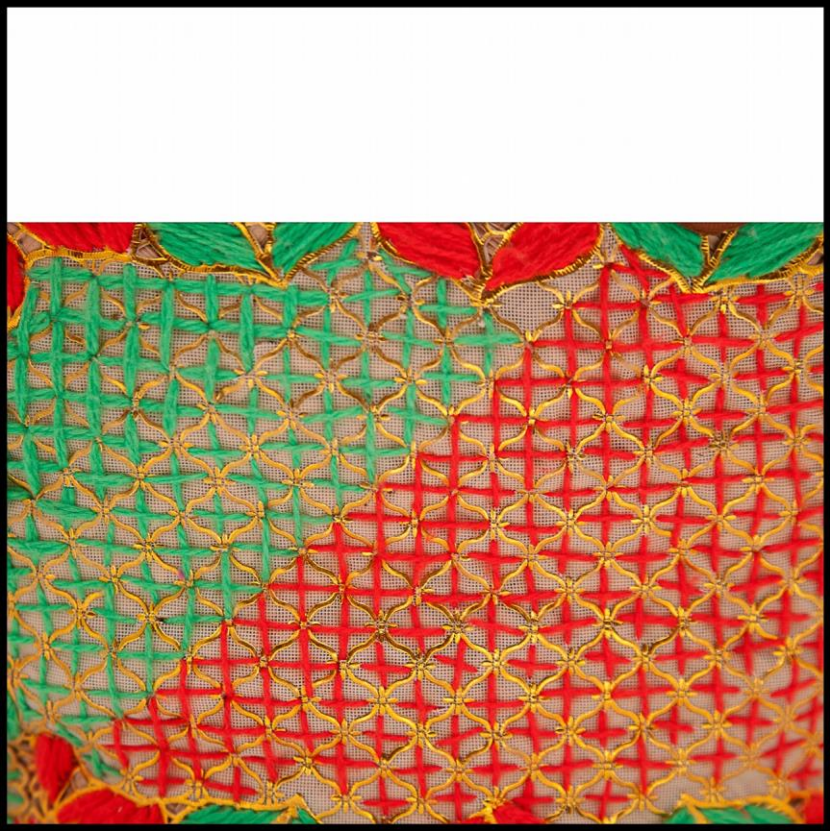
Debido a esta tarea de afiliación y no afiliación a una gran diversidad de comunidades de práctica de modo simultáneo, la noción misma de identidad supone, en primer lugar, una experiencia de multifiliación y, a partir de ella, un trabajo de conciliación para mantener una identidad entre límites. Es necesario conciliar nuestras distintas formas de afiliación. Este proceso es especialmente esencial para aquellas personas que se encuentran en una situación de aprendizaje periférico legítimo: los aprendices. Es el caso, por ejemplo, de los inmigrantes que pasan de una cultura a otra. Wenger (2001, p. 200) destaca que el trabajo de conciliación

puede ser el desafío más importante al que se enfrentan los aprendices que pasan de una comunidad de práctica a otra. Por ejemplo, cuando un niño pasa de la familia a la escuela, cuando un inmigrante pasa de una cultura a otra o cuando un empleado pasa a ocupar un puesto de dirección, el aprendizaje supone algo más que apropiarse de nuevos elementos de información. Con frecuencia, los aprendices deben tratar con formas de individualidad y de competencia que chocan entre sí por estar definidas en comunidades diferentes.

El resultado de la conciliación no siempre es armonioso, y puede ser causa de tensiones de carácter glocal, imposibles de resolver, que son muestra al mismo tiempo del deseo de convivencia dentro de la comunidad. Por otro lado, la afiliación o no a una comunidad implica también una diversidad de formas de participación y de no participación que ejemplifican estas situaciones de tensión. Es el caso, por ejemplo, de los hijos de los inmigrantes quienes, según Wenger (2001, p. 210) “pueden experimentar intensamente esta coexistencia de la participación y la no participación cuando se debaten entre los valores de sus prácticas familiares y los de sus nuevas comunidades en la escuela y en la calle”.

En resumen, y de acuerdo con el planteamiento de Wenger (2001), la identidad se caracteriza por ser un proceso experiencial en el que intervienen tanto la participación como la cosificación. Es al mismo tiempo un proceso negociado, social y de aprendizaje, dada su condición significativa. Finalmente es un espacio de unión entre múltiples formas de afiliación que implican el establecimiento de relaciones de glocalidad.

# **SEGUNDA PARTE. BLOQUE METODOLÓGICO**





# Capítulo 5. Metodología y diseño de la investigación.

## 5.1. Primera invitación

Cuatro de octubre de 2014. Es el día de la *Eid al Adha*, la Celebración del Sacrificio, el día más importante en el calendario musulmán. Mustafa me ha invitado a acudir a la mezquita para observar cómo se desarrolla la fiesta. He llegado un poco tarde, y la oración ya ha comenzado. Ha acudido tanta gente que el suelo del vestíbulo no se ve. Está lleno zapatos de todo tipo. Me descalzo, y paso al *baram*, la sala donde se realiza la oración. Busco un hueco y me dispongo de rodillas, como el resto de los presentes, en dirección hacia La Meca.

La mezquita está tan llena que difícilmente cabría alguien más, aunque algunas personas llegan más tarde que yo, y todos se apretujan para concederles un poco de espacio. No sólo está presente la comunidad de Sant Mateu. También han venido musulmanes de poblaciones vecinas: de la Salzadella, de les Coves de Vinromà, de Tírig... Todo el mundo viste con túnicas de color blanco y la escena, en general, se corresponde totalmente con aquello que me describieron días atrás algunos miembros de la comunidad. Hay quien ha acudido a realizar la oración acompañado de sus hijos varones. Yo no he realizado la oración con ellos. Simplemente he tratado de imitar las genuflexiones y el resto de gestos que se llevan a cabo durante el rezo. Finalizada esta parte del ritual Mustafa se ha dirigido al *minbar*, el púlpito desde el que el imán realiza la predicación, para hablar a los fieles. El discurso es en árabe y, evidentemente, no entiendo absolutamente nada de lo que dice, pero el lenguaje no verbal, sus gestos, su actitud, no dejan de recordarme bastante a la oratoria y la gesticulación de un cura católico. Finalizado el parlamento, y con él la parte más solemne del

acto, todo el mundo se dedica a saludarse de un modo muy cordial y afectuoso. También algunas personas se acercan a mí para saludarme, estrechan mi mano, se interesan por mi estado de salud, por el de mi familia, y me desean lo mejor. El momento dedicado a intercambiar saludos se prolonga durante mucho más tiempo del que yo, o cualquier otro occidental, podríamos esperar. No es sólo una cuestión de cortesía o una formalidad. Hay algo más, relacionado con el sentido mismo de la fiesta. Alguien me explica que la comunidad musulmana entiende este gesto de cordialidad como una especie de “borrón y cuenta nueva” entre los que se saludan. Es un modo de olvidar las rencillas que la convivencia haya podido generar a lo largo del año, y de reforzar así los lazos con que se teje la comunidad. Además un sentido de purificación impregna la fiesta, simbolizado en las ropas blancas y en la meticulosa limpieza corporal a la que se somete todo el mundo antes de acudir a la mezquita.

A continuación todos se marchan a sus casas, a prepararse para sacrificar al cordero, como en el pasaje coránico, y bíblico, en que Abraham ofrece sacrificar a su hijo como acto de obediencia a Dios. Esta parte de la fiesta, sin embargo, difiere en gran medida del modo en que se celebra en Marruecos. Dadas las normas en materia de sanidad, los fieles se ven obligados a sacrificar al cordero en el matadero de Vinaròs si no quieren enfrentarse a una multa. Esto implica que deben desplazarse unos treinta kilómetros para completar el ritual, y una vez finalizado el mismo tienen que esperar a que la temperatura del cordero baje lo suficiente como para poder retirarlo de las instalaciones. Por mi parte, acuerdo con Mustafa que por la tarde le acompañaré a Vinaròs para observar cómo continúa la fiesta. De momento, él y Omar me acompañan a casa de éste último, sólo unos metros más abajo del templo, en la misma calle.

El domicilio, por fuera, parece bastante viejo, como la mayoría de los inmuebles de esa zona de Sant Mateu. Omar coge el pomo y abre la puerta. No está cerrada con llave. Unas escaleras suben a la primera planta donde, inmediatamente, se accede al salón comedor. A la izquierda una puerta

cerrada da paso al resto de la vivienda. Adam, hijo único de Omar, está delante de la pantalla del ordenador portátil de la familia. Omar enciende el televisor de pantalla plana. Calculo que debe tener unas 50 pulgadas. Entre el mobiliario destacan dos sofás: uno corrido de tradición marroquí y otro con brazos, de estilo occidental. Omar bromea sobre este hecho, diciendo que su comedor recoge lo mejor de las dos culturas. Bouchra, la esposa de Omar, nos sirve unos dulces y té mientras miramos la televisión. Omar hace zapping, mostrándome todos los canales que sintoniza gracias a su antena parabólica. Desde Marruecos hasta Siria e Irak, recibe la señal de un buen número de cadenas de habla árabe. En el rápido viaje por estos países, vemos como en la mayoría de las cadenas emiten actos relacionados con la fiesta del sacrificio.

Pasado un rato Mustafa tiene que marcharse precipitadamente. Su jefe le ha llamado al teléfono móvil para decirle que hay un problema con la calefacción en la granja de pollos donde trabaja. A pesar de que es sábado y de que, teóricamente, no trabaja, no tiene más remedio que ir. Se lamenta diciendo que ya le han fastidiado el día. No obstante, acordamos vernos nuevamente en la mezquita a las cinco de la tarde para continuar charlando. Me quedo con Omar, pero poco después me despide amablemente porque tiene que marcharse a por su cordero.

Tras comer en mi casa regreso a la mezquita a la hora acordada, pero Mustafa no aparece. Sí lo hace en cambio Omar que se disculpa porque el imán ha tenido más trabajo del esperado en la granja. Omar me invita de nuevo a su casa donde Bouchra está limpiando y preparando el cordero. Toda la casa está impregnada de un olor a vísceras hervidas que me resulta muy familiar porque, cuando era un niño, mi madre solía cocinar callos bastante a menudo. Nos sentamos en el sofá de estilo marroquí, ante una mesa camilla. Bouchra, nuevamente, nos sirve té. Omar me explica que debe beberse muy caliente, a sorbos. La primera vez que fui invitado a beber té en la mezquita ya me explicaron que se bebía así, pero a pesar de ello me quemé la lengua y los labios. En esta ocasión, dejo que se enfríe un poco.

Omar empieza a contarme que es bereber y que se enorgullece de ello y de la hospitalidad de su pueblo. Me muestra por Internet el video de un pobre pastor del Atlas a cuya casa llega un exhausto viajero francés. El pastor lo acoge en su casa y le ofrece todo lo que tiene, que es poco: comida y un sitio para dormir. El francés se muestra perplejo ante su actitud. No puede entender cómo un hombre es capaz de abrir su casa de ese modo a un extraño.

Omar sigue charlando sobre el vídeo, sobre su pueblo a los pies del Atlas y sobre su vida. De pronto me doy cuenta de que debería estar registrando la conversación y le pido permiso para grabar su voz con mi teléfono móvil. Omar accede amablemente. La conversación se prolonga hasta pasadas las ocho de la tarde y finaliza porque me siento agotado. Omar en cambio parece encantado y con muchas ganas de continuar explicándome detalles de su vida. Me despido amablemente y acordamos seguir con la conversación, de un modo más pautado, a través de una entrevista, en otra ocasión.

Ese día entendí que me encontraba totalmente inmerso en la investigación y que necesitaba registrar todos los contactos que mantuviese en el campo con los informantes. Ese día fue mi primera entrada al campo.

## **5.2. Definición del problema de investigación**

### **5.2.1. Motivaciones para realizar la investigación**

Durante la realización de mi Trabajo Final de Máster en Gestión Cultural (itinerario de investigación), uno de los puntos a los que llegábamos en el relato que construí con mi informante, tenía que ver con el tema de la diversidad cultural en el municipio. El trabajo consistía en el análisis de la participación en la vida cultural del municipio de Sant Mateu a través de la realización de una historia de vida de un miembro de dicha comunidad. En

aquella ocasión, la persona entrevistada creía que las situaciones conflictivas que se derivan del fenómeno migratorio, relativamente reciente, se resolverían lentamente, con el paso de las generaciones. Hablaba sin generalizar, refiriéndose únicamente al ámbito de la localidad.

Sin embargo, la coyuntura actual y la realidad de otros países de nuestro entorno con una tradición más larga en materia de inmigración invitan a pensar que, si no en cada plano local particular, sí de modo general, la resolución de estos problemas de convivencia está aún lejana. Durante los meses en los que se ha escrito esta Tesis se han sucedido muchos acontecimientos en diferentes países europeos que evidencian una grave falta de diálogo con la cultura musulmana en nuestras sociedades y en nuestros sistemas educativos. Al mismo tiempo, y en el contexto local, mi observación me hace pensar que el colectivo marroquí se encuentra invisibilizado. Sus prácticas culturales tienen lugar en espacios marginales. No existe una interacción con la sociedad de acogida o esta se produce solamente en determinados ámbitos como el trabajo. En el caso de los llamados inmigrantes de segunda generación, niños, niñas y adolescentes que han sido escolarizados en la población, en general se observa cómo a medida que crecen, interactúan menos con los hijos de nativos.

En este sentido, es pertinente la realización de un trabajo de investigación que pretende contribuir a dar visibilidad a una comunidad de inmigrantes, como mecanismo para favorecer la interculturalidad y fomentar la diversidad cultural en el marco local. Un marco local en el que, a pesar de los actuales procesos globalizadores, siguen manifestándose las necesidades, los sueños y los problemas de la población, tal y como evidenció el proyecto de las Misiones Interculturales (Segarra, *et al.* 2015). Por otro lado, también se trata de un tema relevante. Con la tesis pretendemos contribuir a poner de manifiesto un problema sociocultural en el que el ámbito educativo ocupa un espacio destacado. Finalmente, las herramientas metodológicas de corte cualitativo que se van a utilizar y el hecho de vivir en el campo donde se va a investigar, hacen factible la ejecución del trabajo de investigación.

En la Introducción me he referido brevemente al proyecto de las Misiones Interculturales, del que ahora vuelvo a hablar, como una de las motivaciones para realizar esta investigación. Durante este proyecto, entré por primera vez en la mezquita porque, dentro del programa de actividades que habíamos preparado para poner en contacto a los participantes del proyecto con la realidad del municipio, programamos una mañana de visitas a diferentes instituciones: el colegio, la sede de la Cruz Roja, el Ayuntamiento, y la mezquita.

La mezquita era la última institución a visitar. Como ya he comentado anteriormente, cuando llegamos allí unos quince miembros de la comunidad marroquí nos estaban esperando. Nos descalzamos y pasamos a la sala de oración, el haram, donde la comunidad había dispuesto una hilera de pupitres para que nos sentásemos y dirigiésemos lo que ellos habían entendido que iba a ser una charla. También dispusieron un micrófono para ello. Nosotros, sin embargo, les pedimos sentarnos en el suelo alfombrado, entre ellos, a su lado. No íbamos a darles una charla, sino a escuchar sus problemas y sus propuestas. Esto les dejó desconcertados. Nunca nadie, dijeron, había ido a la mezquita a escucharles. Sólo recibían charlas informativas, charlas en las que se les decía lo que debían hacer, especialmente en relación a la presentación de documentación para renovar los permisos de residencia u obtener la nacionalidad.

Todo el mundo se llevó una agradable impresión de aquella visita que cambió el devenir del proyecto de las Misiones Interculturales. La comunidad marroquí se incorporó al mismo, aportó su voz, y participó en las actividades hasta que este finalizó. Pasado cierto tiempo surgió la idea de retomar el contacto con la comunidad marroquí. El proyecto de las Misiones había dejado sobre la mesa diversas propuestas de colaboración que no habían cristalizado. De este modo, trabajar con ella nuevamente podía servir para mantener la relación que ya se había establecido. Era un modo de continuar dando vida al proyecto de las Misiones y de no dejar que las relaciones o las propuestas se enfriasen.

### 5.2.2. El problema de investigación

Mi investigación iba a partir, por tanto, del interés por un tema determinado que, al mismo tiempo, como indican Sabariego y Bisquerra (2009) se encuadraba dentro de un área temática amplia. Mis intereses iniciales tenían que ver con lo expuesto en el apartado anterior: la participación en la vida cultural, la identidad y la diversidad culturales por un lado, y los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana por otro. Pero a medida que llevaba a cabo el trabajo de campo, pude observar cómo los productos que se generaban estaban muy relacionados con la cuestión de la integración de la comunidad marroquí en el conjunto de la comunidad local. Se trataba del problema más importante para la comunidad, al menos desde un punto de vista sociocultural y, aunque yo no lo hubiese planteado inicialmente, esto supuso un cierto giro en la investigación. No tuve que renunciar a los planteamientos sobre participación, identidad y diversidad culturales, pero sí reorganizarlos para que encajasen en un nuevo marco basado en los temas de la integración y de los procesos de aprendizaje que tomaban parte en el mismo. Siguiendo con el argumento de Sabariego y Bisquerra (2009), la delimitación que se estaba produciendo al mismo tiempo que profundizaba y reflexionaba sobre el trabajo de campo, supuso pasar del tema al planteamiento del problema.

Así pues me encontraba ante un escenario con tres variables fundamentales: la construcción social del aprendizaje, la integración y la identidad. En primer lugar, de acuerdo con mi observación, la construcción de conocimiento se llevaba a cabo en gran medida en el seno de la comunidad de práctica, entendida como el conjunto de todos los marroquíes que acuden con cierta regularidad a la mezquita para rezar. Esta construcción de conocimiento tenía básicamente dos objetivos; por un lado el mantenimiento y transmisión de la cultura de origen y, por otro, la integración dentro de la sociedad de acogida. En segundo lugar se trataba de averiguar qué posibilidades para la integración ofrecían los diversos agentes del territorio. Y finalmente, estos procesos de aprendizaje debían provocar

transformaciones en la identidad de los miembros de la comunidad marroquí que había que conocer.

De este modo, el proceso de formulación de las preguntas de investigación ayudó en gran medida a plantear el problema de la investigación: un estudio de caso sobre la relación entre los procesos de aprendizaje, la integración y las transformaciones identitarias de una comunidad inmigrante.

### 5.2.3. Proceso de formulación de las preguntas de investigación

Definir las preguntas de investigación ha implicado un itinerario que partía del Trabajo Final de Máster, en el cual se incidía en la participación en la vida cultural local. Hay que decir que el trabajo de definición de las preguntas de investigación, y también el de los objetivos, se inició mucho antes que el de la definición del problema de investigación. Es más: han sido pasos necesarios para poder concretarlo.

En principio, para el desarrollo de esta Tesis, quise realizar un planteamiento similar al del TFM, pero introduciendo la variable de la inmigración. De este modo, mi preocupación principal, en un principio, era saber si la condición de inmigrante en un entorno local y rural afectaba significativamente al acceso a la cultura, y a la participación en la vida cultural de estas personas. A priori, entendía que este acceso se producía en condiciones de desigualdad respecto a las comunidades de acogida. Me preguntaba si la condición de inmigrante en el entorno local y rural repercutía en la falta de visibilidad y de aceptación de sus prácticas culturales en relación con las comunidades de acogida. La última pregunta que formulé inicialmente fue si los procesos culturales y educativos en los que interactúan las personas inmigrantes, en un entorno local y rural, generan en ellas unos saberes de frontera, los cuales no se identifican totalmente con sus lugares de origen ni con sus entornos de acogida.



A medida que avanzaba la lectura teórica y el propio trabajo de campo, tuve que plantear otro tipo de preguntas más relevantes. Los temas de acceso a la cultura parecían perder sentido. Los marroquíes no estaban interesados en tomar parte en esa cultura a la que yo me quería referir: asistir a conciertos, visitar museos, etc. Sus propias prácticas culturales eran aceptadas y respetadas por la comunidad de acogida. Por otro lado, debía acotar más al grupo de estudio. No estaba trabajando con inmigrantes, ni tan siquiera con marroquíes, sino con inmigrantes marroquíes hombres que asistían a la mezquita con frecuencia. Estas nuevas preguntas y el nivel de acotación daban testimonio de que el proceso de investigación se estaba haciendo más complejo pero, al mismo tiempo, empezaban a emerger los principales temas de la misma.

Así pues, en una primera fase, definí las siguientes cuatro preguntas:

1. ¿Cómo se define el saber estar aquí? ¿Estamos ante un saber nómada? ¿Estamos ante un saber migrante? ¿Estamos ante un saber de frontera?
2. ¿Qué agentes intervienen en la construcción de estos saberes?
3. ¿De qué forma se construyen o se aprenden los saberes de nómadas, migrantes y de frontera?
4. ¿Qué currículum cultural generan estos saberes?

Una vez finalizado el trabajo de campo, cuando pasé a realizar un primer análisis de los diferentes productos de información, afloraron una serie de categorías, temas y conceptos, que cristalizaron en una mayor complejización de las preguntas (cuadro 2). De este modo, la primera pregunta, y sus subpreguntas, guardaba relación con aquellos saberes que los marroquíes traían consigo, que les resultaban útiles para desenvolverse en su nuevo contexto y que, en consecuencia, constituían lo que podía denominarse como un “saber extranjero”, mezcla de los saberes de procedencia y de los que se adquirirían en el nuevo contexto. En este sentido, las subpreguntas tenían que ver con los motivos que llevaban a emigrar, las costumbres que cambiaban o se adaptaban, los saberes que se adquirirían en

el nuevo contexto, las acciones que se llevaban a cabo para conservar la propia cultura y las razones que movían a los marroquíes a transformar sus saberes o a adquirir nuevos saberes.

## CUADRO 2

### *Definición de las preguntas de investigación en una segunda fase*

- PREGUNTA 1: ¿Qué saberes de la cultura de origen son útiles para desenvolverse en el campo? Dicho de otra forma, ¿cómo se define y cómo se constituye el saber extranjero?
  - Subpregunta 1.1: ¿Cuáles son los motivos que llevan a emprender la emigración? ¿Siguen siendo saberes de la cultura de origen pero que influyen de manera más determinante en la decisión de emigrar?
  - Subpregunta 1.2: ¿Qué costumbres cambian o se adaptan?
  - Subpregunta 1.3: ¿Qué nuevos saberes se adquieren?
  - Subpregunta 1.4: ¿Qué acciones se emprenden para conservar la cultura?
  - Subpregunta 1.5: ¿Por qué adquirir o transformar saberes?
- PREGUNTA 2: ¿Qué agentes intervienen en la construcción del saber extranjero? Definición de la comunidad de práctica e interacción con otras comunidades de práctica que forman parte del campo de acción.
- PREGUNTA 3: ¿Qué estrategias se utilizan o qué mecanismos actúan en la construcción del saber extranjero?
- PREGUNTA 4: ¿Qué currículum cultural se genera?
  - Subpregunta 4.1: ¿Qué nuevas miradas sobre la realidad se generan?
  - Subpregunta 4.2: ¿Qué miradas sobre la realidad no cambian?

La segunda pregunta trataba de establecer cuáles eran los agentes externos a la comunidad marroquí con los que ésta interactuaba en sus procesos de construcción del saber extranjero. Esta pregunta suponía, por un lado, la necesidad de definir cuáles eran los mecanismos que hacían de los marroquíes una comunidad de práctica y, por otro lado, identificar los puentes de interacción con otros colectivos, agentes o comunidades de práctica.

La tercera pregunta estaba relacionada con la identificación de las estrategias o mecanismos a través de los que la comunidad de práctica llevaba a cabo la construcción del saber extranjero.

La cuarta y última pregunta estaba relacionada con el nuevo currículum cultural que se generaba a partir de la construcción del saber extranjero y, especialmente, sobre qué nuevas miradas se generaban, y qué miradas no cambiaban, en relación con la realidad.

A partir del esquema de la segunda fase de la definición de las preguntas de investigación, y después de sucesivos análisis de la información producida, reduje significativamente la complejidad del esquema para centrarme en tres ejes conceptuales que se tradujeron en las preguntas (cuadro 3) y en los objetivos de la investigación. De este modo, un primer eje se centró en definir los procesos de construcción de aprendizaje que experimentaba la comunidad marroquí dentro de su nuevo contexto, el territorio de acogida. Un segundo eje establecía los espacios para la integración de la comunidad marroquí, en lo que respecta a su propia cohesión en tanto que comunidad, como en relación a los diversos agentes sociales que se encuentran en el territorio. Y un tercer y último eje definía las transformaciones que la comunidad marroquí experimentaba en su nuevo contexto por lo que respecta a su propia percepción identitaria.

### CUADRO 3

#### *Definición final de las preguntas de investigación*

Pregunta 1: ¿Cómo construye aprendizaje la comunidad de práctica marroquí en el territorio de acogida?

Pregunta 2: ¿Qué posibilidades para la integración de la comunidad de práctica marroquí ofrecen los diferentes agentes que se encuentran en el territorio?

Pregunta 3: ¿Qué percepción identitaria tiene de sí misma la comunidad de práctica marroquí después de haber pasado largo tiempo en el territorio?

#### 5.2.4. Objetivos de la investigación

A partir de todo lo dicho anteriormente, esta investigación ha tenido objetivos de carácter cognoscitivo y objetivos de carácter pragmático. Los objetivos cognoscitivos están relacionados con las preguntas de investigación a partir de un triple eje: procesos, espacios y transformaciones. Los objetivos pragmáticos tienen que ver con la utilidad que yo desearía que tuviera esta investigación para la comunidad de práctica marroquí y también para la comunidad de acogida, de cara al aprendizaje en convivencia.

##### *Objetivos cognoscitivos*

- Conocer los procesos mediante los que se construye aprendizaje en el seno de la comunidad de práctica marroquí en el contexto de Sant Mateu.
- Identificar los espacios en los que la comunidad de práctica marroquí tiene oportunidades para su integración, tanto dentro de su propia comunidad como en relación con la comunidad de acogida.

- Establecer qué transformaciones han tenido lugar en la identidad de los miembros de la comunidad de práctica marroquí desde que dejaron su país de origen

#### *Objetivos pragmáticos*

- Contribuir a dar visibilidad a la comunidad de inmigrantes marroquí, como mecanismo para favorecer la interculturalidad y fomentar la diversidad cultural en el marco del municipio de Sant Mateu.
- Contribuir a poner de manifiesto un problema sociocultural en el que el ámbito educativo ocupa un espacio destacado.

### **5.3. Estado de la cuestión**

Llegados a este punto, es necesario determinar el estado de la cuestión. Puede que lo habitual sea llevar a cabo este punto al final del marco teórico. Sin embargo, he preferido introducir el estado de la cuestión una vez definido el problema de investigación. Esto es debido a que considero que establecer el problema de investigación me ayuda a poner el foco sobre determinados temas, que son los más relevantes desde el punto de vista de esta investigación. El estado de la cuestión es un aspecto que se realiza a medida que avanza la investigación, de modo simultáneo a otras fases de la misma. Por tanto, adentrarme de modo progresivo en él, me ha ayudado a definir mejor el problema de investigación y a tomar en consideración la relevancia del mismo.

Para realizar el Estado de la cuestión, he realizado una consulta en las siguientes bases de datos nacionales, iberoamericanas e internacionales: ISI, DICE, Latindex, Erih, ISOC, TESEO, REDALYC, Dialnet, Google Scholar, TDX, TDR y ERIC.

A partir de las preguntas de investigación, he llevado a cabo un listado de descriptores en los que me he basado para realizar la búsqueda, en castellano y en inglés: comunidades de práctica; aprendizaje situado; saberes de frontera, saberes fronterizos y pensamiento de frontera; extranjería y condición de extranjero; participación en la vida cultural; aprender a ser inmigrante; inmigración; comunidades inmigrantes; integración comunidad marroquí; estudio de caso marroquí; y finalmente estudio biográfico marroquí.

He acotado dos de estos descriptores, aprendizaje situado e inmigración, dado que inicialmente pensé que el número de resultados sería muy elevado y alejado de los propósitos de la investigación. Debido a ello, llevé a cabo una acotación de las búsquedas basándome en los siguientes términos: identidad, marruecos, marroquíes, magrebíes, musulmanes, islam, extranjeros e inmigrantes. A continuación voy a realizar un recorrido por el estado de la cuestión basándome en los diferentes descriptores, y deteniéndome en aquellos estudios con los que he encontrado más puntos de conexión.

Cuando hablamos de comunidades de práctica nos encontramos ante un enfoque que ha gozado de cierto éxito en la literatura académica a partir de la publicación del estudio de Wenger (2001). También en mi ambiente de investigación venimos utilizando los conceptos de comunidades de práctica y aprendizaje situado. De este modo, recientemente se han defendido las tesis doctorales de Murillo (2014) que versaba sobre la construcción de saberes entre los no-músicos, y Aguirre (2017) que se centró en investigar el valor de la participación juvenil en una casa de juventud autogestionada.

El enfoque de las comunidades de práctica ha sido utilizado generalmente en tres campos: la empresa, las organizaciones y la gestión del conocimiento (Vásquez, 2011; Godói y Nakata, 2013; Zárrega y Saa, 2005; Di Domenico y De Bona, 2005; Soto, 2009; Vega y Quijano, 2010); la docencia y los equipos docentes (Ávalos, 2011; Alvarado 2004; Sanz y Pantoja, 2015; Bozu e

Imberón, 2009; Burns, Howard y Kimmel, 2016; McAlister, 2016; Vallín, 2013) que en ocasiones pueden ser virtuales (Correia y Davis, 2007; Trust, 2015) y que algunos autores han venido a calificar de comunidades profesionales de práctica (López-Yáñez, Sánchez y Altopedi, 2011); y el mundo de lo virtual o de lo digital y las comunidades de práctica online (Fernández y Oliveira-Ferreira, 2009; Sanz, 2005; Fernández y Valverde, 2014; Del Moral, Villalustre, Yuste y Esnaola, 2012; Miranda-Pinto, 2012; Morueta, Carreño y Gómez, 2009; Valdivia, 2009; Saracco, 2015; Westman 2012).

El trabajo de Luque y Lalueza (2013) gira también alrededor de la interacción con lo digital, pero toma como referencia un entorno de exclusión social: un espacio comunitario extraescolar para niños de etnia gitana en áreas de gran absentismo, abandono y fracaso escolar. Partiendo del enfoque de comunidades de práctica, el estudio se pregunta acerca de lo que hacen los participantes en ese espacio para que funcione la interacción y para colaborar, el conocimiento compartido y aquello que hace ser miembro de esa comunidad.

Por su parte, Barragán (2016) plantea que, a pesar de que el enfoque de las comunidades de práctica se generó inicialmente en el campo empresarial, su uso en la investigación de carácter social supone una nueva perspectiva para las posibilidades y la pertinencia del concepto.

Ortiz y Torres (2012) proponen una micro-investigación sobre una adolescente que practica la lucha libre en el barrio de Tepito (México DF). Se trata de un estudio etnográfico que utiliza como herramientas metodológicas la observación, la entrevista y el registro en video, y un enfoque de historia de vida. Los resultados destacan la construcción de una identidad marcada por la práctica de la lucha libre en las diferentes comunidades de práctica a las que ella pertenece.

El reciente artículo de Lalueza y Martínez-Lozano (2016) pone de relieve cuestiones relativas a la construcción de la identidad a través de las

comunidades de práctica. Esta construcción es caracterizada como un proceso en el que intervienen tres fenómenos de especial importancia: la generación de significados, el carácter dialógico de la identidad, y el papel central que ocupan las narrativas en su construcción.

En cuanto al concepto del aprendizaje situado los artículos más interesantes en relación a esta investigación que han surgido de la búsqueda y su acotación, todos ellos relacionados con la construcción de identidades, son los siguientes:

Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012) presentan un estudio de caso basado en las teorías de la construcción social del aprendizaje. Este trabajo se llevó a cabo en el seno de una familia de origen marroquí y se centró en describir los vínculos entre familias y escuela a través de fondos de conocimientos y fondos de identidades.

Luna-Figueroa (2015) se basa en la etnografía escolar del aprendizaje situado para rastrear las identidades de la exclusión. Plantea la participación en las comunidades de práctica como una forma de aprendizaje para profundizar las formas de resistencia que se desarrollan en la escuela.

Kim y Merriam (2010) parten de entender el aprendizaje situado como una forma de aprender a través de actividades de carácter sociocultural, en las que los individuos desarrollan su identidad en tanto que participantes. Su investigación se centró en la observación de un grupo de personas mayores en Corea que participaban en un curso de informática. A través de este estudio, sus autores interpretaron que la interacción social y la cultura propia de los participantes modelaban el proceso de aprendizaje y transformaba sus identidades.

En el caso del concepto de los saberes de frontera o fronterizos, la búsqueda no arrojó ningún resultado de especial relevancia. Sin embargo, a través del vaciado de las bases de datos, apareció el concepto del pensamiento de frontera desarrollado por Mignolo (2003) entendido como



“la singularidad epistémica de cualquier proyecto decolonial” (Mignolo, 2013, p. 10). El pensamiento de frontera conecta con lo que este autor denomina la “conciencia inmigrante” que existe hoy en el mundo occidental. Sin embargo, la escasez de referencias posteriores parece indicar que este concepto no ha recibido demasiada atención por parte de la academia. De todas formas, el concepto de pensamiento de frontera resulta muy interesante al estar directamente conectado con otras cuestiones que aparecen en esta investigación, como el de la condición subalterna o la tensión entre lo local y lo global.

En cuanto a la extranjería o condición de extranjero, también son pocos los textos que he encontrado al respecto. Ammann (1996) acerca el concepto de extranjería a las ideas de Walter Benjamin entorno al *flaneur* (Moreno, Herrera, Hincapié y Marulanda, 2016). Peris (2014) propone un acercamiento a la extranjería a través del análisis cinematográfico de la película “Flores de otro mundo” de Icíar Bollaín, y su uso docente.

Unamuno y Codó (2007) parten del estudio del lenguaje y del análisis de la conversación para construir un concepto de la extranjería que se aleja de la mera condición legal y transita, en cambio, por un proceso que implica establecer relaciones de dominación, una falta de reconocimiento del capital simbólico, una reproducción de las diferencias sociales y, por último, la condición subalterna del que es reconocido como extranjero.

Porzecanski (2012) plantea recuperar una noción de extranjería que se aleje de las cuestiones relativas a la nacionalidad. A través de esta noción, la autora pretende despojarse de los estereotipos que hablan de las culturas de un modo u otro, e impulsar así la aceptación de que todos somos diferentes. La aceptación de la noción de extranjería supone un cambio hacia una sociedad multicultural en que la ciudadanía goza de mayor libertad para mostrarse ante el otro como semejante y diferente al mismo tiempo.

En un sentido parecido, Roca (2003) aludía en su momento a que la condición de extranjero es intrínseca a la condición humana. Mediante este

trabajo de filosofía del derecho, se pone en entredicho el carácter moral de la distinción entre extranjeros y nacionales por los sistemas jurídicos, a partir de los principios de igualdad de oportunidades y de dignidad de las personas.

Con anterioridad, también González-Arnaiz (1998) se acercó a la condición de extranjero para hablar de esta como un referente de lo extraño y, en especial, al fenómeno del desarraigo, es decir a la falta de un territorio de referencia desde el que construir una identidad. Se trata de una condición capaz de generar sentimientos de rechazo, distanciamiento y compasión, y también un discurso sobre la condición humana basado en los criterios de alteridad, asimetría, exterioridad y trascendencia y, por último, de solidaridad.

El concepto de participación en la vida cultural ha tenido escaso desarrollo todavía y se ha centrado especialmente en las cuestiones relativas a los derechos culturales (Arroyo, 2014; Raya, 2016; Shaver y Sganga, 2009) y en investigaciones de corte cuantitativo, de cara al desarrollo de indicadores para medir este tipo de participación (Chapman, 2007).

El Observatoire des Politiques Culutrelles francés, dedicó el número 40 de su revista a tratar el tema de la participación en la vida cultural. Destacan aquí diversas aportaciones. Lefebvre (2012) lleva a cabo un trabajo sobre la búsqueda de una nueva definición de las políticas culturales locales desde un enfoque público en el que se ven involucrados habitantes y asociaciones a partir de las experiencias de democracia participativa que en materia de cultura han tenido lugar en Francia desde mediados de los años 2000. El trabajo de Montero (2012), concluye que, a través de la participación en la vida cultural, las instituciones públicas tienen el deber de corregir las desigualdades existentes entre aquellos que por estar favorecidos social o cognitivamente imponen sus decisiones (administradores) y los que las sufren por estar excluidos o invisibilizados (administrados). Mouillon (2012) considera que la participación en la vida cultural debe ser un escenario que

conduzca hacia escenarios de mayor emancipación: un espacio público de autoorganización y responsabilidad común donde tenga cabida lo inesperado. Un espacio de diálogo local y abierto al mundo que contribuya al crecimiento individual y comunitario basado en la comunicación en condiciones de equidad y en el que tengan cabida las voces de los que tradicionalmente no tienen voz y los lenguajes más institucionalizados. Saez (2012) a su vez destaca que la participación en la vida cultural es una forma de compromiso en un contexto identitario de libertad donde la sociabilidad es posible mediante la afirmación de uno mismo y el reconocimiento del otro.

Por otra parte, hay que destacar los trabajos de Pascual, Dragojevic y Dietachmair (2007) que se centran en establecer las relaciones entre la participación en la vida cultural y las políticas culturales, y de Pindado, Rebollo y Martí (2002) que llevan a cabo un repaso de las bases para profundizar en la participación ciudadana vinculada a los ámbitos de la cultura y de la educación.

Por lo que respecta a la inmigración, al acotar la búsqueda con el criterio de la procedencia geográfica o cultural (Marruecos, marroquíes magrebíes, musulmanes, islam), el trabajo de Lacomba (2005) se ha centrado en dar cuenta de aspectos como las características de inmigración desde Marruecos, la construcción de sus espacios asociativos y organizativos, la evolución de las relaciones con la sociedad de acogida y los conflictos relacionados con la misma.

Son más numerosos, en cambio, los trabajos que establecen relaciones entre la condición de inmigrante y la construcción de la identidad. En este sentido, cabe destacar, en primer lugar, el trabajo de Veredas (1999) y Labrador (2001). Estos autores abordan los procesos de reconstrucción de la identidad entre los inmigrantes marroquíes y peruanos, en tanto que convertirse en inmigrante supone redefinir la representación que se hace de uno mismo.

En cambio, el estudio de del Olmo (2003) se enfrenta no a la representación del individuo, sino a la representación que de sí mismo hace el colectivo de inmigrantes a través de la construcción de identidades. Se trata de un trabajo de carácter teórico que trata de establecer un marco de análisis para dar respuesta al porqué de esta construcción identitaria. Los posibles paradigmas que se proponen pasan por la existencia de una situación de desarraigo, de unos intereses comunes entre los inmigrantes y del reconocimiento por parte de la sociedad de acogida para la participación dentro de la misma.

García-Fernández (2008) plantea que son las sociedades de acogida las que están llevando a cabo la construcción de la identidad de los inmigrantes a través de la legislación, el tratamiento que del fenómeno hacen los medios de comunicación, las medidas que adoptan los gobiernos en materia de integración, o el propio lenguaje cuando se habla de fenómenos como los “sin papeles”. Estas cuestiones están conduciendo, según el autor, a una judicialización del fenómeno de la inmigración y a la exclusión de los inmigrantes de la plena ciudadanía o, dicho de otro modo, a la formación de una ciudadanía de segunda.

En su investigación sobre el fenómeno migratorio marroquí, Pérez-Álvarez (2010) destaca que el relativamente reciente movimiento migratorio hacia España implica la necesidad de realizar un acercamiento a los inmigrantes en tanto que sujetos de derecho. A través de la recogida de datos mediante un cuestionario, este estudio plantea resultados a propósito de los motivos para emigrar desde Marruecos, la imagen que de España reciben los marroquíes a través de los medios de comunicación, y las posibilidades de desarrollo en Marruecos.

La tesis doctoral de Sobczyk (2015) es un análisis de la diversidad religiosa en el contexto migratorio de la comunidad autónoma de Andalucía a través de dos estudios de caso en comunidades religiosas: evangélicos y musulmanes. Entre otros temas, esta investigación aborda las cuestiones

relativas a la identidad.

Cuestas (2013) plantea las secuelas y los riesgos que tiene para el inmigrante la falta de reconocimiento social de su identidad. Esta autora se centra en poner de manifiesto los discursos de poder a través de los que se clasifica al inmigrante para pasar después a exponer las consecuencias del mismo.

En última instancia, Marín (2012) apunta hacia los desplazamientos no físicos que genera la inmigración para centrarse en la redefinición de la identidad, dada la necesidad de adaptarse al territorio de acogida. Basándose en la antropología de las migraciones, este autor destaca que el inmigrante se presenta, hoy en día, como individuo paradigmático de la flexibilidad identitaria.

Para los descriptores aprender a ser inmigrante, comunidades inmigrantes, integración comunidad marroquí, estudio de caso marroquí y estudio biográfico marroquí, no he encontrado resultados o bien estos no eran relevantes en relación con esta investigación.

A través de la construcción de este estado de la cuestión, se puede observar la existencia de cuestiones tangenciales o paralelas al problema de investigación que he planteado. En todo caso se trata de aproximaciones parciales o fragmentarias, desde el punto de vista de los descriptores que he propuesto.

Esta cuestión hace de esta una investigación pionera, y que abre un nuevo campo de estudio, especialmente en el sentido de que se trata de una investigación basada en el enfoque de las comunidades de práctica, y del aprendizaje situado, aplicado a un colectivo inmigrante que se sitúa como una minoría cultural en el contexto de su sociedad de acogida.

## 5.4. Metodologías de investigación

De acuerdo con Cisterna (2005), el diseño metodológico de toda investigación debe dar cuenta de los siguientes aspectos: el tipo de investigación que se lleva a cabo (cuantitativa, cualitativa o crítica); una descripción de la unidad o campo de estudio y de los actores que forman parte; las herramientas que se utilizan para la producción de la información; una definición conceptual y operacional de las categorías apriorísticas; y finalmente una descripción del proceso de análisis de la información. El objetivo principal del diseño metodológico será, de este modo, dar validez epistemológica a la investigación.

En este trabajo he utilizado la investigación cualitativa. Esta se ha definido como un modo de abordar el mundo de lo experiencial o vivencial, mediante la cual se producen datos de carácter descriptivo en su propio contexto, de un modo holístico y sin pretender extraer verdades absolutas, sino una visión detallada y constructivista del objeto de estudio (Bogdan y Taylor, 1987). La investigación cualitativa en ciencias sociales se encuadra dentro de la perspectiva fenomenológica, la cual busca la comprensión de los fenómenos sociales desde el punto de vista del actor. De este modo, la investigación cualitativa parte de posicionamientos subjetivos, en los que se indaga sobre las formas en que el actor experimenta el mundo. Es decir, interesa conocer aquello que el actor percibe como importante.

En el campo de la educación, Sanjuán *et al.*, (2008, p. 666), exponen las razones por las que la investigación cualitativa se aleja de los criterios que habitualmente siguen las investigaciones cuantitativas:

El laboratorio de la investigación cualitativa es la vida cotidiana y a esta no puede metérsela en un tubo de ensayo, prenderla, apagarla, manipularla o echarla por la alcantarilla. Consideramos que la metodología escogida nos permitirá conocer, describir, analizar, interpretar y comprender la experiencia vivida por el alumno, sus creencias, sus valores acerca de sus prácticas, sus opiniones, sus pensamientos y sus necesidades.

Dado que parte de lo hermenéutico, la investigación cualitativa es dialéctica y no contempla la formulación de hipótesis (Cisterna, 2005), sino de los problemas y las preguntas de investigación que, en nuestro caso, ya hemos descrito.

La investigación cualitativa implica, por otra parte, un compromiso con la sociedad que nos envuelve, ya que habitualmente se ha utilizado para dar visibilidad y voz a la ciudadanía, y especialmente a los colectivos marginados o minoritarios. Se parte de un posicionamiento metodológico que contempla la investigación como una actividad situada dado que, de acuerdo con la teoría crítica, también el conocimiento está situado en un determinado contexto sociohistórico (Ballesteros y Mata, 2014). En la investigación cualitativa el investigador se basa en la interpretación del mundo que es visible de acuerdo con la posición que éste ocupa (Denzin y Lincoln, 2013).

#### 5.4.1. El problema metodológico

De acuerdo con lo descrito en el apartado anterior, definir las preguntas de investigación ha supuesto todo un proceso de continua reformulación. He vivido este proceso de modo paralelo al de la elección de la metodología y al de la elaboración de las categorías que expondré más adelante.

En cuanto a la elección de la metodología, en un principio, mi deseo era apoyarme en el enfoque biográfico - narrativo, dado que ya conocía sus herramientas y que mi intención desde un principio fue llevar a cabo entrevistas de corte biográfico.

Sin embargo, a medida que leía más bibliografía relacionada con los aspectos teóricos de la investigación, pensaba que el enfoque biográfico - narrativo no iba a ser suficiente, o no iba a ser el enfoque principal. Al fin y al cabo, pretendía que el objeto de estudio fuese la comunidad marroquí local, la cual estaba comenzando a definir como una comunidad de práctica. No era, por

tanto, un individuo concreto o un conjunto de individuos lo que pretendía estudiar, sino una comunidad entera. De este modo llegué hasta la metodología de los estudios de caso, descarté el enfoque anterior, pero no renuncié al uso de las metodologías que son propias de la investigación biográfica. Cada vez me daba más cuenta de que las opciones metodológicas que estaba adoptando, tenían un carácter plural.

La metodología cambió nuevamente leyendo bibliografía relacionada con los estudios etnográficos y mediante los primeros contactos mantenidos con la comunidad. De este modo, y siguiendo a Angrosino (2012), el proceso de investigación parecía que se estaba basando, principalmente, en el método de campo propio de la etnografía.

A pesar de todo, a medida que el proceso avanzó y se volvió más complejo, me hacía sentir incómodo el hecho de tener que encorsetar la investigación en base a un único enfoque. Así, si prescindía del punto de vista del estudio de caso, los resultados podían ser demasiado descriptivos ya fuese desde un punto de vista personal (enfoque biográfico - narrativo) o de comunidad (enfoque etnográfico). Del mismo modo, si prescindía del enfoque biográfico - narrativo o del enfoque etnográfico, corría el peligro de descontextualizar en exceso el caso, desde posiciones diacrónicas (en el caso del enfoque biográfico - narrativo) o sincrónicas respectivamente (en el caso del enfoque etnográfico).

Por otro lado, no entendía las razones por las cuales debía limitarme a utilizar un único enfoque metodológico. Al fin y al cabo, la tradición de las ciencias humanas y sociales desde los tiempos de Wilhelm Dilthey se ha basado en la comprensión holística de la realidad, principalmente mediante el estudio y la interpretación de textos, ya fuesen escritos, verbalizados u obtenidos mediante observación. En este sentido Conde (2009) alude a la necesidad de defender el pluralismo metodológico en la investigación social. De este modo, utilizar unos u otros métodos de investigación, análisis e interpretación de los resultados, o la combinación de varios de ellos, debe



estar siempre de acuerdo con los objetivos de la investigación y no convertir en dogma un único enfoque.

Así pues, finalmente opté por utilizar un triple enfoque o, mejor dicho, un enfoque que bebe de las tres fuentes metodológicas. Estamos por tanto ante un estudio de caso, que se basa principalmente en la observación participante, propia de la etnografía, para la producción de información, y que pone especial énfasis en la construcción de un relato biográfico -narrativo. Cada una de estas tres fuentes, realizan su aportación singular a esta investigación. La etnografía es una metodología que necesariamente debemos tener en cuenta cuando investigamos con personas, cuando queremos comprenderlas y necesitamos ponernos en su lugar (del Olmo y Osuna, 2014). Habitualmente, estas investigaciones tienen un carácter intrínseco ya que quiere obtenerse comprensión sobre un caso concreto (Stake, 1998) También el uso de herramientas de corte biográfico –narrativo está relacionada con esa intención de conocer los fenómenos desde el punto de vista de las personas, y es una forma de construir una trama que da sentido a sus vidas (González y Padilla-Carmona, 2014).

Desde los postulados de la teoría crítica estas metodologías, que son situadas, contribuyen a desarbolar la pretendida neutralidad y objetividad del conocimiento a la vez que ponen de manifiesto las relaciones de este con las posiciones de poder, con el pensamiento hegemónico dominante. Al mismo tiempo, nos acercan a una intersubjetividad ya que, partiendo del pensamiento decolonial, tratan de generar un tipo de conocimiento en el que puedan convivir saberes de diferentes procedencias (Ballesteros y Mata, 2014).

#### 5.4.2. El caso: la comunidad marroquí de Sant Mateu

Cuando inicialmente abandoné la idea de realizar una investigación biográfico -narrativa, se planteó el estudio de caso como metodología de

investigación, materializada en la comunidad magrebí que reside en la población de Sant Mateu. Me interesaba este enfoque porque, siguiendo a Stake (1998), el caso es un sistema integrado y como tal cumple una función, aunque sus partes no funcionen bien o sus objetivos no respondan a cuestiones racionales. Consideré que se trataría de un estudio intrínseco, ya que necesitaba aprender sobre este caso en concreto en base a los objetivos que me había marcado.

Posteriormente, como he dicho, pensé en descartar esta metodología. Sin embargo nunca lo hice del todo debido, principalmente, a que la comunidad marroquí parecía funcionar como un sistema y por tanto debía cumplir algunas funciones, tal y como destaca Stake (1998). Esto me conducía a plantear, en primer lugar, qué tipo de funciones cumplía la comunidad. Al mismo tiempo, utilizar este método, me iba a servir para acotar ciertos ámbitos que trataría en la tesis, dado que ya en ese momento entendía que abordar a la comunidad en su conjunto sería una tarea excesivamente complejas. Esto se debía a que podían identificarse un gran número de sub-comunidades, redes, interacciones y relaciones coexistiendo al unísono en un único grupo humano. Entre las funciones que la comunidad en tanto que sistema planteaba, destacaba, en primer lugar, la función reproductora de la propia cultura y, en segundo lugar, la función de asimilación o hibridación con las otras culturas presentes en el contexto geográfico donde se ubica el campo de estudio.

Una vez finalizados los tiempos de producción de información pude confirmar que, efectivamente, el enfoque del estudio de caso era el más adecuado, y el que había dominado todo el proceso frente a otras metodologías de corte cualitativo.

El estudio de caso, de acuerdo con Sabariego, Massot y Dorio (2009) supone un proceso de investigación sistemático y en profundidad de casos de una entidad social o educativa única a la que denominan fenómeno. Esta definición parte sobre todo de los postulados de Yin (1989) para quien el

estudio de caso supone la descripción y el análisis de estos fenómenos, y de Stake (1998) que se refiere al estudio de lo particular y complejo de cada caso singular como vía para llegar a la finalidad primordial de este enfoque: la comprensión de sus circunstancias concretas, de su particularidad, de todas sus partes y de sus relaciones.

Del mismo modo, Simons (2011, p. 20) se refiere a la naturaleza particular y distintiva, y a la unicidad del caso singular.

La principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular. Se puede hacer referencia a otros casos -¿cómo se podría saber, si no, que el caso es único?-, pero la tarea fundamental es entender la naturaleza distintiva del caso particular.

Finalmente, Stake (2012) también destaca que el estudio de casos puede influir sobre las políticas públicas, al mismo tiempo que supone una invitación a reflexionar sobre la condición humana.

### 5.4.3. Etnografía

Para Sabariego, Massot y Dorio (2009) los estudios de casos siguen patrones metodológicos comunes a la etnografía, y recalcan que la posible diferencia entre ambos métodos consiste en que la finalidad del estudio de casos es conocer cómo funcionan sus diversas partes para generar hipótesis, mientras que las investigaciones puramente etnográficas suponen una propuesta de carácter más descriptivo. Volviendo al paradigma de la ciencia social propuesto por Dilthey, los estudios de caso tratan de alcanzar un nivel explicativo para generar hipótesis a partir de la observación de relaciones de causa - efecto, y en ocasiones no es como una metodología en sí, sino como una opción metodológica que facilita la construcción de un determinado modelo de diseño de la investigación, y que sirve en especial para acotar escenarios, objetos de estudio e informantes.

Para Hammersley y Atkinson (1994), la etnografía se caracteriza por la descripción fenomenológica de lo social frente a la generación de hipótesis, por trabajar con sistemas de categorías y con datos no codificados, y por un análisis de corte cualitativo. Además, estos autores aluden nuevamente a la relación entre estudio de caso y etnografía. De este modo, en la mayoría de las ocasiones, la mayoría de las etnografías se centrarán en el caso único.

Rockwell (2009) añade que la etnografía se centra en documentar la realidad social que nos envuelve de acuerdo con un posicionamiento cercano al que Bourdieu establece en sus teorías sobre el campo de la acción social: la relación, tensión o dualidad existente entre el poder hegemónico y los movimientos de resistencia. Con este planteamiento también coinciden Atkinson y Delamont (2012, p. 394), cuando afirman que la investigación etnográfica, así como otros tipos de investigación cualitativa, necesitan trascender la descripción, para ahondar en lo analítico: “entre los objetivos de la investigación etnográfica, se destaca el de analizar la *acción social*, el *orden social* y la *organización social*, así como analizar las formas y los contenidos de la *cultura*”.

En mi caso, el estudio ha contemplado las características que Angrosino (2012) atribuye a la investigación etnográfica y que establecen diferencias respecto a otras formas de abordar la investigación en ciencias sociales. Así pues, y siguiendo las características de este autor, la investigación se ha basado en el método de campo que en el estudio etnográfico tiene un carácter más geográfico, o más situado:

Ha sido una investigación **personalizada** puesto que he estado en contacto diario, dentro del ámbito de la cotidianidad, con los agentes que forman la comunidad, sobrepasando incluso los límites de la entrada y la salida del campo, por el hecho de vivir en la misma población que ésta.

Ha sido una investigación **multifactorial** en la que, como se expondrá más adelante, he utilizado diferentes técnicas de recogida de datos de carácter cualitativo con el fin de abordar una triangulación metodológica que diese

validez a los resultados. Ha requerido un **marco temporal extenso**, aproximadamente un año, desde la primera entrada en el campo hasta la finalización del trabajo en el mismo. Además, una vez finalizada la fase del análisis de los datos, fue necesario volver a realizar una breve entrada en el campo para concluir la triangulación de las fuentes de información.

Ha seguido la **lógica inductiva**, proponiendo patrones generales a partir de la acumulación de detalles de carácter descriptivo, aunque también se ha tenido en cuenta la **lógica deductiva** en ciertas fases de la investigación y, especialmente, en la generación de categorías apriorísticas.

Ha supuesto un **trabajo dialógico** en la medida en que ha habido un retorno de los resultados, y un comentario posterior de los mismos, con las personas que han participado en la investigación. Respecto a la dialogicidad en la etnografía, Velasco y Díaz de Rada (2012) consideran fundamental este aspecto. Para estos autores, una práctica basada en la conversación con los informantes en condiciones de igualdad, es garantía de calidad en el trabajo etnográfico y, al mismo tiempo, abre el camino a entender los significados que se dan dentro del grupo humano.

Y, por último, ha sido un **proceso integral** que ha tenido la intención de aproximarse lo más posible a la comunidad analizada.

Por otro lado, tener en cuenta la investigación etnográfica también ha contribuido a afinar la definición del problema de investigación. Según Angrosino (2012) el hecho de que la etnografía sea una investigación “sobre el terreno” permite estudiar y diseñar hipótesis adecuadas sobre determinados temas que este autor califica como “amorfos”.

Según Poveda (2013), la investigación etnográfica pasa por las siguientes fases:

- Elaboración del primer plan de trabajo, que incluye la revisión de la bibliografía sobre el estado de la cuestión. En esta fase se lleva a

cabo la formulación de los objetivos y de las preguntas de investigación.

- Trabajo de campo, que implica la recogida de información con las herramientas que se determinen.
- Análisis de los datos que emergieron en la fase anterior. Triangulación de la información. Este proceso y el anterior suelen tener un carácter cíclico hasta que se consiga cumplir con el principio de saturación.
- Redacción del pertinente informe etnográfico y devolución del mismo al grupo en el que se ha llevado a cabo la investigación que, en mi caso, llevaré a cabo una vez presentado el informe, por razones que expondré más adelante.

Jociles y Poveda (2014), afirman que, a partir de mediados de la década del 2000, la antropología de la educación en el contexto español alcanzó un cierto grado de desarrollo, especialmente en cuanto al estudio de las minorías étnicas e inmigrantes dentro del sistema educativo. A partir de ese momento, se ha producido una extensión de los estudios a otros ámbitos: los procesos de educación y socialización en diversos contextos no escolares, y la innovación educativa partiendo, en este último caso de modelos de investigación – acción.

#### 5.4.4. El enfoque biográfico - narrativo

La investigación biográfico-narrativa ha aparecido de forma intermitente entre las metodologías de las ciencias sociales a lo largo de la contemporaneidad. Históricamente, uno de los campos donde más se ha utilizado esta metodología ha sido en el estudio de sectores sociales marginados. De este modo, Moraña (2017) coincide con Booth (1998) y con Shah y Priestley (2011) al afirmar que la investigación biográfico – narrativa

se encuadra dentro de conjunto de los métodos adecuados para dar voz a los oprimidos y a los silenciados en los discursos académicos. El reconocimiento inicial, a nivel internacional, de la investigación biográfico-narrativa, arranca en el período comprendido entre las décadas de 1910 y 1940, de la mano de la Escuela de Chicago. Algunos temas fundamentales tratados por la misma fueron la vida urbana, las historias de vida de criminales y delincuentes juveniles y la inmigración.

A partir de la década de 1960, especialmente gracias a la aparición del trabajo *Los hijos de Sánchez* (Lewis, 2012), el interés por el método biográfico-narrativo se retoma, tras un período de gran dominio de la objetividad como característica implícita a la investigación en las ciencias sociales. Este interés se convierte en auge de la metodología cuando, a finales de la década de 1970 la investigación educativa comienza a utilizarlo. Se conseguía así dar renovada importancia al componente humano, a los procesos vitales y a su interpretación, y a la subjetividad como invitación a la reflexión sobre la práctica y la experiencia educativa. Estas líneas de investigación llegan hasta nuestros días.

La investigación biográfico-narrativa se centra en el análisis de textos discursivos. Es una metodología subjetiva y no tiene en cuenta el esquema de hipótesis y verificación. Se trata, por tanto, de una metodología inductiva, centrada en la dialéctica y en la necesidad de comprensión acerca de los comportamientos del ser humano. De este modo, es una metodología hermenéutica que parte de la subjetividad concreta de una historia individual. Por otro lado, la investigación biográfico-narrativa permite dar voz a las personas participantes, a través de la construcción compartida de sus historias de vida (Moriña, 2010). Este aspecto es importante cuando tratamos con colectivos habitualmente invisibilizados como el de los inmigrantes.

Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001), las estructuras narrativas constituyen el marco con el que las personas dotan de sentido a su mundo.

De este modo, la narrativa provee a las personas de formas de interpretación y de guías para la acción, y sirven para organizar la experiencia humana mediante un proceso de reconstrucción de la realidad.

Dentro del enfoque biográfico – narrativo, existe la posibilidad de trabajar relatos de vida o bien historias de vida. De acuerdo con Moriña (2017) los relatos de vida son, exclusivamente, las narraciones de corte biográfico que una persona lleva a cabo. En las publicaciones de relatos de vida se respeta la voz del narrador, se utilizan entrevistas con escasa estructura, y el papel del investigador es más bien pasivo. En las historias de vida, en cambio, el investigador mantiene una actitud más activa, dota a lo que se cuenta de una estructura, y bebe de otras fuentes que pueden ser los relatos de otras personas, documentos o datos históricos.

A través de esta introducción del relato de otras personas se puede hablar de polifonía de voces de las historias de vida (Frank, 2012; Moriña, 2016), entendida como la introducción del testimonio de las personas del entorno del informante que permiten dar perspectiva a la narración principal.

Las historias de vida se han clasificado entre historias de vida de relato único e historias de vida de relatos múltiples (Pujadas, 1992, 2000). Las historias de vida de relato único son aquellas en las que se refiere la historia de una sola persona. Las historias de vida de relatos múltiples, en cambio, acaban siendo obras corales sobre una realidad social común. Esto, a su vez, permite relativizar y dar más perspectiva a cada una de las historias. Además, al hablar de historias de vida de relatos múltiples, hay que distinguir entre relatos cruzados y paralelos. Los relatos cruzados son utilizados cuando las unidades sociales objeto de estudio son muy amplias y, en cambio, los relatos paralelos son aquellos en los que aparece un sentimiento comunitario más definido entre las personas.

Otra clasificación de las historias de vida propuesta por Moriña (2017) es aquella que hace referencia a su profundidad e intensidad. En este caso hay que diferenciar entre micro-historias –recogida de datos breve y poco



intensa-, e historias de vida en profundidad que requieren un compromiso entre el investigador y la persona protagonista.

En todo caso, es importante tener en cuenta el alcance y la presencia de voces en la historia de vida. En función del alcance existen historias de vida completas, que abarcan toda la vida de la persona, y otras de carácter temático. Estas últimas comparten rasgos con las historias de vida completas, pero ponen el énfasis en un período concreto de la vida. En cuanto a la presencia de voces, se trata de determinar si la historia de vida está escrita con la voz del narrador (primera persona), o del investigador (tercera persona), o bien si se ha dado una combinación de ambas posibilidades.

En mi caso, he combinado ambas voces para dar mayor presencia a la comunidad marroquí en el conjunto del relato. Considero que dar voz a aquellos que no la tienen pasa necesariamente por trabajar las historias del modo más horizontal que permita cada situación concreta. Por otro lado, aunque las historias abarcan toda la vida de las personas que han participado en las mismas, ponen el foco en el período de residencia en Sant Mateu, ya que esto contribuye a enriquecer el análisis categórico que llevo a cabo tras las historias de vida y, al mismo tiempo, sirve para dar más luz a los argumentos que llevan a responder las preguntas de investigación.

#### 5.4.5. Posicionamiento del investigador

Investigar en el propio territorio donde vivo me planteaba inicialmente una dificultad de carácter teórico ya que, históricamente, las etnografías se han llevado a cabo en entornos alejados del lugar de origen del investigador. Así, Velasco y Díaz de Rada (1997) exponen que para llevar a cabo un estudio de cualquier grupo humano es necesario un desplazamiento que siempre es moral y que muy a menudo, quizás más en otras épocas que en la actualidad, también ha de ser físico. En este concepto del desplazamiento, aunque

domina la transgresión de la diferencia cultural, la empatía y la comprensión del otro implican una noción de territorialidad con la que yo no iba a poder cumplir. Los grandes autores (Levi-Strauss, Geertz, Wolcott, Ogbu, etc.) a los que Velasco y Díaz de Rada aluden constantemente, llevaron a cabo sus trabajos en emplazamientos geográficamente alejados de su lugar de origen.

Pero más que el desplazamiento que, como vemos puede ser geográfico o no serlo, lo que me preocupaba era el hecho de que, en el momento de plantear la investigación, yo llevaba más de diez años manteniendo un cierto grado de relación con la comunidad que pretendía estudiar. Debido a que trabajo en el ayuntamiento de la localidad, y también a que vivo en ella, la interacción con la comunidad marroquí es habitual, aunque solamente en el ámbito profesional. Sin embargo, me preguntaba si esta interacción se daba en un nivel suficientemente profundo como para afectar a la investigación, si el rol que yo jugaba en mi relación con la comunidad afectaría de algún modo a su interés por participar, o si provocaría una cierta distorsión en los resultados.

Las situaciones de interacción se daban -de hecho se siguen dando-, en la agencia de lectura, de la que soy encargado. Era y es habitual que los miembros de la comunidad marroquí vayan allí para hacer fotocopias de papeles relacionados con la regulación de su situación migratoria. Esto para mí era una tarea tediosa, especialmente cuando alguien necesitaba fotocopiar todo un pasaporte. No sólo las hojas selladas; el pasaporte entero. ¿Qué sentido tenía? Otra de las tareas habituales tenía que ver con el estado de la renovación de los permisos de residencia, que venían a comprobar a través de Internet. Como no saben muy bien qué página deben consultar, frecuentemente me piden ayuda. Yo pensaba “¡soy el bibliotecario, no me pagan por esto!”, pero siempre les buscaba el estado en el apartado correspondiente de la página web del Ministerio. Recuerdo que esta búsqueda no solía ser fácil, no solía encontrarse a primera vista. Creo que, hace como unos diez años, me molestaba tener usuarios marroquíes en la biblioteca porque, por norma general, y por mucho que se lo recordase, eran

incapaces de cumplir la regla básica de un espacio de esas características: hablar bajo.

Recuerdo a un usuario que se convirtió casi en un “cliente habitual”. Solía venir a la biblioteca para fotocopiar facturas u otros papeles similares. Un día me pidió que le hiciera un carnet de socio. Pero yo no tengo necesidad de hacer carnets. Como es una biblioteca pequeña en un pueblo también pequeño, suelo recordar los nombres y apellidos de todos los usuarios, y me basta con el fichero de lectores que gestiono. Así que, a pesar de que insistió en repetidas ocasiones, nunca le hice el carnet. Ahora entiendo que hacía esto para conseguir el arraigo social. Entonces no entendía nada, pero su situación hizo que las molestias que me causaba el colectivo marroquí dejaran de serlo, y empezase a intentar comprenderlos. Este usuario era una persona muy alegre, siempre con ganas de charlar y muy dinámico. Sin embargo hubo una época durante su estancia en la población (hace años que se marchó) en que se mostraba muy triste, y venía a la biblioteca con los ojos llorosos. Se supo, y de hecho a mí me lo contó personalmente, que había sido hospitalizado a causa de un desgarró anal. En la población corría el rumor de que se prostituía.

Poco tiempo después estalló la crisis inmobiliaria y las primeras familias y también las únicas que se vieron afectadas en la población, fueron las marroquíes que habían firmado hipotecas en los años anteriores. Hoy en día todas estas familias han perdido su hogar y han vuelto a vivir en alquiler. Todas menos una que, por amistad con una familia local, está viviendo en un inmueble cedido.

Con el proyecto de las Misiones Interculturales, la sensibilización hacia la comunidad marroquí creció al poder conocer de primera mano y en mayor profundidad su situación.

Una vez superadas mis dudas, en el momento de empezar la investigación, puedo decir que me encontraba en una situación semejante a la que recomiendan Velasco y Díaz de Rada (1997) respecto a una posición en el

campo basada en un cierto alejamiento: sensibilizado por aquel grupo al que se quiere investigar, pero fuera de su sistema cultural. El hecho de que la comunidad me conociese y de la existencia de un cierto compromiso hacia ellos suponía por tanto una cierta ventaja para encarar la investigación etnográfica que, según Angrosino (2012) suele darse más frecuentemente con estas circunstancias.

Así pues, de acuerdo con la categorización propuesta por Gold en 1958 (Angrosino, 2012; Kawulich, 2005), mi grado de participación en el campo me ha situado entre los roles del observador como participante y del participante como investigador el cual. Angrosino (2012, p. 81) define estos roles del siguiente modo:

[El rol del observador como participante] es el que corresponde al investigador que lleva a cabo investigaciones durante breves períodos, quizá para establecer el contexto para las entrevistas u otros tipos de investigación. El investigador es alguien conocido y reconocido, pero se relaciona con los “sujetos” del estudio únicamente en calidad de investigador [...] [El rol del participante como investigador] se integra de manera más plena en la vida del grupo que estudia y está más comprometido con las personas; es tanto un amigo como un investigador neutral. Sin embargo, sus actividades como investigador se reconocen todavía.

Por un lado, el hecho de sentir cierto compromiso hacia el grupo me acercaba al rol de participante como investigador pero, en cambio, el hecho de no poderme implicar de forma más plena en la vida de la comunidad marroquí, me posicionaba cerca del rol del observador como participante.

Dado que la mayoría de las investigaciones se enmarcan entre estos dos roles, Angrosino (2012) propone una segunda clasificación desde el punto de vista de la posición que ocupa el investigador respecto a la comunidad que se estudia. De este modo, me he situado dentro de lo que él denomina como “pertenencia periférica”, que se define como la observación de las

personas estudiadas, y la interacción con las mismas, aunque sin participar de las actividades que hacen que una persona sea miembro de ese grupo.

Esto es debido a que he observado a la comunidad y he interactuado con ella, estableciendo cierta distancia y cierta empatía al mismo tiempo, pero sin participar activamente en los procesos que conducen a la pertenencia al grupo, aunque sí fui invitado a la observación de algunos de ellos (fiesta del cordero, oración y celebración de un matrimonio).

En este sentido, mi rol ha supuesto la adopción de la observación participante como una la estrategia para facilitar la recogida de datos en el campo. Se trata de la aproximación más ética al campo de estudio, ya que la comunidad estudiada sabe que el investigador está observando, y éste se centra en la recogida de datos, más que en participar de forma directa en las actividades observadas (Kawulich, 2005).

Por otro lado el hecho de vivir en el mismo territorio que la comunidad marroquí, me ha facilitado la formación de lo que Cisterna (2005, p. 64) denomina premisas: “afirmaciones sostenidas sobre la base de información pre-existente acerca del problema de estudio, y que por su contundencia no necesitan su verificación”. De aquí se deriva la utilización del razonamiento inductivo en el proceso de la investigación. Entre estas premisas, es necesario destacar las siguientes:

- Existe un problema de integración entre la comunidad marroquí y la comunidad local. Sin embargo, a pesar de ello, no se dan situaciones graves de conflicto.
- La situación económica de la comunidad magrebí es difícil. Los que se emplean lo hacen en aquellos sectores en los que la población local no quiere trabajar: la agricultura, la ganadería y la construcción.

## 5.5. Campo de estudio y trabajo de campo

### 5.5.1. Descripción del campo de estudio

Las personas que forman parte del campo de estudio son los inmigrantes marroquíes que viven en Sant Mateu, y que acuden con regularidad a la mezquita, un pueblo del interior de Castellón de unos 2.000 habitantes. Los marroquíes suponen aproximadamente el 15 % de la población.

Los inmigrantes marroquíes que viven en Sant Mateu son para mí algo más que un porcentaje. Son mis vecinos. Conozco a muchos de ellos. Me los cruzo por la calle y nos saludamos. Otros vienen a la biblioteca o al ayuntamiento, y les atiendo. También sus hijos y sus hijas vienen a la biblioteca para buscar información o hacer trabajos.

Por eso, una de las dudas que me asaltaban a la hora de plantear el estudio era cómo debía referirme a ellos. Magrebíes o musulmanes eran otras caracterizaciones que podía utilizar pero, sin embargo, opté por referirme a su nacionalidad. Así, hablo de comunidad marroquí para referirme a estos vecinos míos cuyas características más definitorias en tanto que grupo son una nacionalidad y una religión común. He decidido hablar de comunidad marroquí, y no de comunidad musulmana, por la importancia que tiene para sus miembros todo aquello relacionado con la regulación de su situación de residencia, que finalmente debe culminar con la adquisición de la nacionalidad española.

Los primeros inmigrantes marroquíes se establecieron en Sant Mateu en el año 1992. Son los pioneros. En el Ayuntamiento existe un registro escrito a mano titulado como “Extranjeros”. Este documento de dos folios, se extiende hasta el año 1995 y recoge la solicitud y concesión de permisos de residencia de 14 marroquíes. En este último año 6 habían causado baja, quedando sólo 8. De estos, todavía hoy viven en Sant Mateu 5, de los cuales tres eran padre y dos hijos.

Los pioneros, por tanto, son básicamente tres hombres, adultos en el momento en que se establecen en la población, y que han permanecido en ella durante los últimos veinte años. Aquí han crecido sus hijos, e incluso uno de ellos ya tiene nietos. Ellos abren el camino para que, especialmente durante los primeros años del siglo XXI, la llegada de marroquíes a la población se intensifique. Son las personas que propician el efecto llamada.

En general, los primeros en llegar fueron hombres adultos, entre los 20 y los 40 años que, con el paso del tiempo, han conseguido reagrupar a su familia (esposa e hijos) a los que habían dejado en Marruecos. También existen casos en los que, una vez ya establecido el hombre en la población, este ha buscado esposa en Marruecos y, con el paso del tiempo, ha finalizado el proceso de reagrupación.

Las ocupaciones de los marroquíes están relacionadas con el sector agropecuario o con la construcción. Son pocos los que se emplean fuera de estos sectores. También son pocas las mujeres con trabajo, y las pocas que hay empleadas se dedican a cuidar ancianos o a la limpieza, y forman parte de la economía sumergida. La mayor parte de las familias tienen tres hijos o más. Viven en régimen de alquiler, en viviendas antiguas, situadas dentro del casco histórico de la localidad. En general, estas viviendas se encuentran en condiciones regulares o malas. Las pocas familias que en años pasados se aventuraron a comprar inmuebles los han perdido a causa del impago de la hipoteca.

La comunidad marroquí constituye, de este modo, un grupo social bastante homogéneo en cuanto a su estatus socioeconómico y a su composición familiar. Vista desde fuera, también se da esta homogeneidad en cuanto a su identidad cultural. Sin embargo, cuando profundizamos en ella, como veremos más adelante, advertimos claramente que esto no es así: la comunidad es diversa en lo cultural, aunque determinadas cuestiones actúen como elementos de cohesión interna.

En el espacio público el grupo se relaciona de modo mucho más intenso con sus propios miembros que con los de otras comunidades. Por ejemplo, los hombres se sientan juntos en una misma mesa a tomar café en las terrazas de la plaza u organizan partidos de fútbol entre ellos. Las mujeres se reúnen a la salida del colegio para recoger a sus hijos e hijas y pasean juntas. También es habitual verlas sentadas en el parque, todas en el mismo banco, mientras sus hijos e hijas juegan. En el caso de las mujeres este tipo de relaciones de carácter interno es más intensa, ya que no aprenden el idioma, lo cual sí hacen los hombres (sólo el castellano) en el trabajo.

En todo caso, es difícil observar relaciones entre miembros adultos de la comunidad marroquí y miembros de otras comunidades en el espacio público. Estas relaciones sí son normales entre los niños y niñas, pero a medida que estos van creciendo, también se van distanciando.

Por último, la comunidad marroquí mantiene relaciones frecuentes con determinadas instituciones presentes en el municipio como son la administración pública local y, en especial, los servicios sociales, y con la Asamblea Comarcal de la Cruz Roja.

### 5.5.2. Criterios de selección del campo de estudio: acotación y limitaciones.

Para Velasco y Díaz de Rada (1997), la definición de la muestra pasa en primer lugar por concretar los criterios y las finalidades para su selección. Además de este criterio relativo a los objetivos, Angrosino (2012) considera que la muestra debe reflejar la heterogeneidad del grupo estudiado. En consecuencia, cuanto más homogéneo sea el grupo, más reducida podrá ser la muestra. Al mismo tiempo, siguiendo con el argumento del tamaño de la muestra, este autor afirma que también depende de los recursos de los que dispone el investigador en cuanto a limitaciones de tiempo, movilidad, acceso a equipos de grabación, etc.



En el caso de la investigación biográfico – narrativa, Moraña (2017) considera que la muestra ideal para trabajar con historias de vida depende de cada caso concreto. En general, tanto para las historias de vida como para cualquier otra metodología de carácter cualitativo, lo importante es que la muestra sea aquella que permita cumplir con el principio de saturación. En el caso de las historias de vida, esta saturación se consigue cuando, a través de una secuencia comparativa de las sucesivas historias que se van realizando, se llega a un punto en que una nueva historia de vida no aporta ningún elemento novedoso, cuando se tiene la impresión de no aprender nada nuevo. Entonces puede darse por cerrada la muestra.

En mi caso era importante, en primer lugar, acotar la muestra en base a los objetivos y a las preguntas de la investigación. Por otro lado, trabajar desde el punto de vista del estudio de caso intrínseco, me invitaba a acotar cada vez más la muestra en base a “la idiosincrasia del caso, su contexto, cuestiones e historias particulares” (Stake, 2012, p. 188). De este modo el primer criterio que debía prevalecer, era limitar el grupo a aquellas personas que han pasado gran parte de sus vidas en Marruecos para, en un momento determinado, dar el salto a España. Así podría estudiar los efectos de frontera que este tránsito causaba sobre sus identidades. Esto dejaba de lado en el estudio a los niños y niñas, y a los adolescentes.

Un segundo criterio de acotación, fue restringir el grupo a aquellas personas que frecuentan la mezquita y que, por tanto, forman una comunidad de práctica en el sentido religioso. Esto descartaba a las mujeres y, al mismo tiempo, centraba el estudio en los cabezas de familia que, al mismo tiempo, son las figuras con mayor autoridad dentro de la comunidad.

También influyó en el proceso de acotación, la dificultad en el acceso a las fuentes de información. En mi caso resultaba sencillo acceder al grupo de los cabezas de familia, por el hecho de vivir en la misma población, porque se me veía como un interlocutor válido en cuanto a estatus (hombre, padre de familia, etc.), y por mi papel de trabajador público. Sin embargo, no era

tan fácil acceder al otro grupo que podría haber sido interesante para el estudio, el de las mujeres, debido fundamentalmente a las barreras idiomáticas y a que, desde un punto de vista cultural, resulta incómodo interactuar con un hombre que no sea el marido o un familiar.

Para Angrosino (2012) el método etnográfico se utiliza en aquellos entornos en los que las personas interactúan dentro de grupos “naturales”, es decir, en su vida diaria. De este modo, en la actualidad la etnografía abarca a las “comunidades de interés”, definidas como grupos de personas que comparten algún factor común. La acotación de los participantes ha contribuido en gran medida a dotar a la investigación de este sentido.

El proceso de selección de la muestra concluyó una vez realizadas las primeras entradas en el campo. El día 27 de septiembre de 2014 me presenté en la mezquita con un par de fotocopias de mapas políticos de Marruecos, una cámara de vídeo y unas pocas preguntas anotadas para entablar conversación. Había acordado previamente con Mustafa, presidente de la Asociación Islámica de la población, que llevaríamos a cabo una presentación del proyecto de investigación. Mi intención era buscar voluntarios (cinco aproximadamente) que quisieran dar un paso al frente y que se implicasen en la elaboración de sus historias de vida. Mustafa quedó encargado de comunicar la reunión a la comunidad marroquí. Yo esperaba la presencia de unas 30 personas, como el día en que fuimos a visitar la Mezquita durante las Misiones Interculturales. Sin embargo, sólo acudieron nueve, contando a Mustafa. Esto me hizo replantearme la sesión.

La exposición de lo que iba a ser el proyecto acabó pronto. Los mapas, que había traído con la intención de que sirviesen para generar un ambiente más cómodo, pero también para obtener cierta información, apenas recibieron atención por parte de los presentes. En cambio, parecían tener muchas ganas de hablar. Así que tan pronto como advertí esta circunstancia, eché mano de las pocas preguntas que llevaba preparadas y pedí permiso para

enchufar la cámara de vídeo. El resultado fueron unas dos horas y media de grabación.

En cuanto a la selección de la muestra, el grupo de discusión me sirvió para ver qué personas podían ser buenas informantes y cuáles no. De las nueve personas presentes, dos no intervinieron en ninguna ocasión, y tres más lo hicieron menos de 10 veces. De las tres personas restantes, dos han sido los informantes para llevar a cabo la investigación: Omar y Mustafa. Descarté a una tercera persona -Boute- debido a dos motivos. En primer lugar, por ser hijo de inmigrante, por haber llegado a la población siendo un niño y haber sido escolarizado aquí. Se trata de una persona que no ha experimentado realmente el salto que para una persona adulta supone emigrar. Pero sobre todo porque, con las entrevistas a Omar y especialmente a Mustafa consideré haber alcanzado el principio de saturación y decidí cerrar temporalmente el trabajo de campo.

Respecto a esta última cuestión, alcancé la saturación por dos motivos. En primer lugar, la información que obtuve en las dos entrevistas en profundidad, así como en el grupo de discusión, tenía unas líneas argumentativas y temáticas muy similares en los tres casos. A grandes rasgos, era difícil encontrar algún cabo suelto del que poder tirar para extraer nueva información. En ningún caso pretendí utilizar un criterio numérico, referido a la cantidad de informantes, y sí en cambio buscar una cierta coherencia y cohesión entre los mismos. Por otro lado, una vez hube finalizado la última sesión con Mustafá, había utilizado ya diferentes herramientas para la producción de la información (entrevistas en profundidad de corte biográfico, grupo de discusión, observación participante e investigación en archivos) que me conducían siempre hacia unos mismos universos temáticos.

Volviendo al grupo de discusión, la posición de Omar me pareció muy interesante. Se mostró muy crítico hacia la sociedad local por cuestiones relativas a la integración y también, en algunas ocasiones, hacia la propia

comunidad marroquí. Mi segundo encuentro con él tuvo lugar, como he explicado antes, el día de la fiesta del cordero. De la conversación que mantuvimos por la tarde, hubo diversos aspectos que me rompieron muchos esquemas a propósito de mis prejuicios sobre la homogeneidad de la comunidad. En primer lugar, tanto Omar como su esposa Bouchra han cursado en Marruecos un año de universidad. Tienen sólo un hijo de 6 años, y de momento no se plantean tener más. Bouchra, además, es una de las pocas mujeres marroquíes de Sant Mateu que salen a la calle sin el hijab, y normalmente viste de un modo bastante occidental, que no es el habitual en el resto de las madres marroquíes. El hijo del matrimonio, además, es el único niño marroquí que acude a clases en la Escuela Comarcal de Música, como actividad extraescolar. En cambio no forma parte del equipo de fútbol base de su categoría, lo cual es mucho más habitual entre el resto de niños de padres marroquíes.

El día de la fiesta del cordero se mostraron muy hospitalarios conmigo, y Omar muy abierto a darme cualquier información que necesitase. Por todo ello, Omar fue mi primer informante. Pasados unos meses, en abril de 2015, le realicé una entrevista, dividida en dos sesiones que sumaron un total de 4 horas 30 minutos.

Así como con Omar no había hablado nunca antes de comenzar la investigación, a Mustafa sí lo conocía previamente. Debido a su condición de presidente de las Asociaciones Islámica y Cultural, acude con frecuencia a la Agencia de Lectura desde hace años para buscar información por Internet, y para hacer fotocopias. Gracias a su implicación en el proyecto de las Misiones Interculturales, pude conocerlo un poco mejor, y descubrí que es una persona muy activa en cuestiones de participación ciudadana. Debido a estas circunstancias, desde un principio pensé que el papel de Mustafa en el desarrollo de la investigación podía ser fundamental. De hecho, así ha sido. Tras entrevistar a Omar, acordé con Mustafa llevar a cabo la misma dinámica de entrevista. Sin embargo, en su caso y por sus circunstancias personales, las sesiones se alargaron durante dos meses: cuatro sesiones los

días 11 y 19 de abril, 1 de mayo y 14 de junio de 2015. Mustafa se había trasladado temporalmente con su familia a Tírig, población situada a 10 km de Sant Mateu, donde trabajaba en una granja avícola. No tiene horario laboral fijo, es decir, puede tener que ir a la granja a cualquier hora de cualquier día de la semana. A veces incluso tiene que ir de madrugada para encender el generador eléctrico que proporciona calefacción a la granja. Esta fue la razón para que la entrevista se alargase tanto. En el caso de Mustafa, se realizó la entrevista en la mezquita, y las diferentes sesiones sumaron unas 9 horas 30 minutos de grabación.

La entrevista con Mustafa fue muy intensa en diversos sentidos. En primer lugar porque Mustafa ha sido un muy buen informante, con plena disposición para ayudarme en todo momento. Por otro lado, el hecho de que ocupe la centralidad de diversas prácticas relacionadas con la comunidad marroquí, y su papel de liderazgo dentro de la misma, lo convierten en un gran conocedor de todo aquello que envuelve y afecta a la comunidad. En este sentido Velasco y Díaz de Rada (1997) afirman que los informantes lo son porque están informados o cualificados debido a su papel social o a sus capacidades personales. Esto los convierte en “autoridades” sobre un campo del saber.

Pienso que difícilmente podía haber encontrado a unos informantes mejores que Mustafa y Omar. Esta investigación les debe mucho. Su disposición a participar ha sido enorme. Encaraban las sesiones de las entrevistas con muchas ganas de contarme todo aquello que necesitase saber. Me abrieron sus casa y su santuario religioso, y me ofrecieron todo aquello que tenían, lo cual incluía las tradicionales y riquísimas pastas y té marroquíes que prepararon para mí. Sólo puedo tener palabras de agradecimiento hacia ellos y me siento muy contento de que sean vecinos míos.

## 5.6. Cierre del trabajo de campo.

Para Velasco y Díaz de Rada (1997, p. 38), “No es posible delimitar con precisión cuándo un trabajo de campo está terminado”. En mi caso, podría decir que ha habido dos cierres del trabajo de campo. El primero se produjo tras finalizar la entrevista con Mustafa. En ese momento, empecé a centrarme en el análisis de la información, su categorización, la elaboración de los mapeos conceptuales, etc. Sin embargo, una vez tuve prácticamente acabado todo este trabajo, fue necesario realizar una última entrada en el campo para contrastar algunas cuestiones que quedaban un poco en el aire desde el punto de vista de la triangulación de fuentes.

De este modo, llevé a cabo un segundo grupo de discusión en el que participaron cuatro personas y que tuvo una duración aproximada de una hora. Tres de las personas participantes no habían tenido contacto directo conmigo hasta ese momento por lo que respecta a la investigación. Este grupo de discusión se centró en los siguientes aspectos basados en tres temáticas que son los ejes categóricos.

En cuanto al aprendizaje, el grupo trató sobre los tiempos de la clandestinidad, el deseo de ver mundo, el proceso de construcción de la mezquita, las funciones de Mustafa dentro de la comunidad marroquí, y el aprendizaje referente al papeleo y la regulación del permiso de residencia.

En cuanto al tema de la integración, se habló sobre qué espacios son importantes para la integración, sobre el significado de la integración y finalmente, se habló sobre la relación entre la comunidad y la Cruz Roja.

Finalmente, en cuanto al eje categórico de la identidad, se trataron los siguientes temas: la adaptación que deben hacer los marroquíes para vivir en Sant Mateu, los sectores en los que se ocupan, la soledad, y la diversidad cultural en Marruecos y en España.







## Capítulo 6. Herramientas para la producción de la información

### 6.1. Segunda invitación

En marzo de 2015, mi pareja y yo fuimos invitados a la boda de la hija de un matrimonio de la comunidad local. Esta fue mi segunda entrada al campo.

La invitación a la boda, que me fue transmitida por Mustafa, se debía más al hecho de estar realizando la investigación, que a la relación que mantenemos con esta familia. Sin duda, desde el punto de vista de la comunidad, era una buena oportunidad para que yo observase su cultura. No podía excusarme, aunque en aquellas fechas yo había perdido bastante interés por adentrarme en las prácticas culturales marroquíes, dado que la investigación había tomado un rumbo muy distinto y se había focalizado en aspectos mucho más concretos de la realidad de la comunidad marroquí. A pesar de todo, fue una experiencia muy interesante.

La celebración tuvo lugar en dos sitios de forma simultánea. Es decir, había dos convites diferentes. Los hombres debíamos acudir a la mezquita. Para la fiesta de las mujeres, la comunidad alquiló el polideportivo municipal. En mi caso, ese día supuso lo más parecido a una experiencia de extrañamiento, en el sentido etnográfico, que he podido vivir a lo largo de la investigación. Llegué a la mezquita a la hora que fui convocado, aunque la fiesta ya parecía haberse iniciado hacía un rato. Me descalcé y pasé al haram, donde había unos sesenta hombres y niños sentados en el suelo, algunos de ellos con las espaldas contra la pared, otros en el centro del recinto, escuchando el sermón que desde el púlpito daba el imán. En esta ocasión no se trataba de Mustafa, sino de un verdadero imán que había venido desde Benicarló -a media hora en coche- para officiar la celebración. Me senté también con la espalda contra la pared. Poco después, uno de los marroquíes con más años

de residencia en Sant Mateu se sentó a mi lado. Me explicó que Mustafa le había pedido que me hiciese de intérprete, para poder seguir la charla del imán. Eso me dejó bastante claro que la comunidad me había invitado por mi papel como observador. Poco después se unieron a la celebración otros no marroquíes. Eran el anterior alcalde, un agricultor local y un maestro del colegio. El ex alcalde había sido invitado porque la comunidad apreciaba mucho su compromiso para que los marroquíes pudiesen tener una mezquita. El agricultor había empleado durante muchos años al padre de la novia. Y finalmente, en cuanto al maestro, se trata de una persona especialmente sensibilizada con la integración de la comunidad marroquí. Todos los niños y niñas le quieren mucho, y ha sido voluntario en Cruz Roja impartiendo clases de alfabetización. Mientras tanto, el sermón del imán continuaba. De vez en cuando, mi intérprete se me acercaba para explicarme qué estaba pasando, especialmente si la charla cambiaba de tema. Llegado cierto punto, el sermón pasó a ser una conversación. Los asistentes, interrogaban y dialogaban con el imán. Según me explicaron, preguntaban dudas acerca de la práctica correcta del Islam. Así pues, los temas del sermón giraron alrededor de la institución del matrimonio, de cómo debe ser la buena mujer musulmana, y de la necesidad de seguir los preceptos coránicos. Durante el diálogo, las preguntas tuvieron relación sobre todo con la manera correcta de rezar, los rituales que se deben respetar antes del rezo, y las circunstancias que impiden llevarlo a cabo.

Quedaba todavía mucha gente con cuestiones que preguntar al imán cuando se decidió que la charla se interrumpía, dado que ya estaba preparada la comida que íbamos a compartir. Mientras se preparaban los platos fuertes, se sirvió té, pastas y frutos secos dispuestos en platos que se pasaban de mano en mano entre los presentes. Después se desplegaron diversas telas en el suelo, repartidas por todo el hamam, y los invitados fuimos reuniéndonos alrededor de ellas. Algunos hombres que parecían estar a cargo de la organización, sirvieron la comida en unas bandejas metálicas, disponiéndolas por los diferentes grupos. No había platos ni cubiertos. Todos comimos con

las manos, o ayudándonos con el típico pan casero que las mujeres habían cocinado. El primer plato consistió en un guiso de pollo, y el segundo en un guiso de ternera. Los dos iban acompañados por una salsa ligeramente picante, y con aceitunas verdes. De postre se tomó fruta. La bebida servida fue agua. Finalizada la comida, siguió la charla con el imán y así finalizó la celebración, o lo que yo pude ver de la misma. De hecho, me comentaron que sólo habíamos asistido al convite, ya que la celebración en sí del matrimonio tiene un carácter más privado.

En el caso de las mujeres, mi pareja me contó que la fiesta consistió en bailar y en admirar los diferentes vestidos que la novia se iba probando a lo largo de la jornada. La comida fue la misma que la de los hombres. El carácter de la fiesta de las mujeres fue mucho más íntimo y privado, reservado únicamente a ellas. De hecho a mi pareja le llamaron la atención por hacer fotografías, y le pidieron que las borrara.

Así pues, las conclusiones que pude sacar de la observación aquel día fueron las siguientes:

- La autoridad del imán se basa en su sabiduría, en su conocimiento de los textos sagrados, pero no es un medio de relación con un ser superior, como sucede en el cristianismo.
- Los espacios de lo privado y lo público no son iguales en la cultura marroquí que en la local. Esto está especialmente relacionado con el papel de la mujer.
- La cultura marroquí tiene un fuerte sentido de lo común.

## **6.2. Observación participante y notas de campo**

Las técnicas, herramientas o metodologías disponibles para los investigadores etnográficos o que usan herramientas de corte etnográfico es muy variado (Hammersley y Atkinson, 1994). Estas pueden incorporarse al

trabajo del investigador paulatinamente, en función de las necesidades que la investigación plantea (Nelson, Treichler y Grossberg, 1992). Todas ellas encajan, de acuerdo con Angrosino (2012) en tres grandes categorías en las que el investigador debe mostrarse diestro ya que, de la combinación de todas ellas, se derivará una buena investigación. Se trata de la observación, la entrevista y la investigación en archivos.

En mi caso he utilizado las tres. En primer lugar, la observación participante y la consiguiente toma de notas de campo. En segundo lugar, las entrevistas: un grupo de discusión inicial, dos entrevistas en profundidad de corte biográfico, y un grupo de discusión final. Y en tercer y último lugar, la investigación en archivos en la que no he podido profundizar tanto como me hubiese gustado, dado que las fuentes documentales referentes a la investigación eran escasas.

La observación participante es un contexto de comportamiento en el cual el etnógrafo despliega un conjunto de técnicas para recoger datos (Angrosino 2012). No se trata, por tanto, de una metodología, ni tampoco de un método de investigación. La observación participante es más bien una actitud frente a la investigación que se manifiesta en el campo de estudio o, como dice este mismo autor, se trataría del rol que adopta el etnógrafo para facilitar la recogida de información.

Para Velasco y Díaz de Rada (1997), la observación participante es el resultado de la tensión que se produce entre la proximidad y la distancia, entre la empatía y el extrañamiento, entre la observación distante y la participación, entre el cuestionario y la charla íntima, durante la aproximación al campo por parte del investigador. Es, por tanto, un juego en que el investigador debe saber posicionarse: debe estar presente, pero intentando perturbar lo mínimo el desarrollo de la acción, al tiempo que recoge datos.

Las relaciones que se establecen mediante la observación participante tienen un carácter igualitario, e implican un cierto grado de empatía gracias al cual,

la información que se obtiene no es forzada, sino que es compartida en un clima de confianza mutua (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

El resultado de la observación participante son las notas de campo que, de acuerdo con Angrosino (2012) deben estar estructuradas de acuerdo con los siguientes aspectos:

- Descripción de los espacios físicos en los que se lleva a cabo la observación.
- Datos y descripciones de los participantes, de su comportamiento y de la interacción que se mantiene con los mismos.
- Cronología de los hechos.
- Registro de conversaciones

En todo caso, las notas de campo deben ser lo más objetivas posible, evitando siempre los juicios de valor. Por otro lado, en la mayoría de las situaciones pueden utilizarse grabadoras de audio o vídeo.

La utilidad de la observación participante viene dada, según Kawulich (2005) porque provee al investigador de un cierto tipo de datos vivenciales (emociones, relaciones, comunicación y actividades) de los participantes, que es complicado obtener por otras vías. Además, siguiendo a esta autora, la observación participante puede utilizarse para incrementar la validez del estudio, para responder a preguntas de investigación, para construir teoría, para generar o probar hipótesis, y para proveer al investigador de preguntas que podrán ser trabajadas posteriormente con los participantes de modo más profundo.

Para empezar a observar, Merriam (1998), afirma que el investigador debe remitirse a las preguntas de investigación. En mi caso, partí de las preguntas iniciales de la investigación, las definidas en la primera fase. Concretamente, partí de aquello que se refería a la participación de la comunidad en la vida cultural. Por ello, después de la sesión inicial de presentación de la investigación, que acabó derivando en un grupo de discusión, acordé con los

presentes acudir nuevamente a la mezquita para presenciar la celebración de la fiesta del cordero que he expuesto como introducción al marco metodológico. Esta y la boda fueron las entradas al campo más importantes si no tomamos en cuenta la realización de grupos de discusión y entrevistas. Sin embargo, el uso que de ellas he hecho para articular los resultados es prácticamente nulo. Considero que no han sido relevantes desde el punto de vista de los resultados, pero sí como parte del proceso de investigación, y como invitaciones a la reflexión alrededor de la situación de la comunidad marroquí.

Sí han tenido importancia otros momentos en los que he tomado notas fuera de la mezquita, en mi entorno de trabajo: el ayuntamiento y la agencia de lectura o biblioteca. Especialmente en este segundo espacio es habitual encontrarme con marroquíes que vienen para fotocopiar documentación y para consultar el estado de sus solicitudes en cuanto a la regulación. En este caso, sí he usado puntualmente algunas referencias de las notas de campo para construir narrativas en los resultados. En resumen, las entradas al campo más importantes se anotan en el cuadro 4. Las notas de campo se adjuntan como anexo al informe.

CUADRO 4

*Notas de campo más relevantes*

<b>Fecha y lugar</b>	<b>Código</b>	<b>Temática</b>
<b>04/10/2014</b> <b>Mezquita</b>	DC 04/10/2014	Invitación a la fiesta del cordero
<b>12/11/2014</b> <b>Biblioteca</b>	DC 12/11/2014	Cuestiones relativas a la regulación de la residencia
<b>11/03/2015</b> <b>Ayuntamiento</b>	DC 11/03/2015	Cuestiones relativas a contratos de trabajo ilegales
<b>13/03/2015</b> <b>Mezquita</b>	DC 13/03/2015	Cuestiones relativas a contratos de trabajo ilegales
<b>28/03/2015</b> <b>Mezquita</b>	DC 28/03/2015	Invitación a una boda

### 6.3. Grupo de discusión

De acuerdo con Fontana y Frey (2012 p. 155), el grupo de discusión se encuadra dentro de las técnicas de la entrevista grupal, entendiéndose por esta “una técnica cualitativa para la recolección de datos fundada en la interrogación sistemática de varios individuos simultáneamente, bien en situaciones formales o informales.”

Como he comentado anteriormente, la que iba a ser sesión inicial de presentación de la investigación acabó convirtiéndose en un grupo de discusión. Ante la previsión de que esta circunstancia pudiese suceder, llevé a la sesión una cámara y algunas preguntas preparadas de carácter general.

Massot, Dorio y Sabariego (2009), afirman que a través del grupo de discusión se recopila información relevante sobre el problema de investigación de modo colectivo. Deben tratarse sólo unos pocos tópicos para poder profundizar en los mismos. De este modo, el grupo de discusión acaba generando un discurso compartido, mediante el contraste de las diversas posturas de los participantes que interactúan de cara al acercamiento de posturas. Esto sucedió en nuestro caso, especialmente cuando se trataron temas referentes a la integración.

Al llevar a cabo el grupo de discusión en las fases iniciales del trabajo de campo, además de ser útil para profundizar en los datos que podrían ser relevantes para las preguntas de investigación, también sirvió para seleccionar aquellas personas que más iban a poder aportar en calidad de informantes. Así pues, Omar y Mustafa fueron las personas que participaron de manera más activa en el grupo de discusión, y después colaboraron como informantes.

Los temas que guiaron el grupo de investigación fueron los siguientes:

- Sobre el hecho de emigrar: motivos y caminos recorridos.

- Cómo son vistos cuando vuelven a Marruecos. ¿Son extranjeros en su tierra?
- Orígenes de la comunidad marroquí de Sant Mateu.
- Qué importancia tiene la mezquita para la comunidad marroquí de Sant Mateu.
- En un futuro, ¿consideran volver a Marruecos o se quedarán aquí? ¿Por qué?
- Qué estrategias utilizan para aprender el idioma.
- Qué diferencias destacan entre su cultura de origen y la de su nuevo contexto territorial.

Además, a lo largo de la conversación emergieron dos temas que han sido muy importantes a lo largo de toda la investigación: el proceso de regulación y la integración comunitaria. Por otro lado, el discurso se estancó en numerosas ocasiones en la crítica y en la lamentación con respecto a la situación que vive la comunidad marroquí, especialmente en relación a los temas emergentes que se han mencionado.

Por último, cabe reseñar que se llevó a cabo un segundo grupo de discusión, del que he dado ya cuenta en el apartado correspondiente cierre del trabajo de campo.

#### **6.4. Entrevista biográfica.**

Aunque esta investigación no ha tenido finalmente la intención de convertirse en una narrativa de vidas, el hecho de utilizar la entrevista de corte biográfico resultaba una importante aportación ya que, a través de ella podemos “producir una identidad” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 159). La investigación ha tenido mucho que ver con estos procesos de producción, también de transformación, de las identidades culturales.



Las entrevistas en profundidad, o entrevistas biográficas, suponen un diálogo abierto en base a un guión más o menos exhaustivo, y un trabajo compartido entre el entrevistador y la persona protagonista para producir una narrativa conjunta que responda a los objetivos de la investigación (Moriña, 2016).

Para la planificación de las entrevistas se siguieron las pautas que marcan Bolívar, Domingo y Fernández (2001). En primer lugar se decidió a quién entrevistar, Omar y Mustafa, por las razones que ya se han explicado. Se estableció una primera relación con ellos y se explicaron los propósitos de las entrevistas durante la sesión del grupo de discusión. Se planeó un guión para la entrevista de carácter semiestructurado. Se planificó un contexto adecuado en el que las personas entrevistadas se sintiesen cómodas. Esto último se plasmó en un diálogo interactivo y en la realización de las sesiones en un entorno familiar. En el caso de Omar, las entrevistas se llevaron a cabo en el salón comedor de su casa y, en el de Mustafa, en la misma mezquita. Finalmente, se aclararon con los entrevistados los principios éticos de la investigación en cuanto a la protección de su privacidad, y se negoció su nivel de anonimato.

Como se ha comentado en el capítulo anterior, la entrevista con Omar se dividió en dos sesiones y un total de 4.30 horas. En el caso de Mustafa se llevaron a cabo cuatro sesiones que sumaron 9.30 horas de grabaciones. Aunque Bolívar, Domingo y Fernández (2001) recomiendan planificar dos o tres sesiones de no más de una hora, el hecho de que el resultado sean sesiones y entrevistas tan largas no ha supuesto ningún problema. Los entrevistados se han mostrado en todo momento muy dispuestos a contar sus historias, y ello ha contribuido a generar una gran cantidad de datos, y a dar una profundidad considerable a la investigación.

Para diseñar el guión (Cuadro 5) se tuvieron en cuenta tanto aquellos temas que podían tener un carácter más general como los que podían aportar mayor profundidad a la investigación.

El primer bloque estaba constituido por un esbozo biográfico general. Se preguntaba sobre cuestiones generales referentes a situación socio-económica actual, familia, trabajo, permiso de residencia e identidad cultural.

El segundo bloque se refería a la primera etapa biográfica, es decir, la vida vivida en Marruecos, los entornos de socialización, familia, escuela, barrio, pueblo o ciudad.

El tercer bloque, pretendía incidir sobre un punto crítico: el hecho de emigrar, las causas para dejar Marruecos, el proceso seguido y las primeras impresiones del nuevo contexto territorial.

El cuarto bloque se basaba en la segunda etapa biográfica, es decir, después del tránsito de Marruecos a España, se trataba de incidir en la vivida en Sant Mateu.

Mediante el quinto bloque de preguntas, referido a la mezquita, la asociación islámica y la comunidad, se pretendía profundizar en algunos de los aspectos que podían resultar más relevantes de cara a la investigación: participación, aprendizaje situado, relaciones de dominación, etc.

El último bloque tenía un carácter enfocado al futuro: expectativas, sentimiento de extranjería, regreso a Marruecos o permanencia en España, etc.

#### CUADRO 5

*Guión de la entrevista semiestructurada de corte biográfico*

### **BLOQUE I. CUESTIONES GENERALES**

1. ¿Qué edad tienes y cuantos años hace que vives en Sant Mateu? ¿Tienes mujer e hijos? ¿Cuántos hijos? ¿Tienes otros familiares en Sant Mateu? ¿Y en España?
2. ¿Qué significa para ti ser marroquí?
3. ¿Qué significa para ti ser musulmán?

4. ¿De dónde consideras que eres? ¿De dónde te sientes? ¿Te sientes más marroquí o más musulmán? ¿Qué significa para ti la Umma?
5. ¿Has vivido en otros lugares fuera de Marruecos antes de venir a Sant Mateu? ¿En cuáles?
6. ¿Qué trabajos has tenido a lo largo de tu vida? ¿Puedes explicar en qué consistía tu trabajo en esos puestos?
7. ¿En qué situación te encuentras ahora en cuanto a tu permiso de residencia / proceso de conseguir la nacionalidad española?

## **BLOQUE II. MARRUECOS**

8. ¿Dónde naciste. Cómo era el pueblo / barrio / ciudad donde creciste. Podrías describirlo? ¿Cómo se vive en ese pueblo / barrio / ciudad? ¿Qué te gusta y qué no te gusta de ella? ¿Qué cambiarías?
9. Háblame de tu familia: padre, madre, hermanos... ¿Qué tipo de relación tenías con ellos? ¿Cómo fue tu infancia? ¿A qué se dedicaba tu padre? ¿Y tus hermanos? ¿Tienes familiares fuera de Marruecos? ¿Dónde?
10. ¿Fuiste a la escuela? ¿Hasta qué grado?
11. ¿Cómo era la escuela? ¿Qué materias estudiaste en la escuela? ¿Te gustaba ir a la escuela? ¿Por qué? ¿Puedes describir un día normal en la escuela?
12. ¿Qué hacías cada día cuando terminaba la escuela? Actividades de tiempo libre.
13. ¿Cómo es la práctica del Islam en Marruecos? ¿Qué diferencias hay entre ser musulmán en Marruecos y serlo en España / Sant Mateu?

## **BLOQUE III. EL VIAJE**

14. ¿Cuándo tomas la decisión de marcharte de Marruecos? ¿Por qué tomas esa decisión?
15. ¿Qué opinaba tu familia de tu decisión de marcharte?
16. ¿Conoces personas que tenían motivos parecidos a los tuyos para marcharse de Marruecos pero que no lo hicieron? ¿Por qué crees que no se

marcharon?

17. ¿Cómo fue el viaje?

18. ¿Cuál fue la primera impresión que tuviste de España?

19. ¿Qué hiciste para conseguir los papeles?

#### **BLOQUE IV. FUERA DE MARRUECOS. SANT MATEU**

20. Cuando llegaste a España / Sant Mateu, ¿qué cosas te resultaron extrañas? En otras palabras: piensa en situaciones ante las que pensabas “si yo estuviera en esa situación, no haría lo que ellos (los españoles, los nativos de Sant Mateu) hacen”.

21. ¿Sabías hablar castellano antes de venir a España? ¿Cómo lo aprendiste?

22. ¿Sabes hablar valenciano? ¿Lo entiendes? Si / no, ¿por qué? ¿Crees que ahora o en el futuro tendrás necesidad de hablar o entender valenciano? ¿Por qué?

23. ¿Cuál es el proceso por el que acabas viviendo en Sant Mateu?

24. ¿Cómo empieza tu vida en Sant Mateu? Explica los primeros días / semanas.

25. ¿Qué espacios o lugares de Sant Mateu son importantes para ti? ¿Por qué?

26. ¿Qué haces en tu tiempo libre en Sant Mateu?

27. ¿Has tenido que renunciar a algo de tu propia cultura marroquí / musulmana (religión, familia, idioma, tradiciones, vestimenta...) por vivir en Sant Mateu? ¿A qué has renunciado? ¿Qué ha supuesto esto para ti?

28. ¿Has tenido que modificar algo de tu propia cultura marroquí / musulmana (religión, familia, idioma, tradiciones, vestimenta...) por vivir en Sant Mateu? ¿Qué has modificado? ¿Qué ha supuesto esto para ti? Estas renunciaciones o modificaciones ¿las ves como algo bueno, o como algo malo? ¿Por qué?

29. ¿Qué dificultades tienes para practicar tu propia cultura marroquí / musulmana?

30. ¿Qué diferencias hay entre tu estilo de vida en España y tu estilo de vida

en Marruecos?

31. ¿Qué opinas sobre el estilo de vida de los españoles? ¿Ha cambiado tu opinión sobre los españoles y su estilo de vida a lo largo del tiempo? ¿Crees que la mirada / opinión de los españoles sobre los marroquíes ha cambiado desde que estás aquí?

32. ¿Qué servicios te ofrece ofrece Cruz Roja? ¿Qué opinión tienes sobre ellos?

33. ¿Qué servicios te ofrece el Ayuntamiento a través de las trabajadoras sociales? ¿Qué opinión tienes sobre ellos?

34. ¿En qué punto estás del proceso de extranjería? ¿Tienes intención de obtener la nacionalidad española? ¿Por qué motivos? ¿Puedes describir el proceso que has seguido para tener los papeles en regla? ¿Cómo has aprendido los trámites que tienes que hacer para tener los papeles en regla?

35. Además de los procesos de extranjería ¿qué otros procedimientos requieren 'hacer papeleo'? ¿Puedes describirlos?

36. ¿Qué sentido tiene mantener las propias tradiciones fuera del país? ¿Por qué mantenerlas? ¿Para qué sirve mantenerlas?

## **BLOQUE V. LA ASOCIACIÓN, LA MEZQUITA Y LA COMUNIDAD**

37. ¿Qué funciones tiene la asociación Masjid - Alkods? ¿Cómo se formó y con qué finalidad?

38. ¿Puedes explicar el proceso que os lleva a tener una mezquita?

39. ¿La mezquita tiene otras funciones además de las religiosas? ¿Podrías describirlas?

40. ¿Puedes describir situaciones en las que otras personas de la comunidad marroquí de Sant Mateu te han ayudado?

41. Y en concreto cuando has tenido que hacer papeleo ¿cómo te han ayudado?

## **BLOQUE VI. CUESTIONES PERSPECTIVAS**

42. ¿Crees que regresarás a Marruecos en el futuro? ¿Por qué?
43. Cuando vas a Marruecos de visita ¿hay cosas o situaciones que te resulten extrañas? ¿Hay cosas ante las que piensas “ahora que vivo en España, si yo estuviera en esta situación, no haría lo que hacen ellos”?
44. ¿Cómo es el contacto que tienes con tu familia en Marruecos? Cuando regresas a Marruecos, ¿cómo te sientes (como en casa, cada vez más alejado...)? ¿Por qué? ¿Cómo crees que te ven ellos? ¿Crees que te ven más “occidental / español”? ¿Por qué?
45. En caso de conseguir la nacionalidad española / en caso de quererla ¿continuarás viviendo en Sant Mateu o crees que te marcharás a otra parte?

## 6.5. Transcripción y registros audiovisuales

Debo aclarar que no he realizado una transcripción completa de la información que he obtenido a través de los grupos de discusión y de las entrevistas. De acuerdo con Gibbs (2012), la mayoría de los investigadores que utilizan el enfoque cualitativo, transcriben sus registros en audio o vídeo, así como sus observaciones y notas de campo. Sin embargo, la transcripción entraña ciertos peligros como una codificación superficial, la descontextualización, la omisión del antes y del después del relato, y la desaparición del tema general de la conversación.

Stake (1998) por su parte, cuestionaba la idoneidad del uso del audiovisual para registrar las entradas en el campo. Para él, la mayoría del material obtenido era de muy poca utilidad para la preparación de casi todos los informes. En este sentido, consideraba que podían ser útiles para completar presentaciones, consultas e instrucciones orales, y muy útiles para recoger las palabras exactas empleadas. Sin embargo, las acababa desaconsejando por el gran coste que suponía su transcripción.

Volviendo al planteamiento de Gibbs (2012), este considera que no es necesario transcribir toda la información producida para proceder al análisis, a no ser que este análisis sea del discurso o de la conversación. Para otros tipos de análisis, como el categórico que es el que yo he llevado a cabo, puede ser incluso innecesario realizar cualquier tipo de transcripción. Debido a ello, he utilizado la estrategia de transcribir sólo aquellas partes de la grabación que iba a utilizar en la construcción de las diferentes partes de las que constan los resultados. Esto ha dotado de voz y presencia de la comunidad en esa parte del informe.

En resumen, las diferentes sesiones de los grupos de discusión y las entrevistas, se apuntan en el cuadro 6. Los diversos códigos que se emplean para cada una de las sesiones, bien de los grupos de discusión o de las entrevistas, vienen dados por el sistema de grabación de vídeo. Las cámaras digitales que utilicé no podían grabar más de una hora seguida. En otras ocasiones, la batería se agotaba o se producían interrupciones. Todo ello generaba distintos archivos audiovisuales para una misma sesión.

## **6.6. Análisis documental o investigación de archivos**

Para Angrosino (2012) la investigación en archivos tiene ciertas ventajas frente a otras vías para la producción de la información. Se trata de un recurso muy rico como para ignorarlo. Esto se debe a diversos motivos. El investigador no puede influir en las respuestas de las personas dado que no se interactúa con ellas, es barata, es importante cuando se estudian procesos que cambian con el tiempo, y cuando se investiga sobre temas demasiado sensibles para plantear preguntas sobre ellos.

En mi caso he utilizado el análisis documental de un modo muy puntual a lo largo de la investigación, debido fundamentalmente a que no existe una gran cantidad de documentación relacionada con el tema que me ha ocupado.

CUADRO 6

*Resumen de las sesiones de grupos de discusión y entrevistas*

<b>Fecha y lugar</b>	<b>Herramienta</b>	<b>Informante</b>	<b>Código</b>	<b>Duración</b>
<b>27/09/2014</b> <b>Mezquita</b>	Grupo de Discusión	Comunidad Marroquí	GDs1v1	50.25 min.
			GDs1v2	50.41 min.
			GDs1v3	14.33 min.
			GDs1v4	43.08 min.
<b>03/04/2015</b> <b>Domicilio</b>	Entrevista Biográfica	Omar	EOs1v1	50.30 min.
			EOs1v2	23.44 min.
			EOs1v3	50.29 min.
			EOs1v4	06.23 min.
<b>04/04/2015</b> <b>Domicilio</b>	Entrevista Biográfica	Omar	EOs2v1	50.31 min.
			EOs2v2	06.29 min.
			EOs2v3	50.33 min.
			EOs2v4	27.18 min.
<b>11/04/2015</b> <b>Mezquita</b>	Entrevista Biográfica	Mustafa	EMs1v1	30.26 min.
			EMs1v2	49.58 min.
<b>19/04/2015</b> <b>Mezquita</b>	Entrevista Biográfica	Mustafa	EMs2v1	50.39 min.
			EMs2v2	13.56 min.
			EMs2v3	15.12 min.
			EMs2v4	50.28 min.
			EMs2v5	31.04 min.
			EMs2v6	03.30 min.
			EMs2v7	36.38 min.
<b>01/05/2015</b> <b>Mezquita</b>	Entrevista Biográfica	Mustafa	EMs3v1	10.21 min.
			EMs3v2	50.39 min.
			EMs3v3	10.27 min.
			EMs3v4	50.31 min.
			EMs3v5	28.32 min.
			EMs3v6	15.27 min.
<b>14/06/2015</b> <b>Mezquita</b>	Entrevista Biográfica	Mustafa	EMs4v1	27.41 min.
			EMs4v2	06.04 min.
			EMs4v3	37.19 min.
			EMs4v4	37.09 min.
			EMs4v5	22.55 min.
<b>01/02/2017</b> <b>Biblioteca</b>	Grupo de Discusión	Comunidad Marroquí	GDs2v1	37.27 min.
			GDs2v2	22.53 min.



A pesar de ello, sí he obtenido algunos documentos que resultan de interés, y que me han proporcionado los mismos informantes o que he encontrado en el Archivo Municipal de la localidad.

La documentación hallada en el Archivo Municipal que he utilizado ha tenido que ver especialmente con los permisos de obra menor solicitados por la asociación Masjid Alkods para llevar a cabo mejoras en los dos locales que se han usado como mezquita desde su creación. Esta documentación me ha ayudado especialmente a establecer la secuencia cronológica correcta del proceso de constitución de las asociaciones cultural e islámica, y también de la construcción de la mezquita. Dado que las fechas que los informantes me proporcionaron no eran del todo exactas cosa, por otro lado del todo normal, las fuentes documentales contribuyeron, en este sentido, a que el relato referente a la mezquita ganase coherencia.

Además, los informantes me proporcionaron una copia de los estatutos de las asociaciones cultural e islámica. También dos documentos que, por su importancia en relación con las cuestiones relativas a la integración, decidí transcribir íntegramente y exponer en el apartado de los resultados. Se trata de una carta dirigida al alcalde, exponiendo la intención de crear una asociación, y del discurso leído por su presidente el día en que la comunidad, ya asociada, se presentó ante la sociedad local a través de la organización de una feria.



## Capítulo 7. Análisis de los datos

Dentro de la tradición de la investigación cualitativa, Fernández (2006), distingue entre el tratamiento lingüístico de los textos y el tratamiento sociológico, que identifica al texto como *una ventana a la experiencia humana*. Este último, que es el que más me interesaba en esta investigación incluye, entre otros, los textos libres generados a partir de la narración, o las respuestas a cualquier tipo de entrevista más o menos estructurada o focalizada.

Una vez producida, la información, el proceso de análisis de los datos debía pasar por su necesaria codificación, entendida como la agrupación de la información en categorías preconcebidas, o que emergen a partir de la investigación (Rubin y Rubin, 1995).

A través del análisis de los datos se pretende transformar la información en resultados de investigación. En la tradición concreta de la investigación biográfico - narrativa, el análisis se halla polarizado entre lo no formalizado, puramente narrativo y que a menudo contiene problemas de validez, y lo formalizado, que utiliza la categorización de modo intenso y se acerca a un tipo de análisis que pretende ser cuantitativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Esto genera cuatro modelos de análisis basados en dos grandes dimensiones: la unidad de análisis (el texto tratado de modo holístico o en base a una categorización), y la polarización entre lo no formalizado y lo formalizado (el texto abordado como una narrativa o como una estructura).

Así pues, los modelos de análisis propuestos por Bolívar, Domingo y Fernández, (2001) son el holístico de contenido, el holístico de forma, el categórico de contenido y el categórico de forma.

La elección de uno de estos cuatro modelos suponía un cierto problema. Por un lado, mi intención inicial pasaba por dotar a los resultados de un aire narrativo, y de este modo utilizar el enfoque holístico de contenido, dado que la mayor parte de la información ha sido obtenida mediante entrevistas de corte biográfico, y grupos de discusión. Pero por otra parte, no contaba con un único informante, y esto me acercaba a la necesidad de establecer categorías y, en consecuencia, al análisis categórico de contenido. Así pues, me decanté por éste último, pero sin descartar otros análisis de corte narrativo como se verá más adelante. En el caso del análisis categórico de contenido utilicé secuencialmente diversas herramientas, de modo que cada herramienta me proporcionaba la pauta para trabajar la siguiente. La secuencia ha sido:

Mapeo conceptual ➤ Codificación abierta ➤ Codificación Axial

El análisis de la información partió así pues de la reducción de los datos (Miles y Huberman, 1994), entendido como “el proceso de seleccionar, delimitar y apartar los datos clave obtenidos en las entrevistas, las observaciones y las notas de campo” (Simons, 2011, p. 169), con especial énfasis en la codificación y en la organización de los datos en categorías.

El análisis categórico de contenido no deja de ser un tipo de análisis de corte estructuralista a través del que se buscan patrones comunes y se proponen ideas para explicar esos patrones (Bernard y Ryan, 2010). Así se establecen puntos de encuentro o divergencia entre los datos (Bernard, 2000).

## **7.1. Proceso de codificación y categorización de los datos**

Para Cisterna (2005) el establecimiento de categorías es fundamental en el proceso de investigación dado que estas sirven para distinguir aquellos tópicos a partir de los cuales se articularán los resultados. Este autor

distingue entre categorías, referidas a un tópico en concreto, y subcategorías, que sirven para dar mayor profundidad a las primeras. Del mismo modo, considera que tanto categorías como subcategorías pueden ser apriorísticas o emergentes en función de si éstas se han generado previamente al inicio de los procesos de producción de información, o bien durante o después de su desarrollo.

Además de esto, en el caso que nos ocupa hay que advertir que, a lo largo del proceso de análisis de la información, ha tenido especial importancia el eje diacrónico / sincrónico. Una misma categoría podía aparecer en diversos momentos históricos, emerger en el pasado para desaparecer en el presente, o al revés.

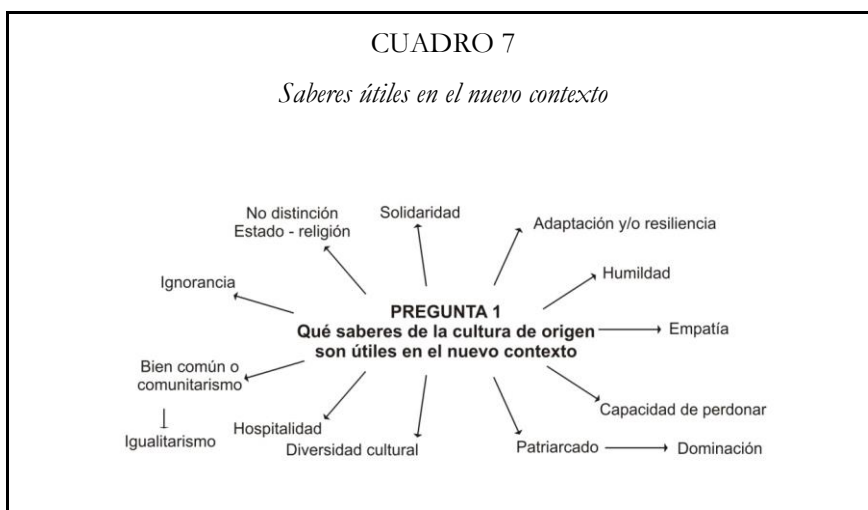
Sin embargo, antes de llegar al momento de la categorización, es necesario volver atrás para exponer que el proceso de análisis se inició mediante la confección de un mapeo conceptual. De acuerdo con Simons, (2011), los mapas conceptuales se llevan a cabo después de cada entrevista. Tras comparar todos los mapas generados en la investigación puede llevarse a cabo un gran mapa de carácter holístico, donde aparecen representadas categorías, ideas y hallazgos. Estos documentos pueden construirse directamente a partir de la escucha de las grabaciones de las entrevistas.

Dado que el proceso de investigación hace que diversos aspectos deban definirse una y otra vez de forma simultánea, hay que decir que en el caso que nos ocupa el mapeo conceptual se produjo en un momento en el que las preguntas de investigación no estaban todavía bien definidas. Concretamente, el mapeo conceptual se llevó a cabo durante la que he llamado segunda fase de la definición de las preguntas de investigación. Así pues, partiendo de los datos producidos mediante las diferentes entrevistas, observaciones y diario de campo, el mapeo conceptual se realizó a partir de cada pregunta y subpregunta que en aquel momento se había definido.

### 7.1.1. Mapeo conceptual y codificación abierta. Primera fase

Al mismo tiempo que realizaba el mapeo conceptual en su primera fase, llevé a cabo la codificación abierta.

En cuanto a la primera pregunta, referida a los saberes de la cultura de origen que son de utilidad para desenvolverse en el nuevo contexto (Cuadro 7), la información produjo un gran número de conceptos, relacionados muchos de ellos con valores positivos que los marroquíes asociaban a su cultura, pero especialmente al significado de su religión.



Así, surgieron con especial fuerza aspectos como la solidaridad entre las personas; el bien común, o la existencia de ciertos bienes de carácter comunal que conducían a pensar en la existencia de sociedades, si no igualitarias, sí con tendencia a la igualdad; la hospitalidad, que destacaron especialmente aquellas personas pertenecientes a los pueblos bereberes; también la empatía, la capacidad de perdonar y la humildad.

El pueblo marroquí apareció como un conjunto diverso desde un punto de vista cultural. En el país se hablan dos lenguas, el árabe y el bereber, con numerosos dialectos. La cuestión lingüística fue destacada como un rasgo muy importante de diferenciación cultural. Por otro lado, los grandes

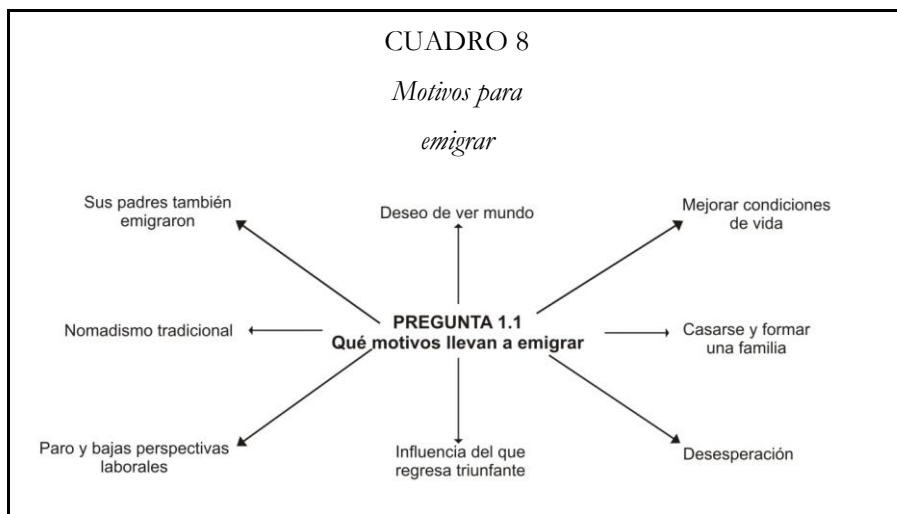
núcleos urbanos, que han experimentado procesos de inmigración intensos desde las zonas rurales, se han convertido en lugares de encuentro de la diversidad de cultural existente en el país.

El hecho de que la sociedad marroquí tenga un marcado carácter patriarcal, así como la escasa distancia entre el papel del Estado y el hecho religioso, también emergieron de las fuentes de información, así como una falta de un cierto nivel educativo y altas tasas de analfabetismo, que definí inicialmente como “ignorancia”, ya que ellos mismos calificaban en ciertas ocasiones como “ignorantes” a ciertas capas de la sociedad marroquí.

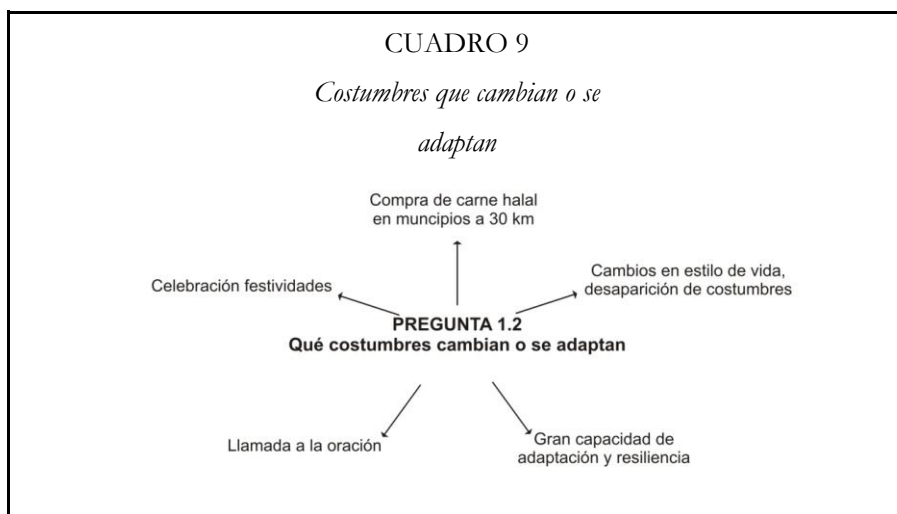
Finalmente, apareció con gran fuerza la capacidad de adaptación o resiliencia de los marroquíes dentro de su nuevo contexto. Esta capacidad de adaptación se materializaba, especialmente, en la práctica de la religión, que no dependía de la presencia de un agente especializado, o de un espacio destinado a tal finalidad.

En el caso de la pregunta referida a los motivos que les condujeron a emigrar (Cuadro 8), tanto en el primer grupo de discusión, como en las entrevistas a Omar y a Mustafa, se produjeron muchas coincidencias. La mayoría de ellos eran hijos de inmigrantes internos que, en su momento, se desplazaron a los grandes centros urbanos marroquíes. Todos ellos tenían deseos de ver el mundo, de experimentarlo, de saber cómo eran las cosas fuera de su país. Al mismo tiempo, querían mejorar sus condiciones de vida. Los que estaban en paro se sentían desesperados y los que tenían trabajo no cobraban lo suficiente como para poder emanciparse de sus padres y formar una familia.

Los “cantos de sirena”, es decir, el regreso al barrio, o al pueblo de aquel que ha emigrado y ha triunfado, también influyen a la hora de tomar la decisión de marcharse. Finalmente, apareció de manera puntual el nomadismo tradicional de los pueblos bereberes. Sin embargo, el escaso peso de este tema en el conjunto de las fuentes de información, me llevó a descartarlo posteriormente.



En cuanto a las costumbres que cambian o se adaptan (Cuadro 9), partí de la idea final que destacaba en el cuadro anterior: la capacidad de adaptación que, especialmente en todo aquello que envuelve el hecho religioso, manifestaban los marroquíes. En primer lugar, destacaron que la llamada a la oración no se llevaba a cabo del mismo modo que en su país. En Marruecos, la costumbre es llamar a la oración desde el minarete o mediante altavoces.



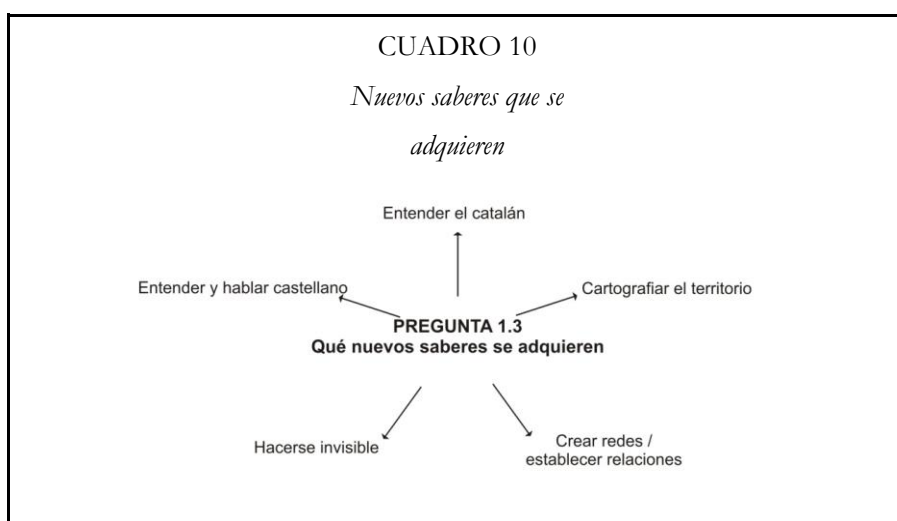
Esa llamada pública no se lleva a cabo en Sant Mateu. Se realiza dentro de la misma mezquita, de forma simbólica, antes de empezar la oración. Las



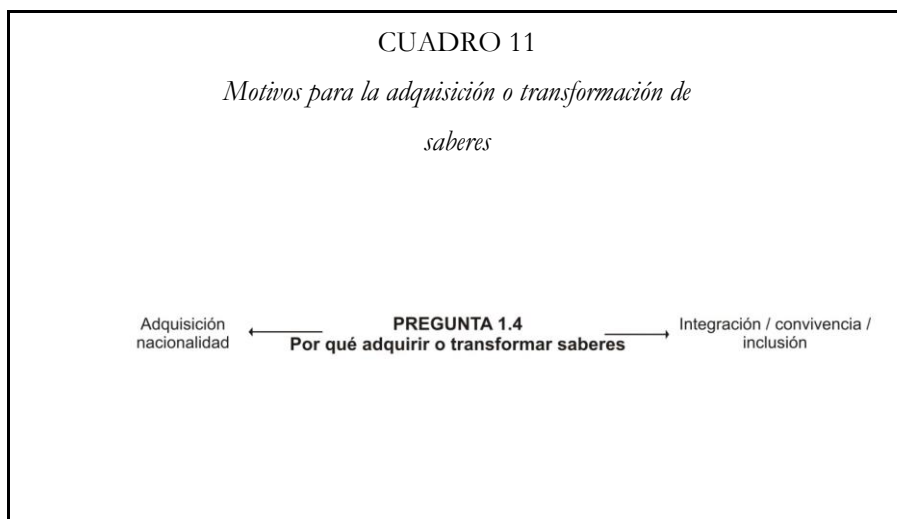
principales festividades del calendario musulmán, es decir el Ramadán y la fiesta del cordero, también tienen que adaptarse.

En el caso del Ramadán, antes de tener la mezquita, los marroquíes del pueblo se tenían que desplazar a Vinaròs o a Benicarló para celebrar el último día. En el caso de la fiesta del cordero, la normativa sanitaria impide que los padres de familia marroquíes lleven a cabo ellos mismos el sacrificio. Debe realizarse en un matadero autorizado. Los desplazamientos a Vinaròs o Benicarló también se realizan, en este caso periódicamente, para comprar carne halal, ya que en el municipio no hay ningún establecimiento donde se pueda adquirir. El estilo de vida también cambia. Desaparecen algunas costumbres como las visitas a los familiares (hermanos, primos, tíos, etc.) que, en Marruecos, son muy frecuentes.

Por lo que respecta a los nuevos saberes que se adquieren (cuadro 10), apareció de forma muy manifiesta la cuestión lingüística como algo fundamental para ganar un mínimo de integración en el nuevo contexto. Los marroquíes necesitaban aprender castellano por cuestiones de trabajo y de relación en su quehacer diario. Manifestaron hablarlo y entenderlo con fluidez. En cuanto al catalán, sin embargo, dijeron únicamente entenderlo, pero no suelen usarlo.



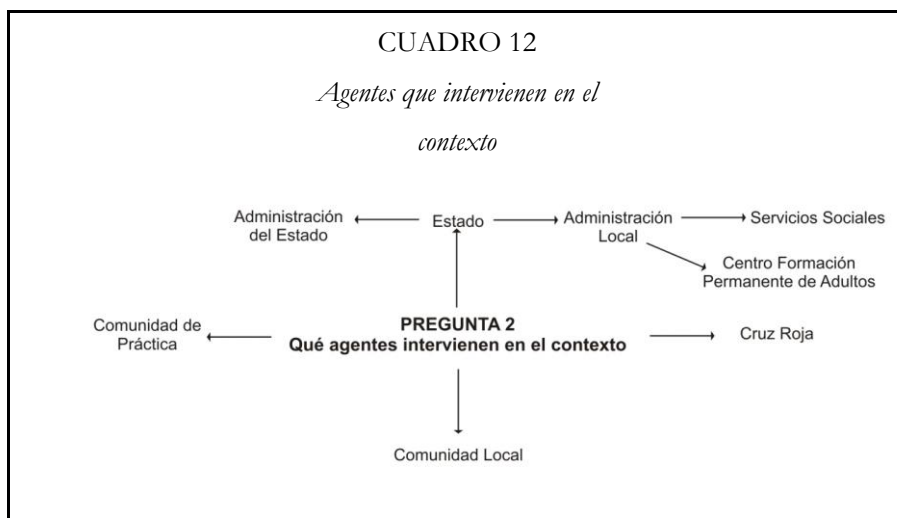
También establecí como saberes adquiridos la capacidad para cartografiar el territorio, y para crear redes y establecer relaciones. Sin embargo, posteriormente descarté estas cuestiones, dado que no aparecían claramente reflejadas en las fuentes de información. Sí tenía interés, en cambio, el último aspecto tratado en este mapeo: la capacidad de ganar invisibilidad. En este sentido, hay que decir que los marroquíes que entran de forma clandestina en España, necesitan pasar lo más desapercibidos que pueden hasta el momento en que consiguen regularizar su situación. Cualquier encuentro fortuito con la Policía Nacional o con la Guardia Civil durante ese tiempo podría conducirlos a un regreso forzado a Marruecos. Sant Mateu, un pueblo alejado de los grandes centros urbanos y con una Casa Cuartel de la Guardia Civil con pocos efectivos que deben cubrir una gran zona de territorio, se manifiesta en las fuentes de información como un buen lugar para hacerse invisible.



En cuanto a los motivos que conducían a los marroquíes a adquirir o a transformar sus saberes (Cuadro 11), se identificaron dos. Por un lado, la necesidad de regularizar su situación en España y mantener este estatus hasta conseguir la nacionalidad, apareció con fuerza a lo largo de las entrevistas. En segundo lugar, estaba el hecho de ganar un mínimo de

integración para convivir dentro de la sociedad de acogida y, quizás, caminar hacia la inclusión dentro de la misma.

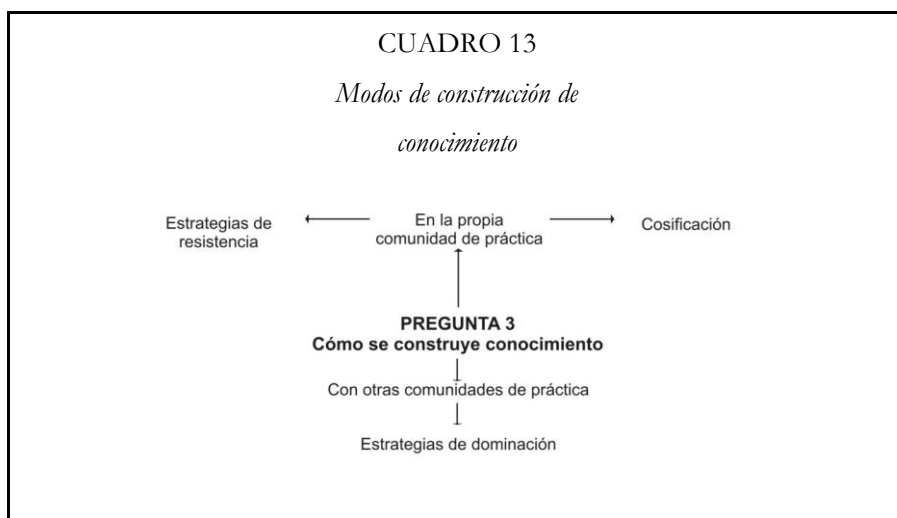
Mediante la segunda pregunta intenté descubrir qué tipo de agentes interactuaban con el colectivo marroquí en el territorio (cuadro 12) de cara a adquirir los saberes necesarios para conseguir los objetivos que se marcaba la comunidad en cuanto a adquisición de la nacionalidad e integración / convivencia / inclusión.



En este sentido, la administración del Estado apareció como un agente con mucha presencia. Por un lado, el contacto próximo, con los servicios que presta el ayuntamiento de la localidad, es frecuente, en especial con los servicios sociales y con la escuela de adultos, donde muchos marroquíes, hombres y mujeres han llevado a cabo cursos de castellano y de valenciano. Por otro lado, la relación con las diversas administraciones del Estado central y, en especial con la Seguridad Social, los servicios de Extranjería del Ministerio del Interior y la administración de justicia es continua, muy intensa, y a menudo compleja. Esta última era la predominante en todas las fuentes, manifestándose la relación con la administración local de un modo más puntual.

Por otro lado también se identificó una relación necesaria en el seno de la propia comunidad de práctica, cuyos límites en aquel momento había establecido en el conjunto de la comunidad marroquí. También identifiqué una relación necesaria con la comunidad de acogida. En último término, también aparecía con fuerza la relación entre la comunidad marroquí y la Cruz Roja. Sant Mateu cuenta con una Asamblea Comarcal de esta organización no gubernamental. Es una de las asociaciones más activas de la población y con un mayor número de socios. Lleva a cabo una gran variedad de actividades, entre las que destacan aquellas de carácter formativo y asistencial.

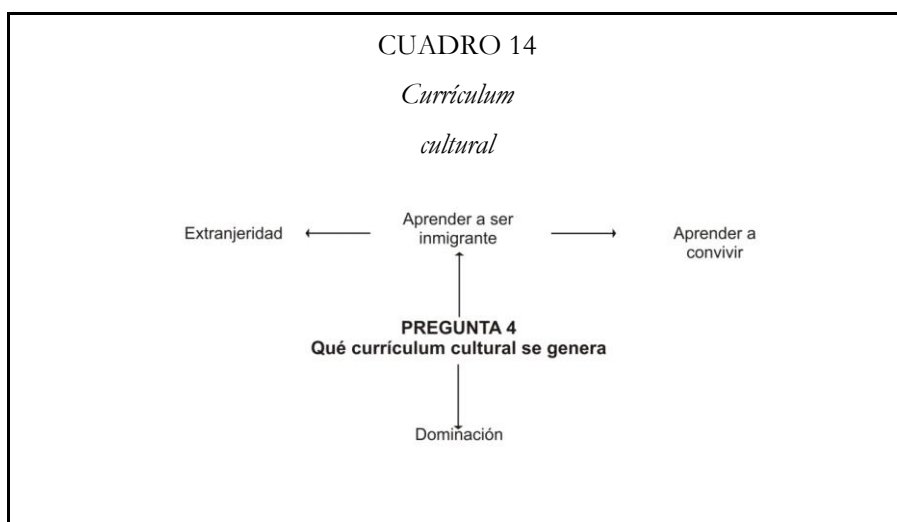
La tercera pregunta (Cuadro 13) se refería a los modos en los que la comunidad marroquí construía conocimiento. Sin embargo, una revisión posterior de este mapeo invita a pensar que no estaba respondiendo realmente al cómo, sino con quién y en base a qué tipo de relaciones estaba construyendo conocimiento la comunidad.



Distinguía dos espacios para la relación. El primero de ellos era la misma comunidad marroquí donde se había desarrollado un proceso de cosificación muy empoderador: la construcción de la mezquita y la institucionalización de la comunidad de práctica mediante la creación de dos

asociaciones: una de carácter cultural y otra de carácter religioso. Además, consideré que la comunidad marroquí era el espacio en el que, potencialmente, podían desarrollarse estrategias de resistencia frente a procesos de dominación. Precisamente en su relación con otras posibles comunidades de práctica, por ejemplo con la sociedad de acogida o con la administración, establecía un juego de estrategias de dominación.

La cuarta pregunta (cuadro 14) se centraba en poner de relieve qué currículum cultural se generaba a partir de los procesos de construcción de conocimiento. Estos saberes tenían mucho que ver con las estrategias de dominación en las que los marroquíes se veían involucrados. De modo que la dominación en sí misma aparecía como una categoría que comenzaba a tener fuerza dentro del conjunto de la investigación. Por otra parte, empezaba a vislumbrarse una cuestión que ha marcado en gran medida todo el proceso de investigación, categorización y definición de los resultados. Me refiero al hecho de que los marroquíes, en este contexto, estaban aprendiendo a ser inmigrantes. Esto implicaba, por un lado, que los marroquíes debían aprender a convivir dentro de su propia comunidad de práctica, y también en el seno de la sociedad de acogida. En segundo lugar, este aprendizaje suponía para los marroquíes un proceso gradual que les conducía a asumir su condición de extranjeros.



Pensé que el currículum cultural que se estaba manifestando podía, a su vez, contemplar la transformación de ciertas miradas sobre la realidad (cuadro 15). Al mismo tiempo, debían haber ciertos modos de hacer y de ser que se resistirían a cambiar (cuadro 16). Así pues, en cuanto a las nuevas miradas que se generaban destacó, en primer lugar, que la integración entre la juventud marroquí y la sociedad de acogida, se desvanecía progresivamente, a medida que los niños y adolescentes se hacían mayores. En el grupo de discusión inicial se comentó que, si bien en la escuela todos los niños y niñas eran amigos, al pasar al instituto estas amistades se hacían más débiles hasta acabar desapareciendo. En segundo lugar, y en relación con la cuestión de la extranjería, todas las fuentes de información reflejaron el sentimiento de extranjería que los marroquíes experimentan cuando vuelven a su país. Este sentimiento venía acompañado de críticas hacia determinadas realidades existentes en Marruecos. Estas críticas se centraban especialmente en el sistema de salud y en el de justicia y también, en menor medida, en cuestiones de civismo. Sin embargo, al mismo tiempo, en algunos casos los marroquíes también manifestaron sentirse embajadores de Marruecos en el extranjero, en el sentido de ser portadores de una determinada cultura. Se intuían, por tanto, ciertas contradicciones en estos aspectos que parecían tener solución en ciertas ideas que podían estar relacionadas con la cuestión de la identidad terrenal: cada persona debería tener la oportunidad de vivir donde quisiera, la tierra (en minúscula) es de todos, etc. Sin embargo, la presencia de esta cuestión en las fuentes de información era débil. Se limitaba a algunos comentarios en la entrevista con Mustafa.

Sí aparecía con más fuerza, en cambio, un cierto sentimiento de clase relacionado con lo subalterno, con poder aspirar únicamente a los trabajos más duros y peor remunerados, con ser vistos como ignorantes por la sociedad de acogida. Todas estas cuestiones parecían generar más cohesión y mayor conciencia entre los marroquíes.

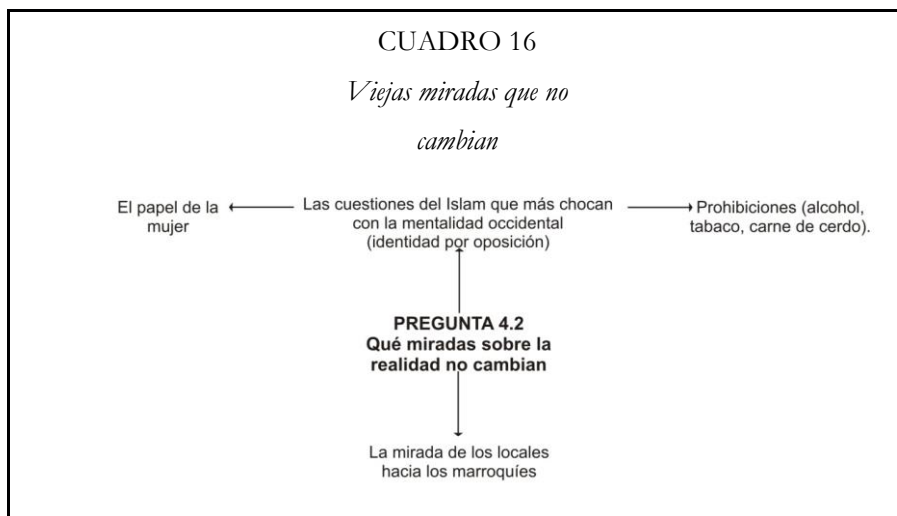
## CUADRO 15

### *Nuevas miradas que se generan*



Para finalizar, las viejas miradas que no parecían cambiar a pesar del tiempo transcurrido desde la llegada a España de los marroquíes, tenían que ver, en primer lugar, con que la mirada de los locales hacia los marroquíes no había cambiado sustancialmente. En ciertos momentos manifestaron que había comportamientos o conductas que sí habían cambiado. Por ejemplo, antes se miraba mal a la gente que paseaba con una chilaba. Ahora ya no. Pero los marroquíes se sentían igual en este sentido. Esto reforzaba el concepto de la clase subalterna ya que su situación, tanto en lo laboral como en lo económico o en lo social, no había cambiado especialmente.

Por otro lado, las cuestiones religiosas que más chocan con la mentalidad europea, tampoco cambiaban en absoluto. Me refiero, por un lado, al papel de la mujer dentro de la sociedad y, en segundo lugar al tema de las prohibiciones de consumo de alcohol, tabaco o carne de cerdo. Los marroquíes manifestaron, en este sentido, que no podían sentarse en una mesa en la que se estuviesen consumiendo bebidas alcohólicas. Estas cuestiones parecían reforzar los posicionamientos de resistencia que también Rabinow (1992) puso de manifiesto a través de sus investigaciones, y transmitían una concepción identitaria por oposición.



Para Simons (2011) el mapeo cognitivo suele asociarse a un tipo de investigación basada en la teoría fundamentada. En mi caso, a través de estos mapas conceptuales, comencé a identificar de modo sistemático las categorías que aparecían en la investigación. Es evidente que no todos los ítems que están aquí reflejados eran susceptibles de constituir una categoría per sé. Podría decirse que, siguiendo a Strauss y Corbin (2002, p. 110) en estos mapas había tanto fenómenos “(ideas centrales en los datos que se representan como conceptos), como categorías (conceptos que representan fenómenos) y subcategorías (conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad)”.

#### 7.1.2. Mapeo conceptual y codificación abierta. Segunda fase.

Una segunda inmersión en el análisis de los datos dio como resultado un mapeo conceptual (Cuadro 17) de carácter más holístico en el que aparecían dos variables que contribuían a dotar de mayor sentido y organización a lo que empezaban a ser categorías y subcategorías.

En primer lugar, la variable *tiempo* contribuía a dotar de un sentido cronológico al análisis, distinguiendo entre un nivel histórico, un nivel



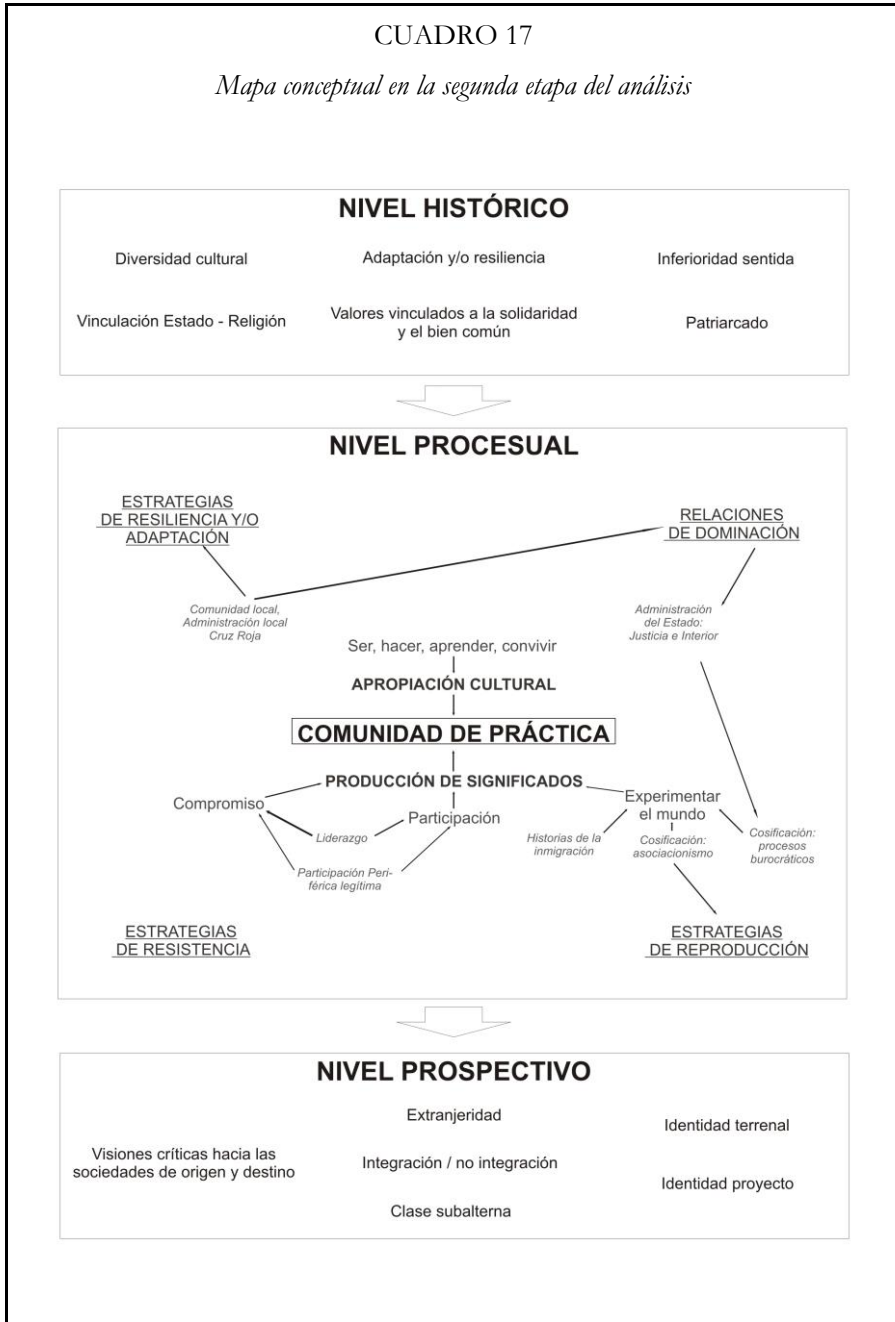
procesual y un nivel prospectivo. El nivel histórico contemplaba un conjunto de categorías muy relacionadas con los saberes y el bagaje cultural que los marroquíes traían consigo. Así pues, quedaban encuadradas dentro de este nivel las cuestiones relativas a la diversidad cultural existente en Marruecos, la capacidad de adaptación de los individuos, la estrecha vinculación entre la religión y el Estado, los valores vinculados a la solidaridad y el bien común y el patriarcado. Aparecía una categoría nueva, que definí como “inferioridad sentida”, y que venía a poner de manifiesto cuestiones relativas al hecho de que ya en Marruecos, algunas personas se sentían como clase subalterna. Quedaban aquí encuadradas, al mismo tiempo, las cuestiones relativas a la ignorancia que se habían manifestado en los mapeos anteriores.

En el nivel procesual, el mapeo se articulaba a partir de los procesos de aprendizaje que se experimentaban en el seno de la comunidad de práctica: apropiación cultural y producción de significados. Al mismo tiempo, en el nivel procesual se advertía la presencia de la segunda variable, *fuerzas en el campo de acción*, que constaba de cuatro aspectos: las relaciones de dominación, las estrategias de adaptación o resiliencia, las estrategias de reproducción, y las estrategias de resistencia.

En cuanto a la apropiación cultural, destacaba que en la comunidad de práctica los marroquíes aprendían a ser, a hacer, a aprender y a convivir. La producción de significados se generaba a partir del compromiso con la comunidad y de la participación en la misma. Las variables de liderazgo y participación periférica legítima contribuían a definir mejor estos dos aspectos. Los significados también se generaban a partir del hecho de experimentar el mundo, es decir, de la propia experiencia, del relato de la misma, de los relatos de los demás marroquíes que son compartidos en la comunidad y de la cosificación plasmada en las cuestiones relativas al asociacionismo y a los procesos burocráticos.

CUADRO 17

Mapa conceptual en la segunda etapa del análisis



En cuanto a las fuerzas existentes en el campo, las relaciones de dominación se manifestaban en los procesos burocráticos a través de la relación entre los marroquíes y la Administración de Justicia e Interior del Estado. También se establecía una conexión entre las mismas y la comunidad de acogida, la Cruz

Roja y Administración Local. Estos espacios también se encuadraban dentro de la órbita de las estrategias de adaptación o resiliencia. En cuanto a las estrategias de reproducción, estas se relacionaban directamente con los procesos de cosificación vinculados al asociacionismo: construcción de la mezquita y constitución de las asociaciones cultural y religiosa. Las estrategias de resistencia, por otra parte, parecían quedar aisladas del resto del nivel procesual.

En último término, el nivel prospectivo definía las transformaciones que se producían en el seno de la comunidad de práctica a causa de las relaciones y estrategias que se manifestaban en el nivel anterior: las visiones críticas hacia la sociedad de acogida y a la de origen, la extranjería, la integración, la clase subalterna, la identidad terrenal y la identidad proyecto, que aparecía como una categoría nueva.

### 7.1.3. Tercera fase. Del mapeo conceptual a la codificación axial.

A medida que el proceso de análisis avanzaba, y gracias a la definición definitiva de las preguntas de investigación, pude también progresar en la concreción de las categorías y de las subcategorías. Para esto, llevé a cabo un tercer análisis más minucioso de los datos basado en los principios de la codificación axial. Este es el proceso mediante el cual los datos que se disgregaron durante la codificación abierta, vuelven a reagruparse en base a ejes de categorías, o categorías y sus subcategorías (Strauss y Corbin 2002).

En este tercer análisis tuve en cuenta el criterio de *pertinencia*, según el cual solamente debe tomarse en cuenta aquello que tiene relación con la temática de la investigación, y el de *relevancia*, que consiste en seleccionar aquella información que es recurrente o asertiva (Cisterna, 2005). Estos criterios de selección son los que me han permitido triangular la información producida.

Para Strauss y Corbin (2002) las categorías que emergen de la codificación abierta son conceptos derivados de los datos que responden a la pregunta

¿"Qué pasa aquí"? Así pues, aquello "que pasaba aquí" tuvo que ver esencialmente con las preguntas de investigación.

Por un lado, en primer lugar, lo que pasaba tenía que ver con procesos de aprendizaje socialmente construido.

En segundo lugar, la integración se situó como una categoría clave que apareció como un código *in vivo* (Strauss y Corbin, 2002) durante el tercer análisis.

En tercer lugar tenía mucha importancia, especialmente desde la variable temporal, ver todo el proceso de transformaciones de la identidad cultural.

De este modo, finalmente he agrupado las categorías en función de las diversas estrategias que se manifiestan en el campo de acción de la comunidad de práctica. De este modo, los datos se han categorizado a partir de las preguntas de investigación. El resultado son tres grandes categorías o ejes temáticos:

- Eje temático 1: el proceso de la construcción social del aprendizaje
- Eje temático 2: los espacios para la integración
- Eje temático 3: las transformaciones en la identidad cultural

A partir del mapeo de la fase anterior, acoté un total de 27 categorías (cuadro 18) que, en un gran número de casos, podían rastrearse en más de un eje temático al mismo tiempo. Esto suponía un problema ya que, a la hora de articular los resultados podía implicar un solapamiento continuo de los temas o derivar en una clara falta de estructura. Esto me estaba sucediendo, al menos en parte, porque a la hora de vaciar las fuentes de información, estaba asignando a la mayoría de las unidades más de una categoría al mismo tiempo. Había algunas unidades de información para las que contemplaba hasta cinco categorías diferentes.

Para solucionar este problema consideré necesario llevar a cabo una reducción de las categorías asignadas a cada unidad de información de modo

que, consecuentemente, esto supondría a su vez una reducción de la presencia de categorías en los diversos ejes temáticos. Me centré en destacar cuál era la categoría dominante en cada unidad de información y en eliminar las categorías accesorias o secundarias.

Al mismo tiempo que llevaba a cabo la tarea de reducción, conocí una herramienta para la organización de ideas y pensamientos llamada Manual Thinking (Huber y Veldman, 2015). Se trata de un sistema para el diseño tangible de mapeos conceptuales consistente en unas grandes hojas plegables de papel milimetrado, que constituyen mapas plegables de gran tamaño y etiquetas removibles adhesivas de diversas formas, colores y también tamaños.

He utilizado esta herramienta para llevar a cabo un mapeo final de las categorías en base a los ejes temáticos que he descrito. En este mapeo desaparecieron las categorías “apropiación cultural”, “ser, hacer, aprender, convivir”, “participación periférica legítima”, “asociacionismo”, “resistencia” e “identidad proyecto”. El motivo principal de su desaparición fue que su presencia final en el apartado correspondiente a los resultados era prácticamente nula. Por otro lado, emergió la “clandestinidad” como una nueva categoría de tercer nivel, y las categorías “solidaridad” y “bien común” se unieron en una sola. También recogí las categorías “solidaridad y bien común”, “diversidad cultural”, “inferioridad sentida” y “esferas pública / privada” bajo el paraguas de una nueva categoría de mayor rango: “rasgos culturales”. Con esto he tratado para dotar de mayor claridad a la jerarquización y a los resultados.

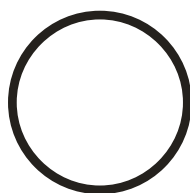
CUADRO 18

*Distribución de las categorías en los diversos ejes temáticos*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>Eje 1</b>	<b>Eje 2</b>	<b>Eje 3</b>
Diversidad cultural		•	•
Solidaridad			•
Bien común			•
Esferas pública y privada			•
Patriarcado			•
Inferioridad cultural		•	•
Resiliencia		•	•
Apropiación cultural	•		•
Ser / hacer / aprender / convivir			
Producción de significados	•		
Compromiso	•		
Liderazgo	•		
Participación periférica legítima	•		•
Participación	•		•
Experimentar el mundo	•		
Historias de inmigrantes	•		
Cosificación	•		
Burocracia	•	•	
Asociacionismo	•	•	
Dominación		•	
Reproducción		•	
Resistencia		•	
Clase subalterna		•	•
Visiones críticas	•	•	•
Extranjería	•		•
Identidad terrenal	•		•
Identidad proyecto	•		•

Gracias a esta herramienta he podido establecer una jerarquización más clara entre ejes temáticos, categorías de primer nivel, categorías de segundo nivel, categorías de tercer nivel, espacios y fenómenos. La inclusión de estos dos

últimos aspectos responde a la necesidad de ordenar y explicar mejor las categorías tal y como aparecen expuestas en los resultados. La variedad de modelos de etiquetas sirve para visualizar claramente los diversos niveles categóricos y explicativos. De este modo, he utilizado:



Círculos negros grandes en los que he plasmado los ejes temáticos en mayúscula.



Bocadillos negros para representar las categorías de primer nivel, en mayúscula.



Bocadillos rojos en los que aparecen las categorías de segundo nivel, en minúscula.



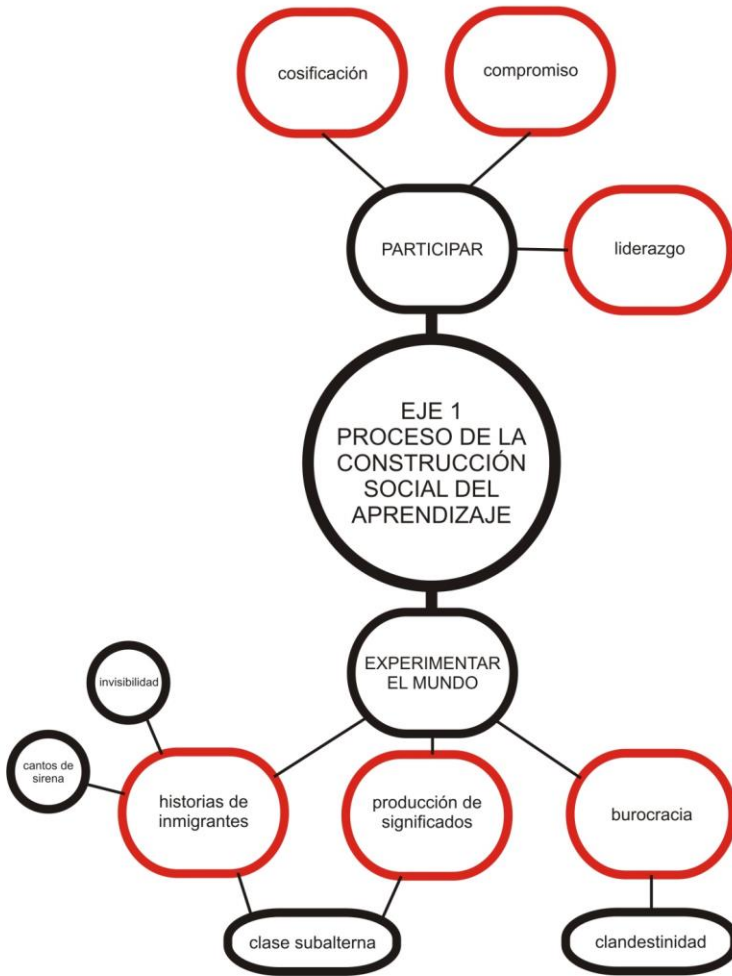
Bocadillos alargados negros para las categorías de tercer nivel, en minúscula.



Bocadillos azules que representan los espacios, en minúscula.



Círculos negros pequeños en los que se concretan los fenómenos, en minúscula.



*Figura 1. Eje 1. Proceso de la construcción social del aprendizaje*



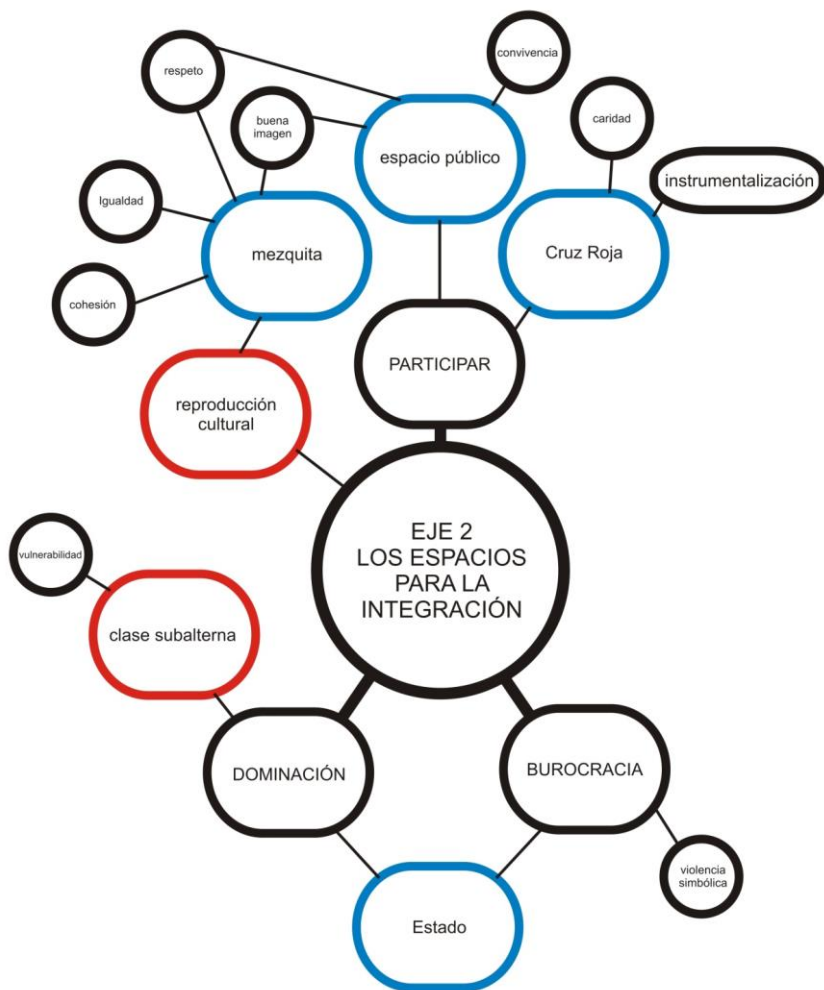


Figura 2. Eje 2. Los espacios para la integración

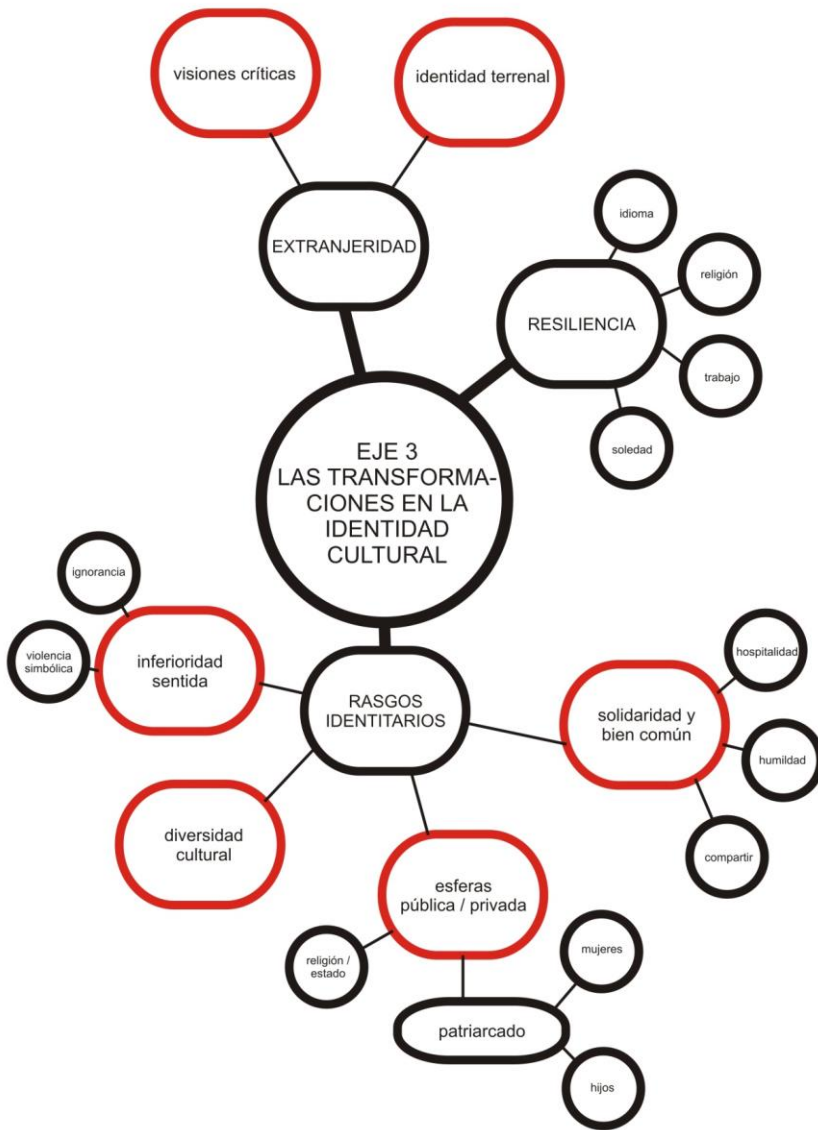


Figura 3. Eje 3. Las transformaciones de la identidad cultural

## 7.2. Análisis narrativo, construcción del relato y cuestiones éticas de la investigación

Como he dicho anteriormente, consideré oportuno no renunciar al uso de otros análisis de corte narrativo. En la construcción del relato, es decir, de los resultados, he intentado integrar el estilo de escritura objetivo que requiere toda investigación científica con la narratividad que emana de las vivencias del trabajo de campo, tanto desde el punto de vista del investigador, como de los informantes que han tomado parte en el proceso.

Moriña (2017) destaca la idoneidad de llevar a cabo un primer análisis de corte estructural seguido por otro de tipo narrativo. Así pues, propone llevar a cabo una ordenación cronológica de las historias de vida de cada protagonista que previamente se han revisado. A continuación, identificar los momentos más importantes de la narración. Finalmente, situarse en una posición neutral que respete la historia tal y como la relata la persona protagonista, sin dejar de lado las estructuras que genera el análisis categórico llevado a cabo previamente.

Así pues, en el relato está presente mi voz, y también la de las personas que me han acompañado en esta investigación. Los resultados son, por tanto, una propuesta para ordenar la percepción y el conocimiento que hemos construido juntos y que parte en todo momento de un intento por equilibrar voces (Rockwell, 2008). Consecuentemente, siguiendo la clasificación de los estilos narrativos en etnografía propuesto por Van Maanen (1988), he combinado el relato realista y el confesional.

El relato realista consiste en citas extensas, cuidadosamente editadas, que constituyen la voz de los informantes. Este estilo tiene la intención de acercar al lector la autenticidad de la voz que cuenta una historia.

En el relato confesional, por contra, aparece la voz del investigador en tanto que narrador de una historia. Sin embargo, son pocas las ocasiones en las

que se utiliza como recurso único. Es más habitual encontrar el relato confesional combinado con el realista.

El hecho de construir relatos entre diversas voces supone un alivio de lo que Canetti (2004) denomina “la responsabilidad de narrar”, del derecho a contar una historia que, de modo inevitable, va a verse influida por nuestra subjetividad. El relato compartido, al crear una red intersubjetiva, hace que el papel del escritor tome un nuevo significado y pone sobre la mesa el hecho de que “hoy en día, nadie puede llamarse escritor si no pone seriamente en duda su derecho a serlo. Quien no tome conciencia de la situación del mundo en que vivimos, difícilmente tendrá algo que decir sobre él” (Canetti, 1981, p. 186).

El relato compartido se acerca a lo que Correa (1999) denomina modelo dialéctico. Se trata de un planteamiento metodológico a través del que tanto el investigador como los informantes hacen explícito el conocimiento. Se trata de un proceso de construcción conjunta en el que los informantes se distancian de la vida y se acercan a los sistemas de comprensión y, al mismo tiempo, el investigador lleva a cabo el camino opuesto. Se busca llegar a un punto intermedio, y trabajar desde un plano lo más igualitario posible.

Estas elecciones metodológicas tienen implicaciones éticas en cualquier campo científico y, especialmente, cuando el enfoque que se lleva a cabo es de corte cualitativo, dado que el conocimiento es construido desde la perspectiva del otro o, en todo caso, desde un posicionamiento compartido, pero nunca únicamente desde el punto de vista del investigador.

De este modo, el compromiso ético del investigador es doble. Por un lado, el investigador se compromete con las experiencias de las personas que narran sus historias, y con las formas como estas experiencias son contadas. Por otro lado, el investigador debe tomar conciencia de su papel, dado que puede influir en el informante. El investigador, en tanto que sujeto co-narrador de historias, del mundo social, tiene además el reto ético de mover los contextos narrados hacia situaciones de mayor dignidad (Kreusberg,

2011). Por tanto, a lo largo del proceso de investigación, se debe establecer, según Simons (2011), “una relación con los participantes que respete la dignidad humana y la integridad, y en la que las personas puedan confiar”.

Para Gibbs (2002) la práctica ética contribuye a la calidad del análisis. Es necesario, en este sentido, evitar dañar a los participantes en la investigación e intentar que la misma produzca algún beneficio positivo en sus vidas. También para Simons (2011) el principio fundamental de cualquier investigación, independientemente de la metodología escogida, es no hacer daño. Dado que este “hacer daño” va a ser interpretable, los estudios de caso deberán tener en cuenta qué va a significar en el contexto en el que se está investigando.

Otros de los criterios que deben guiar la acción del investigador son la obtención del consentimiento informado de los participantes en la investigación. El consentimiento informado se basa en “el derecho de los individuos a otorgarle un consentimiento a la participación una vez que han sido informados acerca del proyecto y creen que entienden en qué consiste éste” (Tuhiwai, 2012, p. 214). Esta autora defiende que el consentimiento puede ser la base para el diálogo y la mediación entre el investigador y las comunidades investigadas pero, al mismo tiempo, puede convertirse en una herramienta que concrete las relaciones de poder existentes entre ambos.

Al mismo tiempo, se debe garantizar el anonimato, aunque esto puede tener sus limitaciones. Gibbs (2012) destaca que para las personas cercanas al entorno de la investigación no será difícil averiguar quién se esconde detrás de cada uno de los informantes y en qué lugar ocurren los hechos. En todo caso, el nivel de anonimato va a depender de aquello que se negocie con los informantes mediante el consentimiento informado. El anonimato es sólo la garantía de que no se desvelará la identidad de los informantes. El criterio del anonimato ha sido discutido por Walford (2005) al afirmar que en determinadas circunstancias es imposible mantenerlo. Simons (2011) por su parte, distingue entre confidencialidad y anonimato. Así, la confidencialidad

asegura que aquella información sensible, personal o problemática para los participantes no será revelada. La opción de la confidencialidad parece ser la más válida para no hacer daño a los informantes cuando mantener el anonimato no es posible.

Por otro lado, un tercer criterio en este sentido es la fiabilidad de la transcripción (Gibbs, 2012), que debe ser lo más parecida posible al original. Además, en último lugar, se debe garantizar la retroalimentación, es decir, el retorno de la información a las personas que la han producido, que contribuirá a garantizar la confidencialidad de la información.

En mi caso, una vez redactados los resultados, llevé a cabo un retorno de los mismos a los dos principales informantes. Esto era importante para poder asegurar la confidencialidad, por la cual opté dado el contexto en el que se ha desarrollado la investigación, y la imposibilidad de mantener el anonimato de las personas participantes. Al mismo tiempo, se informó a todas las personas participantes en la investigación sobre las finalidades de la misma, y se solicitó el correspondiente consentimiento informado.

### **7.3. Criterios de calidad de la investigación**

Para determinar los criterios que otorgan rigor científico a la investigación, me he basado en el esquema propuesto por Guba (1989), y expuesto por Dorio, Sabariego y Massot (2009). Este modelo establece cuatro criterios que son: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

En primer lugar, para dar credibilidad a la investigación, hay que partir de la “inmersión persistente y prolongada” del investigador en el campo de estudio. En mi caso, el hecho de vivir en la misma población que el grupo investigado ha facilitado en gran medida el cumplimiento de este criterio. Además, hay que tener en cuenta la necesidad de contrastar la interpretación

del investigador con la información facilitada por las personas participantes en el estudio, realizando un retorno periódico de la misma.

Como he dicho anteriormente, una vez presentado y defendido el informe, retornaré el mismo tanto a los principales informantes como al conjunto de la comunidad marroquí. Esto es debido, fundamentalmente, a un necesario contraste del informe con los expertos, que pudiera contribuir a perfilarlo mejor antes de su devolución. Este contraste contribuirá a dar al informe un valor añadido de cara a su presentación ante su principal destinatario: la comunidad marroquí de Sant Mateu. Desde una opción crítica y de implicación hacia la comunidad, considero que esta es la opción más adecuada.

En todo caso, mi idea es llevar a cabo esta devolución en la mezquita a través de una exposición pública previa negociación con la comunidad marroquí.

Por otro lado, la triangulación, de la que se darán detalles más adelante, también contribuye a garantizar la credibilidad del estudio.

La transferibilidad hace referencia a que los resultados de la investigación sean susceptibles de proporcionar conocimiento teórico en otros campos de estudio con características parecidas.

El tercer criterio es el de la dependencia, que se refiere a la consistencia de los datos en referencia al contexto, tiempo y lugar en el que se producen. En el caso de esta investigación, y siguiendo el planteamiento propuesto por Guba (1989), se ha intentado subsanar la posible inestabilidad de los datos proporcionando una detallada descripción del proceso seguido en la producción de la información, incidiendo especialmente en las dificultades encontradas y en los condicionantes, especialmente en cuanto al muestreo y al posicionamiento del investigador.

Por último, la confirmabilidad es el intento por dar una información lo más objetiva y neutral posible, basándose en el consenso con las personas

participantes. Para garantizar la confirmabilidad, vuelven a ser imprescindibles el retorno de la información y la triangulación de fuentes.

Estos criterios están ampliamente aceptados por la comunidad científica en la actualidad y, aunque a veces con otras denominaciones, aparecen frecuentemente en la literatura. Angrosino (2012), refiriéndose a Miles y Huberman (1994), afirma que los criterios deben tomarse como indicadores, pero en ningún caso como reglas cerradas que contribuyan a juzgar la calidad de las conclusiones de investigación. Estos autores, además, añaden un quinto criterio referente a la validez pragmática de la investigación que incluye la valoración de los programas o acciones que se derivan de los hallazgos de un estudio, y el modo en que se abordan de forma directa las cuestiones éticas.

## 7.4. Triangulación

Para Cisterna (2005), la triangulación es un proceso que tiene lugar cuando finaliza la fase de producción de la información y consiste en efectuar un cruce dialéctico de la misma. En la práctica, la triangulación se lleva a cabo mediante la siguiente secuencia: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangulación por estamento; triangulación entre estamentos; triangulación entre herramientas de producción de datos; y triangulación de la información con el marco teórico.

Tras la selección de la información obtenida en el trabajo de campo en base a los criterios de pertinencia y relevancia, la triangulación propiamente dicha empieza con la triangulación de la información por cada estamento. Se trata, siguiendo siempre a Cisterna (2005) de un proceso inferencial en el que se establecen conclusiones de modo ascendente. A partir de las subcategorías (conclusiones de primer nivel), pasa por las categorías (conclusiones de segundo nivel), y llega hasta las preguntas de investigación (conclusiones de tercer nivel).



En segundo lugar, la triangulación entre estamentos consiste en establecer comparaciones entre los diversos sujetos que han formado parte de la investigación. Esto permite dotar de mayor intersubjetividad a los resultados. En el caso que nos ocupa, la triangulación interestamental se ha llevado a cabo partiendo de las conclusiones de tercer nivel.

En tercer lugar, a través de la triangulación entre las diversas fuentes de información se ha cruzado la información obtenida a través de las entrevistas, grupos de discusión y notas de campo.

Finalmente la triangulación con el marco teórico que propone Cisterna (2005), se concreta en la discusión, en la cual se retoma el enfoque teórico propuesto al principio de la investigación y se cruza con los resultados concretos del trabajo de campo.

CUADRO 19

*Triangulación entre las diversas fuentes de información por ejes categóricos*

<b>EJE CATEGÓRICO 1</b>	<b>EO</b>	<b>EM</b>	<b>GD</b>	<b>DC</b>
<b>PARTICIPAR</b>	•	•	•	•
COSIFICACIÓN	•	•	•	
COMPROMISO		•		
LIDERAZGO	•	•		
<b>EXPERIMENTAR EL MUNDO</b>	•	•	•	•
HISTORIAS DE INMIGRANTES	•	•	•	•
PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS	•	•		
clase subalterna	•	•	•	•
BUROCRACIA	•	•	•	•
clandestinidad	•	•		

<b>EJE CATEGÓRICO 2</b>	<b>EO</b>	<b>EM</b>	<b>GD</b>	<b>DC</b>
<b>PARTICIPAR</b>	•	•	•	•
REPRODUCCIÓN CULTURAL	•	•		
<b>DOMINACIÓN</b>	•	•	•	•
CLASE SUBALTERNA	•	•	•	•
<b>BUROCRACIA</b>	•	•	•	•

<b>EJE CATEGÓRICO 3</b>	<b>EO</b>	<b>EM</b>	<b>GD</b>	<b>DC</b>
<b>RASGOS IDENTITARIOS</b>	•	•	•	•
INFERIORIDAD SENTIDA	•	•	•	•
DIVERSIDAD CULTURAL	•	•		
ESFERAS PÚBLICA / PRIVADA	•	•		•
Patriarcado	•	•	•	
SOLIDARIDAD Y BIEN COMÚN	•	•	•	•
<b>RESILIENCIA</b>	•	•	•	•
<b>EXTRANJERIDAD</b>	•	•	•	•
VISIONES CRÍTICAS	•	•	•	
IDENTIDAD TERRENAL		•		

EO: Entrevista a Omar. EM: Entrevista a Mustafa. GD: Grupos de Discusión. DC: Diario de Campo.

**TERCERA PARTE.**  
**RESULTADOS DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**



Un día del año 1994, Omar cogió un avión y se marchó a Dinamarca, con la maleta llena de minerales de los montes del Atlas, la tierra que le vio nacer. El país escandinavo era en aquel momento el único que podía expedirle un visado comercial. Como en su pueblo abundaban las minas, Omar se registró como vendedor de minerales para coleccionistas. Visitaría ferias y exposiciones. Alquiló un local, pasó las inspecciones correspondientes y abrió una tienda con la ayuda económica de sus hermanos. Pero ni la tienda era una tienda, ni Omar era un comercial. Aquella fue la manera que él encontró para poder salir de Marruecos. Lo que Omar quería era ver mundo, conocer otras culturas y, quizás también, buscarse la vida lejos de su país.



## Capítulo 8. La historia de Omar

Omar nació en 1973 en Taakit, un pequeño pueblo de apenas 300 habitantes, cercano a la ciudad de Midelt, en el Atlas Medio. Las gentes de su pueblo son humildes y viven como una gran familia. Muchas de las casas no tienen agua corriente. Hay un grifo municipal al que muchos acuden para abastecerse. La zona se encuentra a unos 1.500 metros de altura sobre el nivel del mar. No es extraño ver nieve en el invierno, que suele ser muy frío. En ocasiones hay tormentas abundantes y la gente tiene que salir de las casas por las ventanas para despejar los accesos. Cerca de su pueblo hay un monasterio de monjas católicas dedicado a Nuestra Señora del Atlas. Midelt es famosa en todo Marruecos por la gran calidad de sus manzanas, que se exportan a todo el mundo.

Todos los años se celebra una fiesta por la cosecha. Hay chicas que se presentan para ser la reina de la fiesta, y esta se elige por votación. También son conocidas las minas de la región, explotadas por una empresa francesa. Existe en las cercanías un pantano que abastece de energía eléctrica las necesidades de la empresa. A cambio de ello, la zona disfruta de luz y agua gratuitas. Todo esto fue gracias a la minería. Midelt fue la segunda población marroquí que disfrutó de la luz eléctrica. Cerca de Taakit hay un hammam al que la gente acude a asearse dos veces por semana. Es barato y disponen de todas las comodidades.

Todos los vecinos disponen de una parcela o de algún huerto que cultivan para consumo propio. No son grandes extensiones. Cuando llega la cosecha, tienen la costumbre de apartar un 10 % de la misma para darla a los pobres. Cada familia, también la suya, dispone además de algunos animales: una vaca, dos corderos, un burro, un mulo, etc. Para Omar, la vida en su pueblo sigue siendo muy tradicional, pero no les falta de nada. Si acaso una mejora en las comunicaciones por carretera que, en los últimos años, también se ha solucionado.

Omar es el único miembro de su familia que está fuera de Marruecos. Es el menor de la familia. Son nueve hermanos y una hermana. De pequeños dormían todos juntos en una habitación. Uno de ellos tiene una tienda y un huerto en el pueblo. Hay otro que es militar. Otro es taquillero de una empresa de autobuses. También tiene un hermano fotógrafo. Cuando estos, los más mayores, consiguieron trabajo, los hermanos menores continuaban estudiando. Vivían todos juntos en la misma casa, con las esposas y sus hijos. Poco a poco, a medida que todos los sus hermanos consiguieron independizarse, sólo él, que era el menor, se quedó con sus padres. Su padre era albañil y su madre ama de casa. Recuerda que, cuando era pequeño, su padre se marchaba a trabajar muy temprano. Mientras tanto, su madre salía para dar de comer a los animales. A las siete ya estaba de nuevo en casa para preparar el desayuno de los hijos. El padre de Omar murió en 1996. Su madre, que todavía vive, tiene casi 90 años. El mayor de sus hermanos tiene más de 60 años.

Omar es bereber. La inmensa mayoría de la población de su región también lo es. El bereber es por tanto su lengua materna. También sabe árabe, francés, español y un poco de inglés.

Para Omar en el carácter del marroquí bereber destaca su hospitalidad. En su pueblo, cuando llega un forastero a vivir, da igual de donde sea, todo el mundo se organiza para ayudarlo. Incluso los niños pequeños pueden ofrecerse para ayudar al forastero, por ejemplo trayéndole agua del grifo municipal.

Hay un maestro que vino de un poco más lejos de Marrakech, y viene a trabajar allí como maestro. Entonces era soltero, no tiene familia, es muy lejos de 450 kilómetros. Yo recordaba que el viernes el maestro este viene a mi casa porque mi padre le invita siempre en viernes a comer cous cous al mediodía, porque nosotros acostumbramos a hacer cous cous en viernes [...] porque es un día en que se reúne la familia [EOs1v1 min. 8.30].

Cuando viene un extranjero no tiene ningún problema con nosotros. Vive



como nosotros. Igual. Puede entrar en mi casa cualquier día y comer todo... vamos, lo que tenemos, lo que hay [EOs1v1 min. 12.10].

En las grandes ciudades la gente ya no es así pero en su pueblo todavía se conservan costumbres relacionadas con la hospitalidad, la solidaridad y la comunidad. Por ejemplo, cuando muere alguna persona, el vecindario se preocupa de organizarlo todo para que la familia no tenga que preocuparse de nada. Incluso se ayuda a la familia económicamente cuando esta tiene parientes de fuera que se desplazan para el funeral y tienen que quedarse unos días en la población. También cuando hay una boda o cualquier fiesta importante, todo el pueblo se une para ayudar a las familias. Trabajan gratis para que todo salga bien: preparan la comida, limpian las casas, etc. Los lazos entre las familias son tan fuertes que no hace falta cerrar las puertas de las casas:

Antes yo recuerdo que dejábamos las puertas de las casas abiertas. ¡Abiertas! Y nadie entraba [...] O los carros fuera, y nadie te coge ni una cosa. Nadie. [...] Te dejas tu casa abierta y a lo mejor te vas donde quieres, y nadie te entra a tu casa [EOs1v2 min. 5.30].

Omar es una persona de pueblo. No le gustan las grandes ciudades. En su región, todavía viven muchos nómadas que se dedican al pastoreo. Viven en las montañas, en jaimas. Para Omar son una gente extraordinaria. Recuerda que tenía muy buena relación con algunos de ellos. Viven de forma muy humilde, sin comodidades, sin agua y sin luz, pero en cambio son personas muy felices y lo comparten todo con aquel que va a visitarlos.

Empezó a estudiar a los siete años en la escuela en Midelt, que estaba frente a su casa. Gracias a aquella escuela, muchos vecinos de Taakit pudieron estudiar. Al principio lo único que estudiaba era árabe. Poco a poco se introducían las matemáticas y el francés y, progresivamente, más materias: física y química, naturales, tecnología, geografía e historia, educación física, y educación islámica.

La escuela primaria empezaba a las 8 de la mañana. A las 10 se salía al patio

durante media hora y se volvía al aula hasta las 12 del mediodía. Los niños iban a la escuela solos, sin la compañía de sus padres. A primera hora se estudiaban las letras. Después matemáticas y, por último, el Corán. Quien no cumplía con sus obligaciones en el colegio, recibía castigos físicos. Omar recuerda que los maestros solían golpear con una regla en la punta de los dedos de los alumnos que se portaban mal. Los maestros infundían miedo.

En sábado o en domingo tenemos que jugar. Jugábamos a fútbol allí. Y cuando vemos que un maestro viene, [chasquea los dedos] ¡corriendo a la casa! Ya está. No tengo, no quiero... Cada uno corre, dejamos allí el balón, y cada uno se va a esconder. “¡Oh! Que si me ve me va a pegar así...” Nos pegan, nos pegan. [...] Teníamos miedo y respeto. [...] Cuando se ve un maestro que va con una mochila de libros y viene con ellos así, vamos corriendo a ayudarlo [...]. Pero estas cosas han desaparecido. Ahora ni pegan ni nada [EOs1v3 min. 7.40].

Cuando la escuela acababa, a las cinco de la tarde, todos los niños salían a la calle a jugar a fútbol, a canicas, a películas de indios y vaqueros. Apenas había juguetes. También había niños que ayudaban a la economía familiar en el campo, pastoreando, o vendiendo cosas por el mercado.

Para seguir con su formación en la secundaria, tenía que realizar todos los días un trayecto de cinco kilómetros andando. Poco a poco, Omar fue orientando su itinerario académico hacia la ciencia económica. Hizo un año de universidad y acabó de estudiar a los 20 años.

Cuando dejó sus estudios universitarios, Omar estudió para obtener el permiso de conductor de autobús. Se puso a buscar trabajo, pero no consiguió ninguno hasta pasados cinco o seis años. Este fue el único trabajo que tuvo en Marruecos. Sin embargo, antes de esto, realizó el viaje a Dinamarca.

En el 94 me fui a Dinamarca. ¿Por qué me fui a Dinamarca? Porque es el único país que te puede dar el visado con un registro de comercial. Pues en mi pueblo te contaba como tenemos minas. Pues me hice un registro

como que soy vendedor de las piedras minerales. Y en Dinamarca, en Alemania, en Francia, en España también lo hacen en Barcelona, una exposición, y una en Valencia, exposiciones de las piedras minerales, que vienen de todo, vienen de aquí... Entonces, Dinamarca no se complica la vida. Me presento a una exposición en Dinamarca, “soy un vendedor de piedras minerales, de todo...” y me envían una invitación. Me fui al consulado de Dinamarca. Comprobaron que todo está bien. Tengo que comprar el billete de ida y vuelta nada más, con avión. Me lo compré con quinientos euros y pico, y me fui a Dinamarca. Pero no tengo idea de vender. Tengo idea de ver, a ver cómo está el mundo en otro... Me fui a Dinamarca y cuando bajé, es otro mundo: todo limpio, todo eso... Y dije “es otra vida aquí, muy diferente, pero el idioma es muy complicado, y la diferencia de la moneda, y todo esto”. Me quedé allí un mes. Y por coincidencia [...] iba en el tren y me encontré a uno de mi ciudad [Midelt] [...] Saludamos y “¿qué haces aquí?” “Mira, vivo aquí, vamos”. Menos mal, tiene allí alquilado un piso, y vamos. Me invitó a su piso, ducharme, me quedaba con él, no gasté nada, él gastaba todo. Y de verdad, me dijo “si quieres quedar, tú puedes quedar, no voy a decirte nada”. Pero al final me decidí a irme, porque el idioma era un poco complicado, y no entendía nada [EOs1v3 min. 19.10].

Dinamarca era como un paraíso a los ojos de Omar: todo limpio, mucha vegetación y nada de tierra, ni piedras por las calles como en su pueblo. Y su paisano vivía en una muy buena casa: parquet, calefacción, cocina americana etc.

Omar regresó a Marruecos y pensó que ya no volvería a intentar la aventura europea. Sin embargo, en 2002 recibió la visita de un amigo que vivía en España, y las cosas le funcionaban bien. Cuando este amigo suyo vivía en Marruecos, trabajaba de camarero y todo le iba peor. Desde que se había marchado a España, había conseguido reunir suficiente dinero para construirse una casa en el pueblo. Cuando volvía durante las vacaciones, lo hacía con su propio coche. Omar se preguntaba “¿y qué me diferencia a mí de este?”. Entonces decidió salir de nuevo. Se fue a Bélgica con un visado que consiguió para viajar a Francia, y desde allí bajó con autobús hasta

Castellón. Su amigo, que vivía al lado, en Vila-real, le aconsejó que se marchara a Sant Mateu porque no tenía papeles.

En Marruecos no tenía expectativas. Ni tan siquiera sus amigos que habían conseguido un título universitario habían obtenido un trabajo bien remunerado. La mayoría estaban en paro. Su principal razón para salir del país fue, finalmente, el deseo de buscar una vida mejor, de casarse y formar una familia, de independizarse de sus padres.

Uno tiene que pensar. Tienes que buscar la vida mejor. Tienes que tener una mujer, niño, casa, todo eso. Y allí no se puede. No se puede porque también hay gente que están trabajando, pero justo justo: ni familia, ni niños, ni nada, ni casa, ni coche, ni moto. Y van comiendo, van justo justo [EOs1v3 min. 26.00].

A su familia le costó aceptar la decisión de Omar. Especialmente a su madre, que se iba a quedar sola en casa. Una vez ya en España, cada vez que la llamaba por teléfono, su madre se ponía a llorar. Sus hermanos intentaron convencerle para que regresara. Le propusieron abrir algún negocio en el pueblo, y así poder estar cerca de su familia, pero la decisión de Omar era firme. A pesar de no tener trabajo, estaba decidido a no volver a Marruecos. A su madre se le pasó el disgusto la primera vez que Omar pudo ir de vacaciones a su pueblo:

Cuando pasé los tres años aquí, cuando me fui la primera vez de vacaciones, mi madre estaba muy, muy, muy contenta [...] Al final le dije a mi madre “mira, si me quedo aquí no puedo conseguir nada. Mira, ahora me consigo más o menos papeles, me he bajado con coche, te he traído regalos, puedo casarme, y todo eso. ¿Qué? ¿Qué te parece? ¿Bien o no?” Y me dice “vale, vale, muy bien”. Estaba muy contenta con todo, con todo lo que he hecho, con el trabajo que he hecho, y con todo, está muy contenta [EOs1v3 min. 28.40].

Omar llegó a Sant Mateu en 2003, cuando tenía 34 años. En España no ha vivido en ninguna otra población y se puso a vivir con otros tres marroquíes

en una casa vieja del casco antiguo de la localidad: vigas de madera, luz a 125 voltios, la puerta medio rota, la ducha muy pequeña, etc. Lo primero que hizo Omar nada más llegar, fue salir a la calle y empezar a preguntar a la gente si le podían ofrecer trabajo, pero no tuvo suerte. Sus amigos le explicaron que no le resultaría tan sencillo encontrar un trabajo de buenas a primeras. Durante sus primeros dos años y medio, no consiguió ningún trabajo. Sus compañeros corrían con el gasto de su alquiler. A cambio, él se encargaba de cocinar.

Para Omar todo era nuevo. Le sorprendía que en los bares se sirviese también café, dado que en Marruecos sólo había visto cafés sin bebidas alcohólicas o bares en los que se servía alcohol pero no café. Le extrañaba el tañer de las campanas al dar las horas en la torre campanario, o los capuchinos y la imagerie de las procesiones de Semana Santa.

Me extrañan las cosas religiosas. Lo demás, normal. Porque como en la Semana Santa salen con la capucha esta, dando vueltas, y cuando sale el carro [peana] la gente está callada, es una cosa extraña: ¿para qué? [EOs2v1 min. 0.00].

Pasó algo más de dos años sin papeles, en la clandestinidad. En 2004, un amigo suyo que vivía en Sant Mateu y trabajaba en la construcción, iba a marcharse del pueblo. Este amigo, habló con su jefe para que contratara a Omar en su lugar. Como todavía no tenía papeles en ese momento, su jefe le hizo un precontrato para que pudiese empezar a regularizar su situación. El caso de Omar es especial, porque su jefe se encargó él mismo de llevarle al gestor todos los papeles necesarios para obtener la residencia. De este modo, en 2005 empezó como albañil. Era un trabajo duro y difícil que desconocía por completo, pero aguantó y fue acostumbrándose. Se mantuvo en ese empleo hasta el año 2012, siempre con el mismo jefe, con quien tenía muy buena relación. El negocio de la construcción se acabó con la crisis, y Omar tuvo que buscar otra ocupación. Un amigo suyo le recomendó que estudiase para obtener el carnet de conductor de camión, porque parecía que el sector de los transportes continuaba siendo dinámico. En 2013 obtuvo el

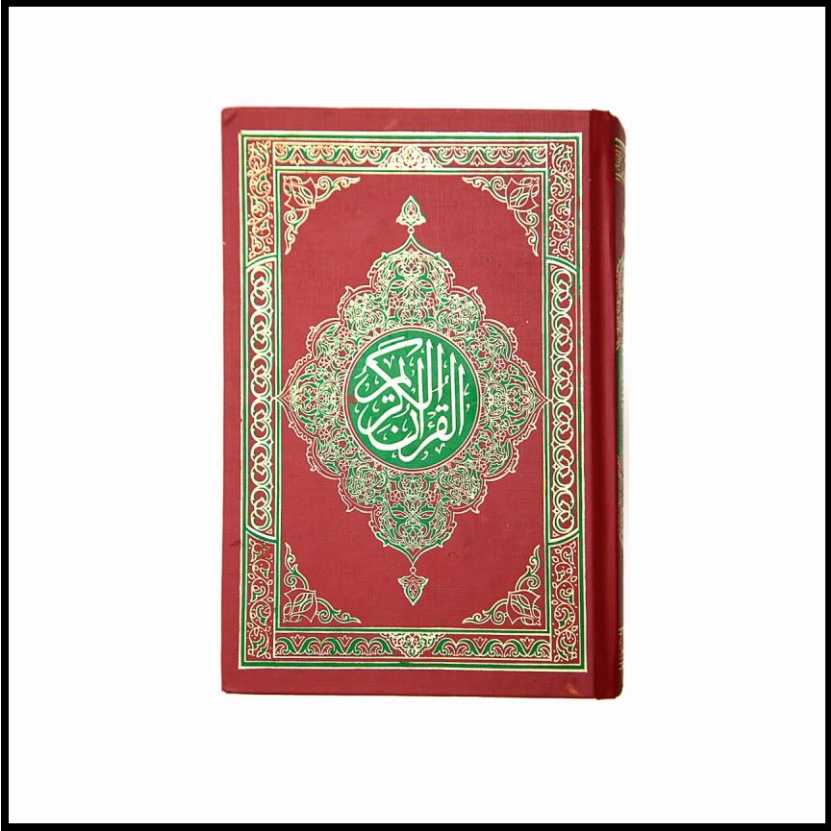
correspondiente permiso de circulación. Como tenía derecho a cobrar subsidio de paro, aprovechó ese tiempo para estudiar. Después consiguió un trabajo como camionero.

También en el año 2005, cuando se decretó la regulación de los inmigrantes, se casó. Aquel año, cuando llegaron las vacaciones de agosto, bajó a Marruecos y se encontró con la que ahora es su mujer, y celebraron la boda. En 2006 pudo traerse a su mujer a vivir con él a Sant Mateu. Omar tiene un hijo que nació en 2009.

El día en que Omar consiguió regularizar su situación, fue el más feliz de su vida hasta aquel momento.

Este es el día más especial de mi vida, cuando me llegó la carta. Es un día muy especial. Llamé a toda la familia, y estaban todos contentos y tal [...] Llamé a mi madre y no paraba de llorar [...] Porque habían pasado cosas allí, mis sobrinos que habían hecho bodas y todo, y no puedo... [...] Es un día especial. Cuando llamé están todos contentos, y cuando fui hicieron una fiesta, en Marruecos, porque había conseguido los papeles. Mi madre “nos vamos a hacer una fiesta aquí, vamos a llamar a los vecinos...” [...] Y llamamos a los amigos, y celebramos una fiesta, y estaban todos contentos [EOs1v3 min. 45.50].







## Capítulo 09. La historia de Mustafa

### 9.1. El marroquí

Donde empieza el desierto. Allí se levanta Uarzazat. De allí viene la familia de Mustafa. Cuando su padre era joven, los recursos para el desarrollo de Uarzazat eran inexistentes. Los salarios eran miserables. La gente era pobre. Para vestirse, la ropa que se utilizaba era vieja. Ante estas limitaciones, el padre de Mustafa emigró a Casablanca en 1958, cuando contaba con 20 años. Allí empezó a trabajar en el sector de la construcción. Una vez establecido en la gran ciudad, capital económica de Marruecos, el padre de Mustafa se casó en Uarzazat. Allí nacieron sus dos primeros hijos de los ocho que ha tenido a lo largo de la vida. Separado de su familia, finalmente decidió llevársela a Casablanca para vivir todos juntos en un poblado chabolista.

Más adelante, consiguieron prosperar gracias a una normativa del gobierno marroquí que permitía a aquellas familias con tres hijos o más adquirir un terreno a precio inferior al de mercado. Gracias a sus ahorros, a la ayuda que le prestaron varios amigos y a la venta de algunas joyas, el padre de Mustafa consiguió reunir el dinero suficiente para comprar una parcela en Casablanca. Él mismo construyó allí su casa, trabajando en ella cuando finalizaba su jornada laboral. A pesar de todo, los inicios de la familia en Casablanca fueron duros, especialmente para la madre de Mustafa, que tuvo que criar ocho hijos y encargarse del cuidado de la casa.

La familia nunca ha perdido el contacto con Uarzazat. Vuelve todos los veranos para pasar una temporada en la población. Ahora posee también una casa allí, y un campo con almendros y frutales que cuida una persona con la que van a medias en la cosecha.

Su padre sólo ha salido de Marruecos en una ocasión. Fue durante un

período de seis meses para ir trabajar a Francia en unas obras en la casa de su jefe. En su padre, Mustafa ve a una persona muy recta y callada, que lo educó con disciplina militar; un hombre que ha trabajado mucho y que ha hecho también muchos hijos. Dice Mustafa que a su padre le gusta guardar a sus hijos dentro de la mano, como si fueran pollitos que no se alejan del calor de la gallina. Incluso siendo adulto, debe pedir permiso a su padre para actuar ante una situación importante.

Él manda también. Ahora también que estoy aquí en España él manda. Si quiero hacer una cosa tengo que coger el permiso a mi padre [EMs2v5, min. 22.00].

Mustafa nació y creció en Casablanca. Es el menor de los ocho hermanos de la familia, cuatro chicos y otras tantas chicas. Sus raíces están en la ciudad, pero también en el sur, en Uarzazat, en la cultura de la gente que habla bereber. Él denomina a este pueblo los saharauis. En Casablanca se nota quién pertenece a su gente porque tienen un color de piel más parecido al suyo. Los marroquíes del sur son más oscuros, mientras que los del norte son más claros. Mustafa se siente bedawa es decir, de Casablanca, pero también saharauí por ser este el origen de su familia. A excepción de una, todas sus hermanas están casadas con bereberes. El marido de la restante, que proviene del norte del país, no los entiende cuando hablan su propia lengua. Tiene muy buena relación con todos sus hermanos y hermanas. Todos viven en Casablanca, tienen hijos, acostumbran a visitarse y hacen fiestas entre ellos. Uno de sus hermanos intentó obtener un visado para ir a Francia que le fue denegado. Sólo él vive fuera de la ciudad, y del país.

Aunque la población de sus padres sea Uarzazat, Casablanca es “su” ciudad. Le gusta por su playa, porque se habla árabe y también bereber y porque es un lugar de encuentro, de mezcla cultural. Dado que se trata de la capital económica de Marruecos, Casablanca atrae a muchos inmigrantes llegados de todas las zonas del país y cada uno trae consigo la cultura de su pueblo o de su región. Es una ciudad con barrios de diferentes “colores” en función del lugar de origen de sus habitantes. Sus habitantes tienen fama de ser

duros, sus palabras “hablan muy fuerte”. Los contrastes económicos son muy evidentes. En Casablanca vive gente muy rica, y gente muy pobre; se vive muy bien o se vive en muy malas condiciones. A pesar de ello, Mustafa incluye a su familia dentro de una especie de clase media que tiene todo lo necesario para vivir dignamente. Es una ciudad con gente buena y gente mala. Es difícil confiar en la gente, y es peligroso salir de casa a partir de las diez de la noche, especialmente para las mujeres.

Dado su carácter de capital económica del país, el gobierno marroquí impulsó un segundo plan habitacional al igual que en los tiempos de su padre. En lugar de un terreno, en esta ocasión se llevaron a cabo promociones inmobiliarias mediante las que cualquier persona podía acceder a un piso por 25.000 euros. Esto contribuyó en gran medida a promover la emigración hacia la ciudad pero, al mismo tiempo, tuvo consecuencias negativas: mucha gente que abandonó los pueblos tampoco encontró trabajo en Casablanca. Sus hermanos viven en este tipo de viviendas.

Es una ciudad cara. Mustafa afirma que alquilar una habitación puede costar entre 150 y 200 euros. Tener una vivienda en propiedad en Casablanca significa mucho, aunque ganarse la vida es fácil. Por ejemplo, cualquier persona puede acercarse al mercado por la mañana, comprar el equivalente en dirhams a cinco euros de hierbabuena y venderla al por menor en la calle a lo largo del día. Así se puede sacar lo suficiente para vivir. Un kilo de carne cuesta el salario medio de todo un día de trabajo.

De los tres a los seis años, Mustafa acudió a una mezquita para estudiar, en una época en la que todavía no existían guarderías en el país. Allí aprendió las letras, la lengua árabe, y un poco del Corán.

A los seis años, Mustafa ingresó en la escuela primaria pública. Al vivir en la gran ciudad tuvo facilidades en este sentido: su colegio estaba cerca de casa. Otros niños de zonas rurales debían caminar, en su época, diez e incluso 16 kilómetros para llegar hasta el colegio y a veces, al llegar a él, se veían obligados a volver a sus casas, porque el profesor no había acudido.

Cada mañana al levantarse, tomaba un vaso de té con un trozo de pan duro que, cuando había en casa, aliñaba con un chorrito de aceite. Era su comida más habitual. Creció con pan y té. Cuando estaba enfermo podía tomar fruta o yogures, pero, al ser tantos hermanos, no era habitual ver en casa estos alimentos. Si compraban para uno debían comprar para todos. El nivel de vida en general, durante su infancia, era muy justo.

Su horario de clases era de 8 a 13 y de 15 a 17 horas. Cuando era pequeño le gustaba ir a la escuela. Sin embargo, en la actualidad se muestra crítico con el sistema educativo que le tocó vivir. Afirma que en su época las familias no tenían un especial interés por el estudio de sus hijos e hijas. A su vez, el profesorado tenía poco interés por enseñar, y el alumnado por aprender. Las aulas estaban masificadas. La evaluación del alumnado era bastante laxa. No había mucho control. Todo el mundo recibía buenas calificaciones. A nadie le importaba demasiado si un niño, o una niña, acudía o no a la escuela, o si acostumbraba a llegar tarde, o si trabajaba o no lo hacía. Todo el mundo pasaba la primaria, aunque no se esforzase.

De este modo, la mayoría de la gente no tenía una buena base y el instituto suponía una gran criba para continuar dentro del sistema educativo. De hecho, la mayoría de los que estudiaron con él, no pudieron entrar al instituto. La secundaria era un filtro. A causa de esto, mucha gente en Marruecos no estudia, tampoco trabaja, y no tiene ningún diploma.

Los mismos profesores llevaban a cabo clases de refuerzo privadas, fuera del horario escolar. Los profesores de Mustafa sólo impartían la mitad del currículum en horario lectivo y el resto en esas clases particulares. El resultado era que quien podía permitirse las clases privadas, obtenía mejores calificaciones.

Todas estas prácticas y malos hábitos están desapareciendo en el Marruecos de hoy. Ahora los padres visitan mucho más a los maestros que antes, miran las notas que los niños traen a casa, etc. Pero en su tiempo la institución educativa se asemejaba bastante a un rebaño de ovejas con su pastor. Por

otro lado, existía todavía mucha distancia entre la escuela pública y la privada. Según Mustafa, el alumnado de la privada saca mejores notas que el de la pública, y esto es debido a que los maestros de la privada son renovados en su puesto cada año, mientras que los de la pública son trabajadores indefinidos. Estas distancias también se están reduciendo actualmente.

Mustafa considera que la escuela debe centrarse en transmitir un conjunto de conocimientos al alumnado que sea útil desde un punto de vista laboral.

Después de la escuela, Mustafa solía tardar bastante tiempo en volver a casa. Podía entretenerse durante horas en realizar un trayecto de apenas 15 minutos. Nadie en su casa se preocupaba mucho por saber dónde se encontraba. Su padre siempre volvía tarde de trabajar muy cansado. Su madre, ocupada en la crianza de los ocho hermanos, también acababa el día exhausta. A menudo no le buscaban hasta muy tarde por la calle. Esto, reconoce, no le ayudaba mucho a rendir en el colegio. Ese largo tiempo que mediaba entre el final del horario lectivo y el momento de volver a casa, lo ocupaba en la calle con los “juegos dulces” de la infancia: el pilla pilla, el fútbol, la peonza, las chapas, la rayuela, la goma o la comba. Algunas veces, especialmente en verano o durante el Ramadán, vendía por la calle zumo de naranja o bocadillos de atún que él mismo elaboraba para ganarse algún dinero.

También era tradicional hacer juegos de agua al día siguiente de la fiesta del cordero. Mustafa recuerda que en una ocasión le echó un cubo de agua entero al alcalde de Casablanca mientras éste visitaba los actos festivos. Pero a Mustafa no le pasó nada. Antes, afirma, la gente vivía como una gran familia, como hermanos, pero ahora ya no. Hoy, en un bloque de viviendas en Casablanca, nadie conoce a nadie, los vecinos no se visitan entre ellos, la gente no se saluda. Cada cual vive con y para su familia. Los juegos tradicionales han desaparecido. Hoy, los niños y niñas de Marruecos ya no juegan en la calle sino con las nuevas tecnologías.

Cuando entró en la pubertad Mustafa empezó a jugar menos en la calle y a cumplir más con sus obligaciones como musulmán en cuanto al rezo.

El Profeta dice unas palabras: “tienes que enseñar a los niños a rezar a los siete años”. Porque a los siete años el niño [...] practica, y cuando llega a diez años, no hay juegos, tienes que rezar [EMs2v4, min. 35.00].

En casa, él y sus hermanos y hermanas fueron siempre educados para no caer en nada de aquello que prohíbe el Islam: beber alcohol, tomar drogas, fumar, etc. Los castigos físicos se veían con normalidad. De hecho, en Marruecos no está mal visto que se pegue a los hijos como castigo, pero un hijo puede acabar en la cárcel por haber pegado a su padre. Mustafa recibió castigos físicos de su madre (nunca de su padre) hasta los 16 ó 17 años. Gracias a esta severa educación, considera que ninguno de sus hermanos se ha alejado del buen camino y que todos cumplen rigurosamente con aquello que prescribe el Corán, también en cuanto al respeto hacia los demás. Mustafa no ve este tipo de educación con malos ojos. Si un hijo suyo hiciera algo mal hecho, también le pegaría, pero sabe que en España está mal visto y no se puede hacer.

Mustafa aguantó en la secundaria sólo un año. Sentía que no podía dar más de sí. Abandonó y decidió tomar el camino de la formación profesional. Así, estudió cuatro años. En los dos primeros, de cualificación, aprendió chapistería, soldadura y electricidad. Durante los dos años siguientes, se especializó en electrónica.

Tras finalizar sus estudios, Mustafa comenzó a trabajar como soldador en una ensambladora que montaba piezas para una empresa automovilística italiana. Era 1998 y tenía 20 años.

Traen ellos las piezas y en Marruecos se hace montaje porque la mano de obra es muy barata en Marruecos. En Marruecos cobran cuando estoy trabajando [...] casi 80 céntimos a la hora. Al mes te sale 160 euros [...]. Para uno soltero, que tiene familia en Casablanca, no tiene ninguna responsabilidad, puede disfrutar con estos 160 euros. Bueno, en

Marruecos, antes, suficiente, pero ahora no. Ahora cobran, por lo menos 300 euros al mes. Fíjate. Cada hora tenemos que sacar seis coches porque la cadena está pasando. Cada uno hace una pieza [...]. Te traen las puertas, otro el chasis, otro el... y tienes que soldarlo con unos alicates eléctricos. Y eso es una cadena. Si tú estás parando, todos los que están detrás de ti van a parar. Por eso cada hora sacas seis coches. Seis coches con nueve horas te salen 54 coches al día. 54 coches al día, te cobras ocho euros al día [EMs1v2, mins. 0.00 y 2.30].

Después de seis meses, cambió de lugar de trabajo para empezar en un garaje, también como soldador. Un año más tarde comenzó a trabajar en una empresa francesa dedicada a la producción de material médico. Consiguió este último trabajo porque un amigo suyo que ya formaba parte de la empresa, habló bien de él, y se necesitaba un soldador. En este último empleo ganaba unos 400 euros mensuales. Con ese salario en Marruecos se puede tener un buen nivel de vida. En aquella época tenía trabajo, tenía coche propio y un empleo cerca de la casa de sus padres, donde vivía.

Solía hacer viajes los fines de semana, especialmente a las ciudades de Marrakech o El-Jadida. Otra cosa en la que solía emplear su tiempo libre era en limpiar y mantener en buenas condiciones una mezquita cercana a su casa a la que acudía a rezar solamente gente de avanzada edad que no se podía encargar de estas cosas. Una vez salió del país para realizar un cursillo de un mes de duración en Burdeos, relacionado con su trabajo en la empresa de material médico. Su segunda salida fue ya para venir a España.

## 9.2. El clandestino

En una ocasión, cuando trabajaba en la empresa de material médico, Mustafa fue requerido para viajar a Marrakech, unos 250 km desde Casablanca, donde vivía uno de los propietarios de la empresa, que había olvidado firmar unos cheques. Hizo el trayecto en tren. Una vez ante la casa, llamó al timbre. Alguien salió a la puerta a atenderlo. Recogió los cheques,

cerró la puerta y dejó a Mustafa esperando en la calle. Pasado un tiempo, regresó con los cheques firmados. Dio a Mustafa las gracias en nombre de su jefe y se despidió. No le ofrecieron ni tan siquiera un vaso de agua, ni mucho menos le permitieron pasar a descansar un rato. En Marruecos de acuerdo a su experiencia, dice Mustafa que sólo se respeta a quien tiene dinero.

Un día la señora que hace la contabilidad tiene que mandar cheques a Marrakech para firmarlos el jefe el sábado [...] Me dice “Mustafa puedes hacerme un favor muy grande si puedes ir de Casablanca a Marrakech ahora y llevar los cheques para firmarlos el jefe”. Vale, no pasa nada porque en la empresa somos como familia [...]. De Casablanca hay 240 kilómetros, por autovía dos horas o dos horas y media. Me quedan 30 minutos para llegar a Marrakech, mi jefe me llama [...]. “Cuando llegues me llamas para que te envíe a mi chófer y que te lleve hasta el chalet”. [...] Luego me dice “coge un taxi y ven aquí al chalet”. Toco al timbre [...]. Me dice [...] dame los cheques para firmarlos, me deja al lado de la puerta, no me dicen “entra” ni me dan un vaso de agua, nada. Los firman, me dan los cheques, y me dice la persona “el jefe dice gracias”. Yo vuelvo a Casablanca, yo doy los cheques y adiós. [...] El miércoles la administración buscan [...], mandan una persona a mi casa. Mi padre dice “no sé, no sé, nadie sabe dónde está”. Bueno, al final la directora habla con mi padre [...] Al final yo hablo con la directora: “sabes que somos gente, y el jefe me tiene que respetar [...] si eres francés o alemán, somos igual. Si tienes, si no tienes [dinero], somos igual” [...].

Mustafa dejó el trabajo. Este acontecimiento fue importante para que Mustafa emigrase, pero su decisión se gestó a partir de un conjunto de condicionantes. En primer lugar, la idea generalizada de que en Europa se vive mejor. En ello influyen los ya emigrados, que vuelven al país con coche, buena ropa, teléfonos móviles, cámaras de fotos, etc. Por otro lado, el mes que pasó en Burdeos le influyó mucho. Mustafa se considera una persona culturalmente abierta. La idea de emigrar implicaba ver mundo y, al mismo tiempo, salir de la burbuja que suponía vivir con su familia. La forma de



actuar de su padre era siempre la misma: “puedes hacer lo que quieras, pero si no haces lo que yo quiero, no vengas a pedirme nada”. Así le sucedió una vez que, siendo joven, quiso ir a la playa con sus amigos a pasar unos días.

También quería saber más, tener más cultura, aprender idiomas etc. Para Mustafa viajar te da más vidas y te concede una mirada más amplia sobre la realidad. No pretendía cambiar su cultura, pero sí tener más cultura.

Prefiero salir de mi país para buscar o para integrar o para cambiar... bueno, para cambiar la cultura no, pero hacer más que tengo. Y yo lo hago más de la que tengo, porque ahora... Antes, cuando estoy en Marruecos, estoy trabajando, la empresa, la casa, amigos, cosas. Ahora yo hablo la lengua española, hablo de gente españoles, hablo de asociaciones [...].

Dicen que más viajes te dan más vidas. Y los que no hacen viajes, bueno, [...] no es que no van a vivir más, pero no te dan más imágenes, más culturas, más hablas... [EMs2v7 mins. 25.00 y 26.00]

En 2003, sin el consentimiento de su padre, Mustafa tomó la decisión de dejar el país. Dejó en Marruecos una cuenta corriente y una tarjeta de crédito a su familia para que, en caso de necesitar dinero, se lo pudiesen enviar. Fue a finales de agosto, cuando hay mucha gente esperando para cruzar la frontera, dado que acaban las vacaciones y empieza el curso escolar. No tenía un visado. Cruzaría el Estrecho de Gibraltar de manera ilegal.

Mustafa sabía a lo que se exponía. Conocía gente que había cruzado en patera. Pero especialmente, tenía muy presente la muerte de un amigo que intentó cruzar escondido entre las ruedas y la chapa protectora de un camión. Al ponerse en marcha el vehículo, le reventó la cabeza. Él no asumió esos riesgos y, especialmente, reconoce no entender cómo hay gente capaz de cruzar el Estrecho en una patera. En su caso, nunca lo hubiese hecho.

Pasó a España gracias a un amigo que le escondió en su coche. Este amigo era una de esas personas que le influyeron para venir a Europa y, aunque se mostró un poco reticente a ayudarlo, Mustafa se lo ganó con algunas buenas palabras. Se escondió debajo del asiento trasero, sobre el cual viajaba la familia de su amigo, que ignoraba lo que estaba pasando. Fueron unos quince minutos de espera en la zona aduanera de Tánger. El control avanzaba rápido, debido al gran número de viajeros que esperaban para embarcar. Si la policía marroquí le hubiese descubierto, Mustafa se habría llevado una paliza, le hubiesen llevado a juicio, y habría pagado una multa. Pero no fue así.

Yo entro a España con un amigo mío que me pasa con su coche, abajo de las sillas. Tienes sólo diez minutos donde estás pasando al lado de la aduana. El final del mes de agosto había mucha gente [...] porque el día dos o tres de septiembre va a empezar el cole. Y la gente pasa sus vacaciones en Marruecos hasta los últimos días [...], y cuando bajan, bajan todos, y en la aduana “pasa, pasa, pasa”, no controlan mucho [...] Luego al barco tú puedes ir normal. Hay veces que te puedes sentar en el coche porque había mucha gente “pasa, pasa, pasa”. Pero ahora es muy difícil. Pero el corazón está aquí, porque si te cogen... Si te cogen aquí en España no pasa nada, te devuelven a Marruecos. Lo que pasa es que si te coge la policía de Marruecos te pegan, más que me pega mi madre, te pegan, te pasan al juicio, te pegan una multa [...].

Te vas a hacer una cosa que no harías nunca en la vida. Porque te vas a romper la ley, te vas a saltar la ley, te vas a hacer unas cosas que no es normal, puedes entrar a la cárcel si te cogen. El otro también, porque tiene familia, puede ser un problema muy grande. Allá es como una familia, cada uno ayuda al otro. Solamente con una palabra buena tú puedes ganar a alguien, ganarle la confianza [...]. Uno ayuda al otro, pero dentro de la ley, pero fuera de la ley... [...] Para mí me cambia él mi vida, porque cuando vino, “Mustafa, tu puedes ir, es muy fácil, hay otra vida” [...] Él me cambia la idea que yo tenía en mi cabeza porque nunca yo pienso que va a venir un día que yo voy a estar aquí a Europa. Su familia no sabe que estaba dentro del coche. Si lo saben no le dejan, porque si lo cogen, directamente

a la cárcel, o le quitan los papeles o le dan una multa o lo devuelven a Marruecos. Por eso, un 50 % él está ayudándome y un 50 % no me gusta lo que estaba pasando [EMs2v6, min. 0.00].

Ahora que el tiempo ha pasado, revive esta experiencia con un cierto tono de humillación y arrepentimiento. Si pudiese volver atrás en el tiempo, Mustafa no volvería a cruzar el Estrecho:

¿Para qué? Para ir a Europa. Antes tú eras un conductor y ahora estás debajo de la silla. Eso es el primer examen [EMs2v7, min. 3.30]. Hay que pensar cien veces antes de cortar con unas tijeras [EMs3v2, min. 13.30].

Mustafa dice que en Sant Mateu vive gente que ha cruzado el Estrecho en patera, o dentro de camiones. Hay también personas que se tiraron al mar y llegaron nadando hasta el barco que zarpa de Tánger para que les echasen una cuerda. Para Mustafa, si un marroquí tiene entre ceja y ceja que su futuro está en Europa, hará lo posible por ir.

Tras el control aduanero, el coche subió al barco. La parte más peligrosa del viaje ya había pasado. Al cabo de un rato, llegaron a Algeciras. Mustafa, ya solo, cogió un autobús en dirección a Marbella.

Mustafa pasó tres meses en Marbella. El motivo que le llevó a esta ciudad fue que en ella vivían dos hermanos de leche a los que le unen fuertes vínculos. Dentro de la comunidad musulmana, tal como él dice y recoge la sharia, si un bebé es amamantado por una madre de leche tres veces, se le considera parte de la familia y no puede casarse con otros miembros de la misma. Sus hermanos tenían parejas españolas y vivían muy integrados en el ambiente cultural de Occidente.

Marbella era una ciudad muy cara. Mustafa pagaba 350 euros mensuales por una pequeña habitación. No tenía trabajo. Tampoco tenía papeles. No sabía hablar castellano. No conocía a nadie excepto a sus hermanos. No comía nada con carne por miedo a estar comiendo cerdo sin saberlo, y porque necesitaba ahorrar. Fue una época especialmente dura, sin trabajo, siempre

pagando por todo, y viendo cómo sus ahorros no dejaban de menguar. Pasaba la mayor parte de su tiempo solo. Cuando llegó el día de la fiesta del cordero, fue especialmente duro sentirse solo y lejos de su familia. Pensaba continuamente que su situación mejoraría con el tiempo, que podría comprar un coche, volver a Marruecos con dinero pero, al mismo tiempo, con miedo a ser detenido y enviado de nuevo a su país por no tener los papeles en regla.

A veces el miedo a la expulsión se convertía en deseo. La nueva vida que él se imaginaba difería mucho de lo que encontró. A menudo recordaba las advertencias de su padre, pero el orgullo le impedía volver atrás. Regresar por voluntad propia significaba resignarse a aceptar el fracaso. Entonces aparecía el deseo de ser detenido y expulsado, y de este modo no tener que admitir que se había equivocado. Una noche salió a la calle, a las tres de la madrugada, con la intención de buscar alguna situación con que provocar su propia expulsión. No lo consiguió, a pesar de que se cruzó con un coche patrulla de la Guardia Civil. Los agentes se limitaron a saludarle. Hubo otra ocasión en la que se topó con las fuerzas de seguridad. Él y uno de sus hermanos de leche circulaban en coche. Como su hermano había bebido alcohol, le pidió a él que condujese. La Policía les hizo el alto y les pidió la documentación. Por suerte, Mustafa conservaba el permiso internacional de conducir, que se había sacado cuando fue a Burdeos, y pudo salir airoso de la situación.

Una de sus escasas actividades era andar varias veces al día el trayecto que mediaba entre su casa y la mezquita - un kilómetro aproximadamente-, para ir a rezar. En aquellos paseos, se sorprendía por el lujo que había en Marbella, y que no te podías acercar prácticamente a nadie, ni tan siquiera a los marroquíes. No hizo ningún amigo. A pesar de ello, dado que Mustafa habla francés, podía entablar alguna conversación con otras personas que sí lo hablaban y que introducían términos del castellano en sus conversaciones. De este modo comenzó a conocer la lengua. Para Mustafa, sólo hay dos tipos de personas incapaces de aprender: las que tienen vergüenza, y las que

piensan que ya lo saben todo.

Mustafa trabajó puntualmente limpiando piezas de artesanía en el chalet de un hombre de nacionalidad alemana. Ese fue su primer trabajo en España. Pasar de una ocupación en la que llevaba bata blanca con bolígrafos en el bolsillo del pecho a esta otra fue duro. Le hizo pensar en que quien hoy es rico, mañana puede ser pobre. También en que no podía continuar en aquella situación. Él tenía unas titulaciones y debía intentar buscar un mejor trabajo. Sentía que las situaciones que vivía cada día eran totalmente contrarias a aquello que había imaginado cuando decidió pasar el Estrecho.

Pero no se resignó. El tiempo que pasó en Marbella y la soledad le sirvieron para darse cuenta de que debía regular su situación en España. Para él se había acabado la juventud. Entraba en el mundo de la edad adulta y debía pensar en su futuro, en mejorar su vida y en formar una familia. Pero esa nueva etapa se desarrollaría lejos de la lujosa ciudad malagueña.

El padre de Mustafa conocía algunas personas originarias como él de Uarzasat, que vivían en un pequeño pueblo de la provincia de Castellón: Sant Mateu. Dada las pocas expectativas que le ofrecía a su hijo Marbella, habló con un amigo para que le acogiese. Así fue como Mustafa llegó a Sant Mateu. Desde Marbella, cogió un autobús que le dejaba en Castellón. Fue un largo viaje (entre 10 y 12 horas) marcado por los nervios y el miedo a ser devuelto a Marruecos: viajaba sin papeles. Una vez en Castellón, Mustafa tuvo que esperar durante cuatro horas en un bar frente a la estación, hasta que lo recogieron en coche y lo llevaron al pueblo. El hecho de no tener permiso de residencia equivalía a vivir en un miedo constante. Pero ante ese miedo era necesario sobreponerse y, al mismo tiempo, hacerse invisible. Mustafa solía seguir algunas pautas como por ejemplo volver a casa pronto, viajar lo imprescindible y, sobre todo, evitar el paso por lugares donde pudiese haber controles de la Policía Nacional o de la Guardia Civil. En este sentido, precisamente la ciudad de Castellón y especialmente su estación de autobuses y trenes es un punto negro. Tanto es así que es costumbre bajar

del autobús una parada antes de llegar a la estación.

En una ocasión, al principio de vivir en Sant Mateu, Mustafa tuvo que desplazarse a Valencia para renovar el pasaporte. Es un viaje que implica un trayecto hasta Castellón con autobús y, después, otro hasta Valencia con el tren de Cercanías. Al entrar en la estación y bajar a la zona de las vías, Mustafa vio a un guardia de seguridad al que confundió con un policía y empezó a huir en dirección contraria. Una persona que no tiene los papeles en regla y está aguantando tanto tiempo para regularizar su situación, se está jugando su destino, y un golpe de mala suerte como el que podría haberle sacudido a él, implica la expulsión del país con casi total seguridad.

Llegar a Sant Mateu supuso un cambio importante para una persona que había crecido en una gran ciudad como Casablanca, y que había pasado unos meses en la lujosa Marbella. Se encontraba en un pueblo pequeño, donde las calles son cortas, y a menudo estrechas, en que la mayoría de los marroquíes viven en las casa más viejas del casco histórico. Sant Mateu se convertía así en una doble prisión: al hecho de no tener papeles se sumaba ahora el vivir en un entorno donde se sentía incómodo por ser de ciudad. Y no conocía a nadie, ni español ni marroquí. Tendría que integrarse con los marroquíes, que provenían de toda la geografía del país. Un día, el amigo de su padre quiso tener una conversación con él. Le aconsejó que se tragase el orgullo, que pusiese su **“corazón debajo de los zapatos”**. Debía olvidarse de su vida anterior, de que antes vivía mejor. Debía olvidarlo todo porque para él comenzaba una nueva vida.

Cuando entro a Sant Mateu y he visto las casas, viejas, y los caminos, y eso que... ¡hostia!, ¿eso qué? [...] Pero Hassan me dice también una palabra que ayudarme bien. Me dice “Mustafa, antes de arreglar tus papeles tienes que coger tu corazón y ponerlo debajo de tus zapatos o cogerlo con los dientes. No pienses que vives antes mejor o no sé qué. Eso olvidalo porque otra vida. Eso ya está. Adiós. Otra vida”. [...] Y yo sufría más, más, más... [EMs2v7, min. 32.00].

Durante el primer mes en Sant Mateu, Mustafa vivió con la familia del amigo de su padre. Después alquiló una casa junto a otros dos marroquíes. Pagaban 300 euros de alquiler.

Llegó al pueblo en el mes de marzo de 2007 con ganas de trabajar donde pudiese. Lo más accesible era trabajar en la agricultura, pero eran días de mucho viento y las tareas del campo cesan ante esas condiciones. A finales de mayo empieza la campaña de recolección de la cereza en la zona, pero aquel año una fuerte tormenta malbarató la cosecha. No se desanimó. Tras el verano, en octubre llega la campaña de la almendra. Sin embargo el trabajo está muy mecanizado y tampoco pudo encontrar empleo. Y ya en noviembre, con la recogida de la aceituna, después de unos nueve meses sin nada que hacer, encontró su primer trabajo.

### 9.3. El jornalero

Mustafa fue contratado como jornalero por un agricultor local para el que trabajó desde 2007 hasta 2012. En su caso, tuvo la suerte de que el agricultor que lo contrató está casado con una administrativa de una gestoría de la localidad. Ella empezó a tramitar los papeles para conseguir el ansiado permiso de residencia. Antes de eso, su primer trámite administrativo, al igual que en Marbella, fue empadronarse.

En Sant Mateu, este proceso fue más sencillo. En Marbella tuvo que acudir al Ayuntamiento con el propietario del inmueble donde vivía. También esto le sucedió en Sant Mateu. Sin embargo, en el caso de una gran ciudad, la policía local puede presentarse en el domicilio cualquier día y a cualquier hora para comprobar que, efectivamente, esa persona está viviendo ahí. En el caso de una población pequeña hay menos control en este sentido por carecer de cuerpo de policía local. Esta circunstancia ha ayudado a muchos habitantes de Sant Mateu a regularizar su situación.

Cualquier inmigrante que emprende el camino de la regulación tiene un duro

reto ante él. Para Mustafa obtener la tarjeta de residente fue equivalente a conseguir la libertad. Fue como salir de una cárcel. Como mínimo, cualquier marroquí debe pasar tres años en esa cárcel. Los tres años que necesariamente se deben pasar sin papeles son una agonía constante. Se está totalmente impedido de movimiento. Mustafa conoce hasta tres personas que, durante el tiempo que pasaron en tal estado vivieron el hecho de no poder despedirse de algún familiar cercano que murió en Marruecos. Mustafa no quería que su familia le telefonease, por el solo hecho de que pensaba que algo iba mal. Siempre era él quien llamaba por teléfono. Alguien que no ha pasado por esta situación, dice, no puede entender lo que significa. La gente de aquí cree que sólo vienen para trabajar, y que quitan el trabajo a los españoles. No ven la vida que hay detrás.

La cárcel de la clandestinidad es, a los ojos de Mustafa, una situación muy injusta. No tener papeles equivale a no tener derechos cuando, de hecho, un clandestino está contribuyendo igualmente al crecimiento del país: se compra, se consume y habitualmente también se trabaja. Hay que decir que, en el momento de realizar la entrevista, el Gobierno había retirado la asistencia sanitaria a las personas sin papeles.

Mustafa tiene ahora el permiso de trabajo de larga duración, y espera poder pedir la nacionalidad española tan pronto como se cumplan los plazos. En 2012 cambió de trabajo para convertirse en granjero. De este modo, en la actualidad trabaja en una instalación de engorde de pollos. Es un trabajo muy duro. A veces acaba a las dos de la madrugada porque hay que calentar la granja para que los animales no mueran de frío.

#### **9.4. El imam**

Dentro de la mezquita, Mustafa ejerce como imam, aunque no haya estudiado para serlo. A pesar de ello, en el conjunto de la comunidad de Sant Mateu es la persona que mejor conoce el Corán. Ya su padre y su tío



tenían muchas nociones sobre el texto sagrado. Hay que tener en cuenta que de joven solía ayudar en una mezquita cercana a su domicilio en Casablanca. Por todo ello, Mustafa asumió este papel dentro de la comunidad.

Además es el presidente de las asociaciones islámica y cultural. Gracias a esto entiende bastante sobre asociacionismo. Da clases de árabe a los niños y niñas marroquíes de la población. Es también una especie de mediador dentro de la comunidad, y de la comunidad con otras organizaciones o administraciones. Se casó en 2008, cuando consiguió regularizar su situación en España. Ahora, en 2016, tiene 38 años y es padre de un niño y de una niña. Habla bereber, su lengua materna, árabe, francés, castellano, y entiende el catalán.

Su familia más próxima continúa viviendo en Marruecos. En Sant Mateu, hay seis familias de Uarzazat, la tierra natal de sus padres. También un primo suyo vivió durante una temporada en la población castellonense. Considera Marruecos como la tierra donde se hallan sus raíces. Es parte de su corazón, y no la puede olvidar. Pero también considera a España como su país. Es aquí donde trabaja, donde vive, y donde ve crecer a sus hijos.

Mustafa es musulmán. Para él, el Islam es la religión de la paz y de la solidaridad. El Islam está abierto al diálogo y a la ayuda, y por ello todo el mundo puede entrar a la mezquita. Para Mustafa existe una gran vinculación entre lo marroquí y lo musulmán. Nunca ha conocido ningún marroquí que no fuese musulmán, aunque en el país viven católicos y también existe una minoría judía. Estos colectivos pueden representar, según Mustafa, un 5 % del total de la población de Marruecos, como máximo.

Se considera una persona sociable y abierta. Le gusta que el mundo sea culturalmente diverso, que cada cual se sienta libre de pensar como crea conveniente. La diversidad cultural es el motor que mueve el mundo y lo hace avanzar:

Por eso el Dios parte las cabezas. Cada uno piensa como quiere. Cada uno

trata a la gente como quiere. Si tiene el mundo 8.000 millones que piensan lo mismo, hablan el mismo, hacen el mismo, no va a seguir la vida [EMs3v2, min. 22.00].

No le cuesta relacionarse con la gente. Esto le vino bien para integrarse dentro de la comunidad marroquí de Sant Mateu, la cual es muy diversa. Le gusta la tranquilidad y evitar los problemas. Cuando tiene tiempo libre le gusta pasear por las afueras de la población, estar en la mezquita, y visitar a los amigos o conocidos, comer con ellos, o simplemente descansar en casa con su familia. A veces lee o escribe, o navega por internet. Suele emplear cierto tiempo todas las semanas para preparar las charlas de los viernes en la mezquita. También se desplaza a los pueblos de la costa, donde puede comprar ciertos productos como la carne halal, que en Sant Mateu no se encuentran. En ocasiones le gusta estar solo. Cuando trabajaba en el campo pasaba mucho tiempo solo. También en Marbella. En Sant Mateu no tiene tantos amigos como en Marruecos, y es un pueblo pequeño. Todo ello contribuye a que, ahora, en ocasiones le guste estar solo.

No le gusta ir al bar. Piensa que si un café vale un euro y una barra de pan también, comprando el pan puede comer y con el café no. Mustafa dice que siempre está haciendo cuentas para llegar a fin de mes. Por otro lado cree que ir al bar da mala imagen, tanto de él como de la comunidad, que no tiene nada que ganar sentándose en un bar. Hace que la gente piense mal sobre el modo que tiene la comunidad de ganarse la vida, y que se los catalogue como vagos y desempleados. Antes le gustaba jugar a fútbol, pero ha dejado de hacerlo, también para evitar problemas. Dada su condición de imam debe renunciar a ciertas cosas. Dentro de la comunidad, es una persona que debe dar ejemplo. No puede ser una persona en la mezquita y otra diferente fuera de ella. Esta situación le hace feliz ya que se siente respetado y valorado tanto dentro de la comunidad como fuera de ella. Mustafa dice que los miembros de la comunidad lo ponen “encima de sus cabezas”.

## 9.5. El extranjero

Mustafa cree que decidió marcharse de Marruecos cuando ya era demasiado mayor para hacerlo, y de hecho fue advertido de tal circunstancia en algunas ocasiones. Tenía casi 30 años. Considera que quien quiere venir a Europa debe hacerlo muy joven, dado que para abrir los ojos a la realidad que le espera necesitará unos diez años. Los tres primeros son de adaptación. Los tres siguientes se está muy ocupado en conseguir los papeles para la regulación y el permiso de residencia. Después, vendrá el tiempo para buscar una mejor calidad de vida. Quien, como él, llega a España con 30 años, acabará el proceso con casi 40. De hecho, siente cierto arrepentimiento por haberse marchado de Marruecos. A veces le gustaría que su historia retrocediese 10 años, y no pasar a España. Pero es un sentimiento que no puede compartir con su familia. Su padre nunca entendió que quisiera marcharse, cuando en casa tenía todo lo que necesitaba para vivir bien. La vida que se encontró aquí fue mucho más difícil de lo que esperaba y lo primero que tuvo que hacer fue adaptar su mirada a un nuevo contexto cultural.

Una de las cosas que más le sorprendieron nada más llegar a España fue observar que las mujeres occidentales hablaban con los hombres de igual a igual, con total normalidad, “como si fuesen hermanos”, en el espacio público. En Marruecos sucede todo lo contrario: intentan no cruzarse, llegando incluso a cambiar de acera. Si un hombre y una mujer marroquí sin ningún parentesco son vistos en la calle hablando, mucha gente puede pensar que quieren mantener relaciones sexuales y por eso se evitan.

Mustafa necesitaba “quitarse la ropa” de Marruecos y ponerse la de España. Sin dejar de respetar su propia religión y su propia cultura, necesitaba integrarse para poder vivir. Él creció en una familia en la que su padre mandaba mucho. Ahora entraba en una sociedad en la que hay mucha libertad en ciertos aspectos vetados en Marruecos, entre los que cita el alcohol, el tabaco y la vestimenta de las mujeres. Una sociedad en que nadie

te obliga ni te prohíbe hacer nada. La calle se convertía así en un lugar para el aprendizaje. Para Mustafa es la escuela más grande. Es el lugar donde puedes estudiar la mentira y la verdad, donde puedes conocer el bien y el mal.

Tú entras a un país que la cultura es muy diferente, la lengua es muy diferente [...]. Tu entras dentro de la libertad: alcohol, tabaco, las mujeres que van con la falda corta... Tu puedes hacer lo que quieres, nadie te obliga a hacer algo, nadie te dice “esto lo haces, esto no lo haces”. Entonces, en la calle yo aprendo bastantes cosas. Yo sé que si tú respetas a la gente te respetan [...]. Tienes que quitarte la ropa de Marruecos, dejarla aparte, y coges la ropa de España [...] pero a respetar la religión, a respetar la ley, a respetar la cultura mía, pero también a integrar con ellos, si no, no puedes vivir [...]. La calle es una escuela muy grande. En la escuela te enseñan a leer [...] pero en la calle puedes estudiar todo: estudiar las mentiras, estudiar la verdad [...] si te engañan es un curso para ti, si te tratan bien es un curso para ti, si te tratan mal... [EMs3v4, min.12.15].

Una de las cosas que más echa de menos de Marruecos es la celebración de la fiesta del cordero tal y como se lleva a cabo en su país, y con su familia. Dado que son ocho hermanos, cada uno llevaba un cordero a la casa de sus padres. Para poder celebrar esta fiesta en Europa, como todas las prácticas religiosas, es necesario adaptarse a la realidad cultural de aquí. Por ejemplo, en el caso de la fiesta del cordero, en Marruecos el animal es sacrificado en el domicilio familiar, por el padre, con sus propias manos. Debe extraerse toda la sangre del animal cuando se sacrifica. Debe seguirse un ritual con un componente religioso, pero también hay una casuística higiénica y de mejor conservación de la carne detrás del mismo. Aquí, por cuestiones sanitarias, debe ser llevado a un matadero público.

En el caso de la carne halal, se suelen comprar grandes cantidades de carne para ahorrar gasolina. En Marruecos puede sentirse seguro de que la carne que come es halal. Aquí no. A veces se siente estafado. Hay restaurantes en los que se sirve carne halal sin serlo realmente. Ciertos indicios le dan que

pensar que incluso en las carnicerías halal se les está engañando. E incluso en los mataderos.

Muchos productos alimentarios llevan grasa de cerdo y tampoco los puede comer. Esto sucede a veces en algo tan básico como el pan.

El hecho de estar lejos de Marruecos acarrea a veces cierta desinformación sobre las fechas de celebración en el calendario musulmán. En 2010, durante la celebración del Ramadán, Mustafa recuerda que nadie sabía a ciencia cierta cuál era el último día de la festividad. Mucha gente le preguntaba y, finalmente, se vio obligado a telefonar a mezquitas de Castellón, Valencia y Madrid para que se lo confirmasen. En cuanto al Ramadán, según Mustafa, las costumbres y obligaciones se relajan en Europa. No es extraño, por ejemplo, encontrar a algún marroquí bebiendo o fumando en un bar de la plaza durante el mes de ayuno. En Marruecos esta persona sería detenida por la policía. El gobierno marroquí procura mucho para que en público se cumpla con el Ramadán. El derecho religioso siempre prevalece en Marruecos. Por ejemplo, Mustafa recuerda que en una ocasión la ciudad de Marrakech planteó bajar el volumen de la llamada a la oración que tiene lugar en la mañana, ya que podía molestar el descanso de los turistas. La propuesta no fue aceptada.

En el caso de la oración, en Sant Mateu han retrasado un poco el horario del rezo principal del viernes, dado que es el día santo de los musulmanes pero mucha gente, al estar trabajando en ese horario, no llegaba a tiempo. Por otra parte, en Marruecos se llama al rezo por altavoces. Aquí quien está interesado en acudir a la mezquita debe descargarse los horarios por Internet o consultarlo mediante alguna aplicación para teléfono móvil, dado que no se produce este llamamiento. En Marruecos hay más control sobre el rezo. La gente aparca momentáneamente sus actividades para acudir a la llamada de la oración, y está mal visto no hacerlo aunque no sea obligatorio.

Para Mustafa, aunque los marroquíes consiguen salir de la cárcel que supone la clandestinidad, nunca podrán hacer todo aquello que en su país sí pueden.

Adaptarse es la vía principal para la integración dentro de las comunidades de acogida, pero también para cohesionar al conjunto de los marroquíes que habitan en la población. Mustafa afirma que es necesario, en primer lugar, caminar hacia la cohesión.

Para él, adaptarse a la comunidad marroquí de Sant Mateu fue muy fácil. Cuando llegó, nadie conocía su historia, ni tan siquiera las familias de Uarzazat que tenían contacto con su padre. En la población hay más personas llegadas desde Casablanca, pero al ser una ciudad tan grande, tampoco había tenido ningún contacto previo con ellas. También hay que tener en cuenta que habla perfectamente tanto el árabe como el bereber.

Por otra parte, la procedencia de la comunidad marroquí de Sant Mateu es muy diversa. En la población hay marroquíes llegados desde muy diversas zonas del país, y cada uno trae consigo su propia forma de hablar el árabe. Un marroquí del norte y otro del sur pueden no entenderse incluso hablando los dos esta misma lengua. A los bereberes, por su parte, les cuesta hablar árabe. Así que hay de todo: los que hablan árabe estándar, los que hablan algún dialecto del árabe, y los que hablan bereber, teniendo en cuenta que también tiene sus propios dialectos. Cada país tiene sus propias versiones del árabe. El jefe de Mustafa en la granja de pollos es egipcio. Ambos se pueden entender perfectamente, porque hablan un árabe estandarizado, pero con la mayor parte de los marroquíes no se entiende. Hay notables diferencias culturales también entre la gente que procede del medio rural y la que viene de las grandes ciudades. Además, la comunidad no sólo está constituida por los residentes en Sant Mateu, sino también por los de las poblaciones cercanas que no tienen mezquita ni asociación: Tírig, la Salzadella, la Jana, Xert, Traiguera y les Coves de Vinromà.

En cuanto a la integración, Mustafa tiene muy presente siempre el respeto hacia la sociedad, la cultura de acogida y las leyes por las que se gobierna el país. También en la calle aprendió que si respetas a la gente, te respetarán a ti. Mustafa también se siente respetado no sólo por la comunidad marroquí

sino por otras comunidades marroquíes de la zona, dada su condición de imam y presidente de la asociación, y por el conjunto de los habitantes de Sant Mateu así como por las instituciones u otras organizaciones.

Mustafa se siente muy bien tratado cuando acude a los servicios sociales del ayuntamiento. Recuerda una ocasión en la que perdió la copia de una declaración del IRPF que necesitaba para presentar la del ejercicio en curso. Las asistentes le ayudaron a obtener estos papeles. También ayudan mucho a las personas que tienen problemas con la Seguridad Social. Asegura que en otros pueblos de la provincia de Castellón, las relaciones entre las comunidades musulmanas y los ayuntamientos no son tan buenas. Por un lado, existe la creencia de que los servicios sociales incitan a la emancipación de las mujeres y a que denuncien a sus maridos por maltrato, a cambio de subvenciones. Por otro, hay muchas quejas de racismo que, en el caso de Sant Mateu, apenas existen.

A Mustafa le gustaría que cuando un marroquí llega a Sant Mateu no se juntase únicamente con los de su país, ya que esto contribuye a crear una especie de gueto en el que sólo se habla en árabe y se tiende a ver a la comunidad local con desconfianza y a tildarla de racista. En el caso de Sant Mateu no le gusta que, por ejemplo en la plaza, los marroquíes ocupen una mesa apartada en las terrazas de los bares, solo para marroquíes. El fallo de la integración, afirma, es sobre todo de los marroquíes, porque son los que tienen que poner más de su parte para integrarse. Para Mustafa es necesario entablar un diálogo para que ambas culturas se conozcan y, así, se respeten.

Yo me gusta cuando entra una persona en España como ha pasado conmigo, no me voy con mis paisanos, porque mis paisanos siempre hablan árabe, siempre piensan que, por ejemplo, los españoles son racistas. No. Tengo que integrar con todos [...]. No me gusta lo que está pasando aquí a Sant Mateu, porque siempre hacen una mesa de los marroquíes. Eso no, porque, mira, si un día, dos días, al mes que viene, al año que viene, los españoles por ejemplo de Sant Mateu dicen que los marroquíes no quieren integrar con nosotros, los marroquíes dicen que no quieren integrar con

nosotros. Entonces no sabemos dónde el fallo. El fallo viene de nosotros porque somos de extranjeros. Entonces ellos, los del pueblo, es el pueblo de ellos. Entonces si vienen los extranjeros tienen que hablar con ellos, tienen que integrar con ellos [...]. Tienen que presentar la cultura de ellos y de nosotros para integrar como Dios manda, para que nadie que sabe que yo soy malo o que soy racista o él también [EMs3v2, mins. 24.10, 24.50 y 25.40].

Otra cuestión sobre la integración en la que él mismo se ve reflejado es la cuestión lingüística. En el caso de Sant Mateu, al estar dentro del dominio lingüístico del catalán, es consciente de que podría generar más confianza entre la comunidad de acogida si lo hablase y que él sería más valorado. De hecho, sucede lo mismo con el bereber y el árabe: si hablas con un bereber en su propia lengua eres sentido como alguien más cercano. Pero le cuesta mucho el catalán, aunque lo entiende. Durante los ocho años que pasó trabajando en la agricultura, su jefe le hablaba a su hijo en catalán y a Mustafa en castellano. De este modo, fue entendiéndolo poco a poco. Le resulta más fácil hablar en castellano. Por otro lado, saber castellano le puede resultar más útil a cualquier marroquí dado que, por cuestiones laborales, a menudo están sometidos a mucha movilidad.

Por otro lado, en cuanto a la visión que se tiene de los marroquíes por parte de las comunidades de acogida, Mustafa piensa que éstas no saben realmente cómo es la cultura marroquí. Considera que en general, la gente debería ser más abierta de miras, conocer la diversidad de culturas que hay en el mundo. Esto a menudo se consigue viajando. En concreto, piensa que el pensamiento generalizado en el mundo occidental es que los musulmanes dejan a la mujer “debajo de sus zapatos”. Mustafa considera que eso no es así. Hoy en día la realidad de muchos países musulmanes está cambiando, y que la mujer tiene sus derechos y, además, no está obligada a trabajar como el hombre, el cual por su parte debe tratarla bien.

Cuando vuelve a Casablanca durante las vacaciones, se “cambia de ropa” y adopta nuevamente una cultura más marroquí. Sin embargo su mirada ha



cambiado. Ahora ve la realidad de Marruecos desde una perspectiva diferente. En España ha visto que la población cumple la ley, que hay una mejor sanidad pública y una mejor administración. En Marruecos la práctica totalidad del sistema sanitario está en manos privadas. Incluso en urgencias, primero debes pagar para poder entrar a que te reconozcan. El padre de Mustafa, por ejemplo tuvo que pagar el equivalente a 1.900 euros para ser operado de una dolencia grave. Los pocos hospitales públicos que hay en el país presentan bastantes deficiencias pero, por otro lado, en los privados te expones a que te timen.

Mustafa también se queja del escaso civismo que ve en su país. En Casablanca, por ejemplo, la gente no respeta los turnos en las colas, y en los autobuses viaja más gente de la que cabe. Si necesitas reparar tu coche y en el taller ven que la matrícula es europea, intentan estafarte. Observa que los marroquíes tienen tendencia a mentir y a tratar de engañar a las personas, que te dicen una cosa a la cara y la contraria a la espalda. Considera que en Europa esto no pasa.

Ahora el nivel de vida se ha encarecido bastante en Casablanca. Antes se solía comprar tecnología (móviles, ordenadores portátiles, etc.) en Europa para revenderlos en Marruecos, donde estos objetos suelen ser más caros. Ahora ya no se puede hacer. Igualmente, desplazarse a Marruecos en vacaciones resulta caro. Para Mustafa la vida está cambiando mucho y de modo muy rápido, y en un pequeño pueblo como Sant Mateu esos cambios no se perciben. Al mismo tiempo, entiende que su propia cultura ha cambiado debido al largo tiempo que lleva viviendo en España. Cuando vuelve a Marruecos encuentra las cosas muy cambiadas. Todo ello, junto a su edad y al hecho de haber formado una familia, le empuja a pensar que ya no regresará a Marruecos y se quedará a vivir aquí definitivamente.

En este momento no pienso, porque si bajas a Marruecos con 40 años, 45, ahora los países quieren los jóvenes, no quieren los mayores, ¿para qué? Quieren los trabajadores, los que van a dar algo al país. Si bajo por ejemplo con 45, 50 años, no tengo la fuerza para trabajar. No tengo algún negocio

allá, yo prefiero estar aquí hasta que me mandan al cementerio. [...] La gente ahora vive muy justo [EMs4v4 min. 29.40].

Mustafa podrá solicitar la nacionalidad española en 2018, cuando se cumplirán 10 años de la obtención de su primer permiso de trabajo. La nacionalidad le daría muchas ventajas de movilidad por Europa. Pasar de tener pasaporte verde (marroquí) a tener también el rojo (español) implica también pasar los controles aduaneros con más facilidad. Además la nacionalidad también significaría proteger su vida. Es decir, si lleva en España un cierto número de años trabajados y cotizando a la seguridad social pero pierde el permiso de residencia por cualquier motivo, sería expulsado a Marruecos y no tendría derecho a cobrar lo cotizado. Tener la nacionalidad implica tener los mismos derechos que cualquier español, pero también los mismos deberes: respetar a la gente, respetar el país, y contribuir a su progreso. Si un país le abre sus puertas él es uno más, y en cuestiones de religión cada cual practica la que quiere, dentro del marco legal establecido.

Ahora en cambio los trámites se han endurecido notablemente. Según Mustafa esto se debe a que hay más gente, de hecho la mayoría de los marroquíes, que desean solicitarla. Argumenta que, si la administración está complicando su obtención, es precisamente por el valor que tiene obtenerla. Se pide un certificado de nacimiento, otro de penales, todas las pruebas que acrediten diez años de residencia en España, pasaportes vigentes y caducados, empadronamiento, declaraciones de la renta, nóminas, diplomas que acrediten la realización de cursos de integración... En el caso de tener hijos, también se han de presentar sus papeles.

Te piden un certificado, por ejemplo, de nacimiento que está legalizado al Consulado de Marruecos y el Gobierno y el Ministerio de Exteriores en Marruecos y varios ayuntamientos, cosas que tienen un montón de sellos, y con el papel de [...] penales también [...], la residencia, una prueba de que has terminado diez años en España, o más, pasaportes todos, empadronamiento, y también renta, y si tienes hijos más, de cada uno

empadronamiento de él, el certificado de la escuela, las nóminas también, oferta de trabajo [...] y luego si tienes algún diploma de la escuela de acogida, ayuda también, y luego te hacen una entrevista [...] sabes esto, sabes escribir, sabes leer, por ejemplo, y preguntas, quién es este, cuántas son de comunidades, el nombre del rey, por ejemplo, la bandera... Hay un montón de preguntas y de papeles, y luego has de esperar más de tres años [EMs4v2, min. 2.20].

Además, hay que desplazarse al Consulado de Marruecos en Valencia para obtener algún papel. De hecho, desde el Consulado se debe autorizar al solicitante para que pueda obtener la segunda nacionalidad. Cada vez se solicitan más y más papeles. El volumen de la documentación que hay que presentar también depende del juez que lleve el caso del solicitante. Los que ya han pasado por el proceso de obtención de la nacionalidad ayudan a preparar su dossier a los que quieren realizarla. Siempre es más difícil para los que la han solicitado antes. Cuanto más larga es la cadena de transmisión de ese conocimiento, Mustafa cree que más preparado se está para presentar los papeles, ya que las experiencias de los que te han precedido contribuyen a prepararlo mejor. La gente se ayuda y se da información hasta que tiene preparado el dossier. Pero la administración, dice Mustafa, es como el fuego: siempre está pidiendo más y más papel para poder quemar.

Por otra parte, el personal de la administración tampoco ayuda mucho a facilitar la tramitación. En el caso de Sant Mateu sólo hay una persona que atiende los asuntos de extranjería para toda la zona norte de la provincia de Castellón. Mustafa cree que, dependiendo del estado de ánimo de esta persona, la tramitación se puede agilizar o no. En parte dice que la comprende porque es la única encargada de este tema y tiene mucho trabajo. Pero, en general, la atención que les da esta persona no es adecuada.

Desde que se solicita la nacionalidad hasta que se obtiene pasan tres años, o incluso más. Pasado ese tiempo, puede llegar a suceder que el solicitante reciba una carta en la que se le indica que le falta un sello de un ayuntamiento de Marruecos o cualquier cosa. Después se debe hacer una

entrevista en la que preguntan al solicitante si sabe leer y escribir y cuestiones relativas a la organización política de España y a su historia.

Mustafa se pregunta por qué no solicitar la nacionalidad cuando pasa como mínimo once meses al año en España y está en su derecho. En su caso, considera que si tiene derecho a cualquier cosa, pondrá todo de su parte para adquirir ese derecho.

Bueno, por la nacionalidad si no tiene un valor no van a complicarla como ahora. Para pedirla te falta un montón. Te faltan diez años, te faltan [...] nóminas, te falta la lengua, saber la historia de España, preguntas... Hay preguntas que son un poco raras: quiénes son los pintores más importantes de España, quién es la mujer del Presidente [...] Yo me gusta si tengo un derecho de una cosa, voy a correr para cogerlo. Si tengo derecho de hacer un papel, sacar un carnet o nacionalidad, ¿por qué no? Cada cosa en la vida tiene un valor. Si por ejemplo mañana no hay trabajo aquí me puedo ir a Francia, a Europa también, y puedes trabajar directamente con la nacionalidad. Y con la residencia es muy difícil. Te piden muchas cosas: el contrato, oferta de trabajo de un año... Pero con nacionalidad es rápido. El mismo día coges la llave y ya [EMs4v2 min. 0.00].

Mustafa piensa que todo el mundo debería poder vivir en cualquier parte del mundo, siempre respetando el lugar en el que se esté, sus costumbres y su cultura. La tierra debería ser de todos, porque todos somos gente, todos pasamos nueve meses en el vientre de nuestras madres, y todos estamos de paso.

En este tránsito por la Tierra, nadie está completo. Siempre necesitaremos la ayuda de los demás. Nadie puede vivir solo. Las personas deben evitar la soberbia y ser humildes, pedir ayuda a los demás cuando se necesita.





## **Capítulo 10. ¿Cómo construye aprendizaje la comunidad marroquí en el territorio de acogida?**

Del mismo modo que nos recuerda Martín Barbero (2003) al citar al personaje de Machado, Juan de Mairena, todo lo que saben los marroquíes de Sant Mateu, lo saben entre todos. Al menos, todo lo que saben sobre enfrentar la burocracia, sobre asociacionismo y sobre el hecho de construir y legalizar una mezquita. También sobre el hecho de ser inmigrantes y de sentirse extranjeros. Esto no significa que todos sepan lo mismo, sino que construyen su saber de forma colectiva. Lo que uno no sabe, quizás lo sepa el de al lado, o el de más allá.

Los marroquíes construyen su conocimiento participando en la vida cultural de su propia comunidad. Esto implica que para poder saber, van a necesitar estar comprometidos con su comunidad, compartir con los demás sus propias historias, y escuchar las de los demás.

Los miembros que forman parte de la comunidad tienen la necesidad de aprender juntos para poder residir en España, para integrarse en el territorio de acogida y para adaptar su propia identidad cultural sin tener que renunciar por ello a sus raíces. Todo ello, en conjunto, supone una búsqueda de reconocimiento, de ser y de sentirse un igual a aquellos que tienen todos los derechos en un nuevo contexto.

### **10.1. Experimentar el mundo**

A lo largo de los dos capítulos anteriores he llevado a cabo los relatos de vida de Omar y de Mustafa. Ellos han sido los dos principales informantes a lo largo del trabajo de campo. Nuestras conversaciones están salpicadas con

pequeñas historias de su propia vida, o con historias de otros miembros de la comunidad. También durante el primer grupo de discusión, otros marroquíes me contaron brevemente (cuadro 20) sus trayectorias. Hay un comentario de Mustafa que resume lo importantes que son la propia experiencia y las historias de los demás para aprender en el seno de la comunidad marroquí. Este comentario destaca además la condición de clase subalterna que arrastran los inmigrantes:

Es muy duro. El que no está pasando esta historia, bueno, puede escuchar, puede pensar, pero siempre dicen “pregunta al que está enfermo, no preguntes al médico”. Porque el que está enfermo es el que está vivo con su enfermedad, pero el médico [hace la acción de escribir una receta] “qué te pasa, tal, tal, tal...” Por eso, es muy duro. Creen... Bueno, siempre dicen que “vosotros extranjeros vivís, trabajáis...” Pero no saben ellos la historia, lo que está pasando el extranjero hasta que llega hasta aquí. No vienen aquí para quitar los trabajos [EMs2v7 min. 20.50].

#### CUADRO 20

##### *Historias de inmigrantes*

Salí de Marruecos buscando trabajo. El primer viaje ha sido de Casablanca a Francia. Y de Francia he viajado a Italia, y me quedo allí en Italia casi dos años y medio. Y allá no hacen los papeles, no hacen nada, y es muy difícil arreglarlos. Y en 2001 se abre una ley aquí en España, y me llamó un compañero. Él vivía aquí en Sant Mateu. Y me bajé de Italia aquí, a España, para arreglar los papeles. Y desde el 2001 me quedo aquí en el pueblo. He trabajado en partes de lugares: en Valencia, en Barcelona, en muchos sitios, pero siempre vivo aquí en Sant Mateu. Y ahora casi trece años que vivo aquí [...] Ahora tengo tres hijos y la mujer allí en Marruecos. Yo vivo aquí solo.

*Mohamed* [GDs1v1 min. 0.00].



Yo vine aquí en el 78. Aquí a España. Antes había una vida bien. Pero como yo, yo pierdo muchas cosas. Ganas dinero y pierdes por nada, ¿sabes? En el 78 vine yo aquí a España. Trabajé en Catalunya, en Andalucía, en Aragón, aquí... Aquí estoy desde 2002, en la Salzadella. Bajé de Lleida hasta aquí. Antes sí, había trabajo, y las cosas iban bien. He estado en muchos pueblos en España. He estado en Irak, en Libia, en Egipto, en Francia. Antes tenía papeles de Francia y después me fui a Irak. Trabajé dos años durante la guerra de Jomeini y Saddam. Irán e Irak. Estaba en Marsella en el año 81. En aquella época el billete de tren era barato. Fui en tren desde Marsella hasta Ankara, y de allí a Irak.

*Abmed* [GDs1v1 min. 16].

Yo he vivido cosas pero diferente, no tan igual que ellos. Yo he vivido en grupo familiar, con mis padres. Estaba mi padre aquí en Sant Mateu creo que en el 95 o 96, no lo recuerdo bien. Nosotros nos vinimos en el 99. Y yo, te digo la verdad, yo no quería venir aquí. Yo tenía una mentalidad de allá. Tenía 13 años. Yo vine el día 28 de agosto aquí a Sant Mateu, que todavía estaban en fiestas. [...] Cuando empezamos el curso de la escuela yo estudiaba primero de ESO. Y cuando entré la gente se quedó loca. “¡Un morito blanquito! ¡No puede ser!” [risas] “No puede ser. El padre o la madre son españoles.” Yo como no sabía hablar, tenía un amigo que le decía “que no. Que mi padre y mi madre son de Marruecos”. “Que no. Eres morito blanquito. Café con leche. Algo es de aquí”. Pasé dos años que me costó mucho aprender español. Y cuando me integre con los españoles al fútbol. Ahí ya se me cambió el sistema. Y lo que pasó fue que los marroquíes no hablaba con ellos. Lo mismo que hacen los españoles. Yo hacía lo mismo: “hola, hola” y ya está. Nada más, porque no había nadie, ninguna persona de mi misma edad. Eran todos grandes. Y yo me integré con ellos perfecto. Con ellos siempre a la Plaza, para aquí, para allá, juntitos... De fiesta no. Beber y esto tampoco no podía porque tenía

siempre miedo de los padres. Si me iba de fiesta siempre pensaba lo que venía después. “¿Y si me voy a casa borracho, qué me hará mi padre?” Tenía miedo. Y bien. Y hace tres o cuatro años, cuando entré aquí a la mezquita a rezar, se me cambió un poquito la cosa. “No puedes sentar con ellos, no puedes comer carne si no está matada por la costumbre nuestra...” ¿Sabes? Voy cambiando cosas, y poco a poco comencé a apartarme [...]. Y ahora poco a poco me integro más con mis paisanos [...]. Ahora me gusta más aquí que a mi país. Porque he vivido aquí, se más cosas de aquí, tengo más experiencia aquí que allá, tengo más vida aquí que he vivido 15 años que allí que sólo he vivido 13. Es muy diferente. La mentalidad es muy diferente. Porque cuando bajo de aquí para allá tengo la mentalidad de aquí, no tengo de allá. Porque cuando bajas allá y te cuentan cosas dices “¡uy! Allá a Europa es diferente”.

*Zoubair* [GDs1v2 min. 0.00].

Bueno, yo lo recuerdo bien, porque yo al entrar, he entrado en 2001. Y bueno, mi primer lugar fue Almería. Estuve en El Ejido un año trabajando en la agricultura, porque había unos familiares y unos amigos. Y claro, empezar es un poco difícil, porque cambias de sitio, de costumbres, todo eso. Pero vas acostumbrándote, conociendo gente, todo eso... Me ha ido bien. A mí el primer año me ha ido bien porque me he apuntado... estuve estudiando en una escuela de... Había también un profesor de Madrid que estaba aprendiendo árabe, y hemos hecho un cambio entre yo y él. Él me estaba enseñando español o castellano, y yo árabe. Yo lo llevaba bien, y así me ha ayudado mucho a aprender el castellano en mi primer año. Después, en 2002 he venido aquí en Sant Mateu, porque había mi tío aquí. Pues el primer año no he trabajado casi nada. Estaba viviendo con mi tío, trabajando un día sí y otro no. Y después, en 2003, yo empecé a trabajar en Peníscola, aunque no tenía papeles, pero consigo trabajo allí, y hasta el 2005. Y aquella época eso: trabajando, parando, trabajando, así, y ahorrando un

poco de dinero y mandando un poco a la familia, y en 2005 me puse con papeles.

*Hassan* [GDs2v1 min. 0.30].

Yo entré por la parte de Turquía. Eso es muy importante. Eso te ayuda mucho. En Turquía, bueno, pase tres meses por allí, y después a Italia. En Italia casi fue un año o un año y medio. En 2001 vine aquí a España. Bueno, estuve sin papeles, pero mucho tiempo no. Estuve casi seis meses sin papeles. Al final, salió una ley en 2001, y ya hicimos los papeles y ya encontré trabajo aquí en el pueblo, en Sant Mateu.

*Mustafa B.* [GDs2v1 min. 02.00].

#### 10.1.1. Enfrentar la burocracia.

Al llegar a España, la experiencia del marroquí pasa por la necesidad de enfrentar la burocracia. Lleguen como clandestinos o con un contrato de trabajo todos los marroquíes, sean antiguos miembros o recién llegados, deben someterse a un proceso burocrático para regular su situación y mantenerla durante un período mínimo de diez años. Muchos marroquíes de los que hoy en día viven en Sant Mateu, pudieron legalizar su situación en 2005 a través de la regularización laboral impulsada por el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero. Desde Marruecos este gesto fue visto como un gran favor hacia su pueblo. Otros países no tuvieron ese gesto que aportó a Marruecos divisas y riqueza hasta que llegó la crisis. La comunidad marroquí considera a España como el mejor país de Europa para los inmigrantes por ser el más tranquilo para ellos. Sin embargo, la misma comunidad cuestiona los derechos que los marroquíes tienen aquí en cuanto a la regulación.

Hay algunos marroquíes que recibieron una oferta de trabajo estando en su

país. Gracias a ello, pudieron pasar a España de forma legal. Para estos marroquíes todos los procesos administrativos se simplificaron, al menos durante los primeros momentos de residencia en el país. También hay gente que, para venir a Europa, buscó pareja por Internet. Esta es una forma de dar el salto que no entraña ningún peligro, pero está reservada a aquellas personas que tienen un nivel educativo medio - alto.

Para la mayoría, es decir, para los clandestinos, el procedimiento a seguir para ser legales es el siguiente: Pasados tres años de su llegada a España, pueden solicitar un informe de arraigo social por motivos laborales. Con este documento se obtiene una autorización de residencia temporal, de un año de duración, por circunstancias excepcionales. En el territorio valenciano, estos informes son emitidos por los ayuntamientos. Pero además de contar con el informe, el clandestino necesita cumplir una serie de requisitos y estar en condiciones de acreditarlos documentalmente.

Tal y como explican en diversas ocasiones tanto Mustafa, como Omar, como también los participantes en los grupos de discusión, los requisitos son un contrato de trabajo por un período no inferior a un año, carecer de antecedentes penales y haber permanecido en España durante tres años de manera continuada. Para acreditar los requisitos el clandestino debe aportar en primer lugar una copia completa de su pasaporte en vigor. En cuanto al trabajo, un contrato debidamente firmado, acompañado del NIF del empleador, copia de la capacitación y de la cualificación profesional exigida para la profesión y acreditación de la solvencia de la empresa. Por lo que respecta a los antecedentes penales, certificados emitidos por el país o países en los que se ha residido durante los cinco años anteriores a la entrada en España, con sus correspondientes traducciones en caso de que fuera necesario. De hecho, cualquier documento procedente de otro país debe ser traducido al castellano. Esto implica requerir los servicios de un traductor jurado. Además, todos los documentos públicos extranjeros, deben ser legalizados por la Oficina consular de España en el país de origen.

Finalmente, según datos del Ministerio de Empleo, las pruebas que acrediten la permanencia continuada en España deben contener los datos identificativos de la persona solicitante y haber sido emitidos o registrados preferentemente por una administración pública. Se trata, por ejemplo, de los documentos relativos al empadronamiento, a un ingreso hospitalario o consulta médica en la sanidad pública o cualquier otro documento emitido por cualquier administración que justifique la presencia en España. Sin embargo, los marroquíes también tuvieron que presentar otro tipo de documentos.

Si sale alguna formación, algún curso, siempre me apunto para hacerlo. Hay algunos que yo hago, y algunos que no tengo tiempo y no hago. Pero por la escuela de acogida... Ahora ponemos un cartel aquí por la escuela de acogida. Porque ahora el diploma de la escuela de acogida vale mucho para regular, para renovar, para coger la nacionalidad, para mucho. Porque el jefe de extranjería, la primera pregunta “¿Tienes un diploma del curso de acogida?” Si tienes, eso vale 50 %, y luego... Porque dicen que ese curso explica la historia de España, la ley de España, la ley del trabajo, la ley del pueblo, y eso vale porque 40 horas no es fácil. Bueno, eso lo cogemos aquí en Sant Mateu. La cuenta bancaria y el certificado del correo, y bueno... En Marruecos dicen que estás en España, ganas bastante, pues tienes que enviar dinero. Hay veces que envías 50 euros y ganas una prueba, porque vale mucho el papel o el tique. “La prueba es de fecha tal, tal, tal”. Porque hay veces que calculan los días. Si te faltan tres años menos un mes te dicen “no” [...] Por eso el día que está pasando tienes que aprovecharlo para una prueba. Solamente si vas a la ferretería y compras una cosa, con los datos, el tique... Claro, todo vale. [...] El certificado del médico, que la persona está bien, no tiene ninguna enfermedad. Y luego... ¿qué más? Pasaporte todo. Todas las hojas y la libreta [del banco], y ¿qué más? [...] Normalmente un montón de papeles para que te den una tarjeta pequeñita. Pero vale mucho, vale mucho. Vale la libertad [EMs3v2 min. 40.00].

Hay que hacer más pruebas. Por ejemplo comprar un móvil con el justificante a tu nombre, abrir una cuenta bancaria con tu cuenta. Esto que

hace la Cruz Roja del idioma, como que has ido a aprender el idioma. Bueno, hay que buscar un montón de cosas, como de pruebas, como que has estado aquí en España [EOs2v2 min. 0.00]. El idioma, importante, te lo piden ahora, de la Cruz Roja, de 48 o no sé cuántas horas, no lo recuerdo. Tengo el certificado. Ahora lo piden. Pero todo eso es muy fácil. Ahora lo difícil es conseguir el precontrato [EOs2v2 min. 2.00].

Hay marroquíes que no pudieron ver regularizada su situación y se tuvieron que marchar. Hay algunos que, en cambio, a pesar de no tener los papeles en regla, siguen en la población. Pero la mayoría sí consiguieron el permiso de residencia. Los que llegaron durante la primera mitad de la década del 2000 y obtuvieron sus permisos, no dejaron de preocuparse por su situación en España dado que deben renovar los papeles cada cierto tiempo. Sin embargo el cierto grado de estabilidad que alcanzaron, les permitió centrarse en otras preocupaciones.

#### 10.1.2. Historias de inmigrantes

Cuando comparten sus historias, los marroquíes aprenden sobre diversos temas: los cantos de sirena que los atraen a Europa, el tránsito de Marruecos a España y cómo evitar ser descubiertos mientras son clandestinos. También aprenden sobre cuestiones relativas a los trámites burocráticos en cualquier momento de la evolución de su situación legal. Comparten historias que hacen referencia a la integración en el seno de la comunidad de acogida. Y finalmente, los miembros de la comunidad marroquí aprenden sobre su condición de clase subalterna.

En Marruecos se creía que todos aquellos que venían a Europa vivían mejor. Las personas que volvían a Marruecos con cámaras de fotos, teléfonos móviles, coche, buena ropa, etc., influían en aquellas personas que peor lo estaban pasando.

Tenemos una imagen que cuando entras a Europa tú puedes mejorar tu vida, tú puedes ganar más, tú puedes comprar cosas, tú puedes... Pero lo

que está pasando es que la gente, cuando entra en las vacaciones en el mes de agosto, no sé si tienen o no tienen, o es alquiler, no sé. Compran un coche, ropa buena, un móvil, una cámara, cosas. Cuando entran a Marruecos la gente, los pobres, miran... “Este se fue hace un año o dos años y trae un coche. Entonces me voy también yo” [EMs1v1 min. 29.00].

Nos ha pasado a todos igual. A mí también me pasó igual. Pienso que en España, en Europa, cuando pasamos la frontera estamos en el paraíso, ¿vale? Porque hay un chiste. Te lo cuento. Uno que viene por avión para España. A la entrada del avión ha encontrado cinco euros. [Hace un gesto de desprecio]. “¿Ya empezamos a coger dinero? ¡Déjalo hasta mañana! ¡Ya lo cogeremos!” Y todo el mundo se cree así. Vamos a España: el paraíso. Y cuando vamos a España está todo solucionado: vamos a tener casa, familia, coche, trabajo... Vamos a vivir de lujo. Pero de verdad, cuando llegas aquí, empieza otra historia [GDs1v1 min. 39].

Yo tenía tíos en Francia, también en Holanda. Siempre cuando vienen [a Marruecos], vienen con coche, y claro tienen un poco de dinero... Y tú siempre tienes una ilusión también de tener coche y todo eso. Yo cuando estaba allí, estaba estudiando. No me faltaba de nada. Estaba estudiando en la universidad. Pero es por eso, miras hacia todos lados: un primo que viene de verano en verano, disfrutando de la vida, con coche, y tú tienes también la ilusión de tener un coche [GDs2v1 min. 6.40].

La historia de uno mismo también genera discurso y crea significado sobre diversos aspectos como la condición de pertenencia a una clase subalterna y la clandestinidad como espacio de privación de libertad. También a través de sus propias historias se ve el deseo de ver mundo. La propia experiencia del mundo puede acabar convirtiéndose en una “historia de inmigrante” que ayuda a los demás. Es el caso, por ejemplo, del paso de la frontera de Mustafa.

En cuanto a la condición de pertenencia a una clase subalterna, esta situación ya se experimenta en Marruecos. Mustafa pasó por diferentes trabajos, todos ellos con salarios bajos. Omar obtuvo un único trabajo, conductor de autobús, cuyo salario no era suficiente para que pudiese

emanciparse. Al llegar a España, sin embargo, los trabajos a los que pueden optar los marroquíes requieren todavía menos cualificación profesional. Hay que recordar lo que Mustafa explica en su historia de vida. Nunca imaginó que alguien como él, que venía de una gran ciudad, acabaría ganándose la vida con empleos en la agricultura y la ganadería, trabajando con herramientas como una motosierra, o un serrucho.

Los marroquíes conocen historias sobre condiciones laborales muy duras y precarias en los pocos sectores en los que se pueden emplear:

En Almería los africanos, ponen dos trabajadores y el tercero gratis. Yo pago 60 euros para tres. Ponen dos trabajadores y un gratis. La crisis nos lleva a este punto [GDs1v2 min. 21.00].

Por lo que respecta a la clandestinidad como espacio de privación de la libertad, en su relato Mustafa explica en diversas ocasiones, que durante los años de clandestinidad vivía continuamente con miedo a ser descubierto y enviado de nuevo a Marruecos. Adoptó rutinas para evitar cruzarse con las fuerzas de seguridad del Estado. Superaba el miedo con la esperanza de que su situación mejoraría, que podría comprar un coche, bajar a Marruecos con dinero, o construir su propia vivienda. También a Omar le aconsejaron venir a vivir a Sant Mateu para evitarse problemas. Su primera ciudad en España fue Vila-real, junto a Castellón, una zona urbana en la que es más fácil encontrarse con la policía. Prácticamente todas las personas que pasan por la clandestinidad, experimentan sentimientos y situaciones parecidas:

El que ha pasado eso, sí que es persona, pero le falta algo. Es el tema de buscar papeles e intentar buscarlos como sea. Algo: contrato, no sé... Trabajo... Primero se consigue con el trabajo [...] Hay gente que lo ha pasado difícil. Al no tener papeles, siempre sufre. Salir o no salir. Ir de compras o no ir de compras. Siempre... algún miedo le toca por dentro [...] no pueden salir, tienen miedo que los pare la policía, porque en 2002 o 2003, en esa época la Guardia Civil o la Policía, si te paran enseguida te piden papeles para devolvete a tu país [...] Hay quien, ya que está aquí, intenta esconderse lo más posible para no meterse en jaleos ni buscar



problemas [GDs2v1 min 3.10].

Finalmente, el deseo de ver el mundo, de experimentarlo, aparece en los relatos de Mustafa y de Omar:

Yo quiero salir de la burbuja donde estamos, mi familia, mi padre... Yo quiero cambiar, tengo una cultura abierta, quiero ver más. ¿Por qué? Eso ha venido para el primer viaje, cuando fui a Francia y he visto la gente cómo viven, cómo está la vida, cómo te tratan, la cultura... Bueno, por eso es como si a un niño tú le das un trozo de azúcar y se lo quitas, siempre pensará para probarla otra vez [EMs2v5 min. 13.00].

Y me fui a Dinamarca, pero no tengo idea de vender. Tengo idea de ver cómo está el mundo. Me fui a Dinamarca y cuando me bajé [del avión], es otro mundo, todo limpio, todo eso... Y dije “qué vida aquí”, es muy diferente, pero el idioma es muy complicado [EOs1v3 min. 19.10].

Este deseo de ver y conocer otras realidades, parte de la idea que muchos marroquíes tienen de “buscarse otra vida o cambiar de vida a mejor”.

## 10.2. Participar

Un marroquí que llega de forma clandestina no es un participante de su comunidad, pero tiene la necesidad de llegar a serlo. Lo habitual es que quien llega a Sant Mateu conozca a otro paisano que ya está viviendo en la localidad. Puede ser un familiar, o un amigo, o alguien de su mismo pueblo en Marruecos. En cualquier caso, el recién llegado no es un participante. Para serlo, va a necesitar ser presentado ante la comunidad marroquí e integrarse en ella. Además, también va a tener que aprender a hacer todo lo necesario para regularizar su situación, y así permanecer en España. Sólo hay un modo de conseguir estos saberes. El clandestino necesita pegarse a otro marroquí, a alguien con más experiencia, a alguien que ya haya hecho ese camino.

Eso es como un papel que está colocado encima de la espalda de un extranjero. Tú puedes leer detrás de alguien. Preguntas. Cuando entras aquí, los primeros días, “por favor, ¿qué tengo que hacer? [...] Y claro, cada uno ayuda al otro. Los primeros... la primera cosa, tienes que ir al ayuntamiento, porque el que tiene boca y puede preguntar siempre va a encontrar una solución [EMs3v2 min. 48.15].

Las voces se corren. Las voces se corren de este y al otro, y al otro, y al otro... Y entonces te llega a ti lo que tienes que [presentar] [GDs2v1 min. 11.40].

Es que cuando llegas aquí la primera cosa que estás... que la gente te dice “oye, tienes que presentar, tienes que buscar eso”. Y claro, cada uno te dice que te falta presentar eso, que tienes que conseguir en el ayuntamiento eso, y vas sabiendo cosas [GDs2v1 min. 12.35].

Ese es el primer problema que se le presenta al que acaba de llegar a la población. Es también el primer trámite que debe solucionar. Todo el mundo se preocupa por regular su situación en primer lugar.

Cuando yo llego aquí, hay gente que ha pasado lo mismo. Es el único tema del que estamos todos hablando cuando llegamos aquí. El único tema. De los papeles. Olvidamos el trabajo, olvidamos todo, pero el tema de los papeles. Cualquiera persona, a lo mejor si llegó ayer, y si se pone en contacto con nosotros, el problema es el tema: “oye, ¿cómo conseguiste el papel? ¿Cómo tengo que hacer?” Todo. Bueno, yo vivo con amigos marroquíes. Ellos han pasado la misma situación. Entonces, cuando pasas la misma situación ya tienes muchas ideas. No hace falta irte al gestor, ni al abogado, ni nada. Lo primero, llegué por la noche, me fui por la mañana al ayuntamiento a empadronar porque es muy importante. [EOs2v1 min. 49.00].

El camino que otros han recorrido antes es fundamental para el recién llegado. Las personas que forman parte de la comunidad marroquí son muy solidarias las unas con las otras en este sentido. Aquellos que ya han pasado por esa situación no ejercen sólo como asesores. Es decir, no se limitan a

transmitir lo que saben o a enumerar los documentos que son necesarios. Son también participantes activos que se implican en el proceso de regulación de los nuevos miembros de la comunidad marroquí. Les acogen en sus casas. Les acompañan y, en ocasiones, hablan por ellos ante la administración. Contribuyen a obtener pruebas que demuestren su permanencia en España durante el tiempo necesario para obtener el arraigo. Les dan dinero para que lo envíen a Marruecos, o compran herramientas u otros enseres y solicitan una factura emitida a sus nombres.

Entonces, para la gente que entra, lo primero que preguntan es “¿cómo hago para regular los papeles?” Y la gente te dicen. El otro ayuda al otro, el otro ayuda al otro. “Puedes hacer esto, puedes hacer esto...” Antes las cosas eran muy fácil. Pero ahora son un poco complicadas. Ahora al banco no te dan la cuenta, no te abren la cuenta sin residencia. Con el pasaporte, no. ¿Sabes lo que está pasando? Ahora es normal. El terrorismo, entonces es normal. Por eso tienen que filtrar la gente. Hombre, no se puede abrir una cuenta con datos de otro país. Tiene que regular con residencia, con un NIE, para que si ha pasado algo, te cogen [EMs3v3 min. 4.20].

Si sabe que se va a asentar aquí, pregunta a la gente [...] Hay veces que la gente también ayuda al otro. Por ejemplo yo estoy regulado, quiero mandar dinero a mi familia por ejemplo, y puedo mandar [en su nombre]. Pero ahora no. Al correo no. Sin papeles no puedes mandar dinero a Marruecos. Antes sí. Por ejemplo, quiero mandar 50 euros, 100 euros a mi familia, “tú, no tienes papeles. Toma. Manda eso y guarda la prueba”. O quiero comprar una cosa en la ferretería. Yo necesito una factura. Bueno, comprarla a tu nombre y eso... Ahora al correo no. Para mandar un dinero tiene que ser con la residencia. Con el pasaporte no. Está todo controlado. Y antes también con el pasaporte y con la tarjeta del Vodafone, también. Yo lo compré con el pasaporte. Ahora no. Con residencia. Con pasaporte nada. Es normal, porque la vida está cambiada, más problemas [EMs3v3 min. 8.30].

Los antiguos miembros apadrinan a los nuevos para acercarlos e integrarlos en la comunidad. Entablan amistad con ellos. Los que tienen más

experiencia no quieren que pasen tantas dificultades como ellos se vieron obligados a pasar. Gracias a ellos, los recién llegados consiguen acelerar los trámites de su regulación. El marroquí que se encuentra solo tiene que llamar a muchas puertas antes de hallar la correcta. El marroquí que es acogido por la comunidad dará a la primera con la puerta correcta porque la comunidad ha adquirido ese saber. Algún miembro de la misma se encargará de acompañarle al ayuntamiento para que se empadrene en su domicilio.

Para los antiguos miembros de la comunidad el camino siempre fue más difícil. Tuvieron que sufrir más y llamar a muchas más puertas antes de saber realmente lo que debían hacer. A medida que pasaron los años la comunidad fue creciendo y la cadena de transmisión del conocimiento sobre la regulación se hizo más y más larga. Los nuevos estuvieron cada vez más preparados para presentar el dossier de cara a obtener la regulación. Los nuevos acumulan la experiencia de todos aquellos que los han precedido.

#### 10.2.1. Cosificación: la mezquita.

Los más antiguos miembros de la comunidad marroquí, los pioneros, llegaron a Sant Mateu en 1992. Eran solamente dos y trabajaban en una granja. Al año siguiente llegaron a la población cuatro marroquíes más. En 1995 había en Sant Mateu catorce marroquíes.

Unos pocos años después, unos pocos marroquíes empezaron a plantearse que podrían adquirir un local y destinarlo a albergar su mezquita. Empezaron a ahorrar dinero, pero desistieron al poco tiempo.

Con el cambio de siglo se produjo un gran salto demográfico en el seno de la comunidad marroquí. Si en 1999 había en la población 43 marroquíes (31 hombres y 12 mujeres), en 2003 la cifra se había triplicado (115 hombres y 29 mujeres), y siguió creciendo hasta alcanzar su máximo histórico en 2011 con 124 hombres y 75 mujeres, representando un 9 % de la población total de Sant Mateu. En 2005 se retomó la idea de tener mezquita propia. Aquel

año, durante la celebración del Ramadán, un marroquí que vivía en la cercana población de la Salzadella, ofreció un almacén que tenía alquilado debajo de su casa. Su intención era que tanto los marroquíes de esa población, como los de Sant Mateu y otros núcleos cercanos pudiesen tener un lugar en el que rezar. Lo comentó a unos cuantos miembros de la comunidad y, entre todos, adecuaron el local con unas alfombras. Durante aquel mes de ayuno, los marroquíes dispusieron de un espacio provisional donde realizar juntos la oración. Entre los asistentes habituales se encontraban los padres de familia con más años de residencia en Sant Mateu. Hasta ese momento, los marroquíes realizaban la oración en sus propias casas o en las de amigos. Algunos habilitaban una habitación de sus inmuebles para que unos pocos pudiesen rezar en ellas. El día de la fiesta final del Ramadán, o también el día de la fiesta del cordero, muchos se desplazaban hasta las poblaciones costeras, especialmente a Benicarló y a Vinaròs, que contaban ya con sus propios espacios.

Durante aquel Ramadán, después del rezo, mientras los marroquíes tomaban el té en el almacén de la Salzadella, las conversaciones parecían centrarse en un solo tema. Algunos comentaban que podrían buscar un local más grande y destinarlo a ser usado como mezquita. La comunidad de Sant Mateu crecía ya por encima de las 100 personas, y había bastantes más marroquíes en las poblaciones cercanas. Entonces, unos cuantos se decidieron a buscar locales en Sant Mateu para establecer una mezquita. También hubo gente que se asesoró en relación a los trámites necesarios para crear una asociación que diese amparo a la mezquita. Sin embargo, abandonaron la idea poco después. En aquel momento había mucho trabajo, y no se disponían del tiempo ni de la preocupación suficiente para buscar un local.

Al año siguiente emprendieron nuevamente la búsqueda. Esta vez sí culminaron su objetivo. Encontraron una cochera, a las afueras de la población, en la plaza de la Piedad. Un lugar tranquilo y alejado del centro en el que los marroquíes sentían que no molestarían a los vecinos. Además tendrían facilidad para estacionar sus vehículos.

Cuando lo alquilamos fue una alegría. Que tenemos algo donde podemos reunirnos, un local para rezar. Es algo que sale de dentro. Es una alegría [GDs2v1 min. 16.20].

El inmueble fue alquilado por 380 euros mensuales. La comunidad se propuso llevar a cabo pequeñas aportaciones económicas para emprender algunas reparaciones, comprar alfombras y otros elementos necesarios para las funciones propias de la mezquita.

La comunidad seguía aumentando y, pasado un cierto tiempo, el espacio empezó a quedarse pequeño. Dado que la cochera estaba partida en dos por un tabique, se solicitó permiso de obras al ayuntamiento para tumbarlo y agrandar así la zona destinada al rezo. También se comunicó al propietario del inmueble que dio su consentimiento. De este modo las mujeres podían disfrutar de su propio espacio destinado a la oración. En años sucesivos, la comunidad llevó a cabo más mejoras en el local. Se construyó un lavabo, se cambiaron los marcos de las ventanas porque entraba mucho frío en invierno y agua cuando llovía. También se arreglaron unas goteras en la cubierta. En todos los casos, la comunidad pagaba el material, y diversas personas de la misma contribuían a la obra con su fuerza de trabajo.

Al mismo tiempo, cada vez resultaba más necesario abrir una cuenta corriente en la que depositar las aportaciones que se hacían para pagar el alquiler. Los marroquíes decidieron abrir una cuenta a nombre de cuatro personas, aunque fue difícil encontrar gente dispuesta a dar su nombre. Sin embargo, una de ellas tenía una multa pendiente de pago y, dado que no la hacía efectiva, la administración cogió el dinero de esa cuenta. La necesidad de gestionar bien las aportaciones económicas destinadas al mantenimiento de la mezquita, supuso el germen a partir del cual surgió la idea de crear una asociación. Se trataba de constituirse como persona jurídica para que la cuenta no estuviese a nombre de ningún miembro de la comunidad, y que eso pudiese perjudicarla.

Por diversos motivos, era necesario crear dos asociaciones: una de carácter religioso y otra de carácter cultural. Para ello, se convocó una reunión en el local social del Ayuntamiento. Se invitó también a todos los marroquíes de los pueblos de alrededor. Mustafa, antes de la reunión, buscó unas pocas personas que sabía que le ayudarían, dado que su nivel de compromiso hacia la comunidad también era grande. En la reunión los marroquíes decidieron enviar una carta al alcalde (cuadro 21). Con ella le comunicaron que iniciaban los trámites para constituir la asociación religiosa, y le exponían sus finalidades. Pasados unos dos meses, obtuvieron respuesta del alcalde, que daba su conformidad.

#### CUADRO 21

*Carta del Centro Islámico “Masjid Alkods” dirigida al alcalde de Sant Mateu*

Sant Mateu, 8 de Marzo de 2010.

Distinguido Señor Alcalde:

Somos un grupo de vecinos de Sant Mateu de nacionalidad marroquí, el motivo de este escrito es para comunicarle que hemos iniciado la tramitación para formar una asociación de carácter religioso islámico. Esta asociación gozará de personalidad jurídica propia y actualmente está tramitándose en el Ministerio de Justicia al amparo de la Ley Orgánica de Libertad Religiosa 7/1980 de 5 de julio y del Real Decreto 142/1982 de 9 de enero. Nuestra Asociación se denominará Centro Islámico “Masjid Alkods” de Sant Mateu. La sede de nuestra asociación estará ubicada en la plaza de la Pietat núm. 2.

Los fines del Centro Islámico “Masjid Alkods” de Sant Mateu consistirán en:

- Promocionar la enseñanza y práctica del Islam.
- Organizar coloquios, conferencias, seminarios, cursos y actos que contribuyan al conocimiento y difusión del Islam y sus doctrinas.
- Enseñar la lengua árabe a nuestros hijos y ofrecer nuestra colaboración a otras instituciones para aprender las dos lenguas

oficiales de la Comunidad Valenciana y favorecer el conocimiento mutuo de todas las culturas que conviven en Sant Mateu.

Queremos aprovechar este escrito para, al mismo tiempo, ofrecer nuestra colaboración para todo lo que usted juzgue oportuno.

Muchas gracias por su colaboración.

Se remitieron unos estatutos al Ministerio de Justicia, para formalizar la inscripción en el Registro de Entidades Religiosas. La asociación religiosa (Centro Islámico Masjid Alkods de Sant Mateu) debe tener relación con el Consejo Islámico de España. Por otra parte, la existencia de esta asociación exime del pago de algunos impuestos. También se enviaron otros estatutos diferentes a la delegación en Castellón del Gobierno Valenciano, para constituir la asociación cultural (Centro Cultural Masjid Alkods de Sant Mateu), y poder realizar actos, foros, jornadas, solicitar subvenciones, etc. Ambas asociaciones tienen personas diferentes ostentando los cargos directivos, pero el presidente de ambas es Mustafa.

Quedó pendiente el tema de la financiación. Se decidió establecer una cuota de 10 euros. A largo plazo, esta cuota no se respetó mucho. Se dijo después que, aquellos que no pudiesen asumir este importe, tenían que intentar aportar algo, aunque fuesen sólo cinco o incluso un euro. Lo importante era que ningún nombre de ningún miembro de la comunidad desapareciese de los registros de la asociación.

En 2012 la comunidad quiso negociar con el dueño del local una rebaja en el precio del alquiler. Este, en cambio, quiso incrementar el pago mensual en seis euros, argumentando que el IVA había subido. La comunidad consideraba ridícula e injusta esta subida teniendo en cuenta que, entre material y mano de obra, se habían invertido unos 30.000 euros para acondicionar un local que no les pertenecía. La última reparación, que fue la de las goteras de la cubierta, se había producido muy poco tiempo antes.



Estamos pagando alquiler. Y el alquiler cada vez va subiendo un poco. Y claro, vamos gastando mucho dinero, gastando unos 300 y algo. Y el dueño del local... y hemos hecho unas reformas y hemos gastado un dinero allí. Peor el dueño del local siempre pide más. Y llegó un tiempo en que pedimos que tiene que bajar un poco o aguantar, pero no quiere. Pues la gente se cabreó un poco y claro, de ahí viene el esfuerzo para comprar la mezquita [GDs2v1 min. 18.05].

Yo digo que compramos la mezquita por seis euros. ¿Cómo? El dueño de la ex-mezquita me pide seis euros más porque antes estaba el IVA a 19 %. Está subiendo hasta 21. 3% más. Me dice “Mustafa, por favor, tenéis que pagar la diferencia” ¿Cuánto? Seis euros [...] “Por favor, ven cada fin de semana y te pago un café o dos cafés, y punto. No hace falta que cambiemos el contrato por seis euros” Dice que no. Vale. Porque hacemos una reforma, gastamos... Te digo la verdad, gastamos más de 30.000 euros ahí dentro. Porque cuando entramos era solamente un almacén. Tiene la chapa rota. Arreglamos todo. Ponemos cosas... 30.000 euros menos la mano de obra, porque la gente trabaja gratis [EMs3v5 min. 5.30].

Un viernes, después del rezo, Mustafa planteó que no era partidario de pagar los seis euros adicionales de alquiler. Al mismo tiempo instó a la comunidad a comprar el local, dado que lo consideraba una mejor opción a largo plazo. Pero el dueño no quería vender y gran parte de la comunidad veía la idea como algo descabellado.

Mustafa, sin embargo, ya había ojeado otros locales que podrían adecuarse para albergar la mezquita. Estaba decidido a convencer a los marroquíes de la necesidad de adquirir un inmueble en propiedad. Le habló a la comunidad de un viejo corral que se encontraba en el casco antiguo de la población. Su propuesta fue que quien quisiera “comprase” un metro cuadrado del inmueble por 150 euros. Esto le pareció una buena idea a mucha gente. Así que aquel mismo viernes, comprometió 11.000 euros. Hubo quien dijo que pagaría por un metro cuadrado, por dos, por tres, o por medio metro. Con este compromiso, lo poco que tenían en la cuenta corriente y 8.000 euros prestados por dos asociaciones islámicas de la provincia, decidieron dar el

paso. Dejaron el local de la plaza de la Piedad y compraron el del casco antiguo. Aún quedaba, sin embargo, una importante cantidad que aporta, y mucha mano de obra y material para convertir un viejo corral en una mezquita.

Gran parte del resto del dinero lo consiguieron viajando. Mustafa, por ejemplo, se marchó con otras dos personas a Francia durante una semana. Pasó por tiendas, mezquitas y carnicerías recaudando fondos, explicando que pertenecía a una comunidad musulmana y que estaban construyendo una mezquita. Otros llegaron hasta Bélgica. También viajaron por Andalucía (Málaga, Almería, El Ejido...) y visitaron las grandes capitales: Madrid y Barcelona. A veces lo que recaudaban no llegaba ni para cubrir los gastos del viaje, pero en otras ocasiones conseguían sumas importantes. En una ocasión, durante un viaje a Madrid, sólo consiguieron recaudar cinco euros.

Conseguimos el dinero por la ayuda de mucha gente, de muchos musulmanes, por fuera [GDs2v1 min. 17.55]. Tenemos que pedir la ayuda a otras mezquitas que están... u otra gente que quiere dar algo para... ayudar entre nosotros mismos, porque siempre ayudamos entre nosotros mismos, y pedir a otras organizaciones de musulmanes fuera, y pedir la ayuda. Y, pues entonces, cada mezquita pues ofrece lo que ella puede [GDs2v1 min. 18.55].

Hemos visitado muchas mezquitas, porque siempre llamas a otra asociación, y pides la cita, y te dan la cita para cada viernes cuando se hace una reunión grande. Y la gente dan cada uno 5, 10, lo que pueden. Te vas, coges la cita y de allí vienes con 150 euros, 300. Y así nos ha ayudado mucho eso [GDs2v1 min. 21.00].

Yo he ido una vez o dos veces al mercado. Sí, hay gente que ha salido al mercado. A mercados de fuera: Cabanes, Vinaròs, Castellón... Y no solamente a marroquíes, también españoles [...] Vas a un mercado con una foto de una mezquita y dices a la gente que vamos a construir una mezquita y si quiere ayudarnos la gente, porque la mezquita es la casa de todos [GDs2v1 min. 21.20].

Si algún marroquí debía realizar algún desplazamiento por cuestiones administrativas, la comunidad intentaba aprovechar para recaudar. Algunas personas acompañaban a quien tenía que hacer el viaje, y mientras éste llevaba a cabo sus gestiones, los demás recaudaban fondos. Eran pocas cantidades, pero todo iba sumando. En ocasiones, recaudar era muy difícil, o los miembros de la comunidad eran reticentes a ir, por vergüenza o por no querer dejar sola a su familia.

También las mezquitas y asociaciones de la provincia de Castellón, y en general todas aquellas comprendidas entre las ciudades de Valencia y Barcelona, aportaron alguna cantidad. Mustafa afirma que en todas ellas le conocen como “Mustafa el de Sant Mateu”. Dos de estas asociaciones (Almassora y el Grau de Castelló) les prestaron 4.000 euros cada una.

La asociación del Grau y de Almassora, han hecho la asamblea entre ellos, porque la gente de la asociación tiene que hacer siempre la asamblea con su gente. Y han hecho la asamblea y han hablado entre ellos que van a prestar a la mezquita tal y tal dinero, y como están de acuerdo, nos han ofrecido el dinero ¿para cuánto tiempo? Un año o así [GDs2v1 min. 22.25].

Cuando compramos esta mezquita yo fui a dos asociaciones, una de Almassora y otra del Grau: “por favor, queremos comprar una mezquita y necesitamos un trozo de dinero”. “Tranquilo”. Esa asociación me da 4.000 euros, esa también 4.000 euros, y cada mes hacemos un ingreso de 500 euros y cada mes... Ahí te digo que si tu vienes de Valencia hasta Barcelona, y entras en cualquier mezquita y dices “Mustafa de Sant Mateu”, te dicen “yo conozco a esa persona y tal, tal, tal... De Valencia hasta Barcelona. Te digo la verdad, porque si tú das un valor a ti, la gente te respetan. Si yo respeto mi personalidad, la gente te respetan. Si tú tratas a la gente bien, te tratan bien [EMs3v4 min. 35.00].

El local acabó costando 18.000 euros con impuestos incluidos. Poco después de su compra, la comunidad solicitó permiso de obras para reparar la cubierta, con una inversión de 20.000 euros. Algunos de los metros

inicialmente comprometidos por diversos miembros de la comunidad, nunca llegaron a hacerse efectivos. A pesar de ello, la nueva mezquita acabó siendo una realidad.

La adquisición de la mezquita supuso un antes y un después en las formas de participación en la vida cultural para la comunidad marroquí de Sant Mateu. Fue un hito en la historia de la comunidad, que se caracterizó por la participación activa e informal de un considerable número de miembros. Al mismo tiempo, fue un proceso que condujo hacia la institucionalización progresiva de la propia comunidad. Este proceso se inició con anterioridad debido a la necesidad de constituir dos asociaciones: una de carácter religioso y otra de carácter cultural.

Hoy en día la mezquita es un espacio compartido de socialización que sirve para organizar y cohesionar a la comunidad marroquí. Cada sábado se lleva a cabo una comida en la mezquita. Es un lugar de reunión y también de mediación. En la mezquita se resuelven los problemas que pueden surgir dentro de la comunidad. Los marroquíes pueden reunirse en la mezquita para ver un partido de fútbol, intentando evitar un tono de voz alto y las palabras malsonantes. Hay que guardar un cierto nivel de respeto dentro. Los niños juegan en ella. Es una sala en la que también se celebran algunas fiestas, especialmente aquellas que guardan relación con los ritos de paso. Tiene muchos usos y es un local para todos los musulmanes, independientemente de que participaran o no en su construcción.

Todo el mundo puede hacer aportaciones económicas para su funcionamiento a través de un cajón de donaciones que se ha instalado. Pero sobre todo, la mezquita es la casa del Dios. Un musulmán puede rezar en su casa, pero si acude a la mezquita su oración tiene un valor más grande, porque implica dejar de lado cualquier otra actividad que se esté realizando.

Cuando rezas en la mezquita, no es como en la casa. Más poder, más puntos [risas]. Tiene más valor [GDS2v1 min. 36.55].

Para algunos, la mezquita debería tener únicamente el uso religioso que le es propio. Pero para la mayoría, las mezquitas en el extranjero han de ser locales donde poder llevar a cabo actividades de carácter cultural. En mezquitas de comunidades más grandes, se dispone, por ejemplo, de un espacio aparte para ver la televisión. En el caso de Sant Mateu, debido a las dimensiones del local, esto no es posible.

Para llevar a cabo ciertas actividades relacionadas con su cultura, los marroquíes necesitan el espacio que les brinda la mezquita, ya que no disponen de ningún otro lugar, o les supone un coste demasiado elevado alquilar uno. Es el caso de los ritos de paso que he comentado, especialmente los convites cuando hay un matrimonio, o cuando nace un nuevo miembro de la comunidad.

Aquí también celebramos fiestas algunas veces cuando alguien da a luz a un niño o a una niña. Como las casas son pequeñas para invitar a la gente, entonces aquí. El imán nos dice que el día tal y tal hay una fiesta de que fulano ha dado a luz a un niño. Entonces preparamos la comida, y entonces comemos todos juntos. Todos aquí. Igual los que no rezan también vienen. ¡Cuándo hay comida vienen! [Risas]. Por eso la puerta está abierta para todos, no sólo para el que reza [GDs1v1 min. 48.30].

También a las mujeres marroquíes les gustaría disfrutar más de la mezquita y, al no haber un espacio habilitado para ellas, no pueden hacerlo. El uso social de la mezquita es por último un modo de evitar los bares, donde se fuma (en las terrazas) o se toman bebidas alcohólicas. Hay mucha gente dentro de la comunidad que tiene las llaves de la mezquita. El primero que llega abre la puerta. No se genera ningún tipo de conflicto entorno a este tema.

También hay que decir que la mezquita fue, en su momento, un elemento generador de desconfianza entre la comunidad de acogida. Había gente en el pueblo que se preguntaba cómo los marroquíes habían podido reunir el dinero para comprar el local. Se rumoreaba que la mezquita había sido

financiada por el mismo rey de Marruecos. Para la comunidad, cualquier mezquita tiene un foco encima. Los marroquíes tienen la impresión de que entre algunas personas de la comunidad de acogida existe desconfianza hacia la mezquita. Se preguntan qué pasará allí dentro. Debido a esto, según Mustafa, es necesario que quien quiere abrir una mezquita está obligado a constituir primero la asociación religiosa y dotarse así de una entidad jurídica. Para él, tener una asociación es como tener el carnet de conducir.

Los trámites para obtener el reconocimiento de la asociación tardan bastante tiempo en resolverse. Por ejemplo, en el caso de Sant Joan de Moró, población cercana a Castellón, se tiene solicitada la asociación desde hace dos años (en el momento de la entrevista) pero todavía no se ha concedido la autorización desde Madrid. Y durante todo ese tiempo, la comunidad ha estado pagando el alquiler de un local (entre 350 y 400 euros mensuales) sin poder hacer nada en él.

La mezquita, en definitiva, se pudo hacer realidad y fue un hito importante para toda la comunidad. Muchos pensaban que una cosa así nunca sería posible. Incluso había gente que tenía miedo de las represalias que pudiese tomar la comunidad local por ello, por ejemplo, en cuanto a la no contratación de marroquíes para trabajar en el campo, o a tener problemas con los vecinos o la guardia civil. Para Mustafa, cuando tienes una idea así, cuesta mucho esfuerzo llevarla a la práctica porque hay gente dentro de la comunidad que tiene miedo de lo que pensará el resto de la gente, por si piensan que dentro de la mezquita se adoctrina en el radicalismo islámico. Pero estos miedos se fueron superando paulatinamente a medida que la comunidad observaba cómo se superaban los diferentes trámites con normalidad y sin que se generase ningún conflicto: el permiso del ayuntamiento, la compra del local, el reconocimiento de las asociaciones, etc.

Siempre, como dicen “una gota, hará más gota, hará más gota hasta que llenará el río”. [EMs4v4 min. 4.15].

En otras poblaciones cercanas, ahora se encuentran con miedos similares a los que experimentó la comunidad de Sant Mateu, que ahora ejerce como ejemplo para otros que vienen por detrás con los mismos anhelos.

Ahora en Albocàsser no tienen una mezquita. Invitamos bastantes personas de Albocàsser aquí. “Mira la mezquita, ¿y por qué vosotros no hacéis una mezquita?”. Nos dice una persona “si nosotros abrimos una mezquita aquí en Albocàsser, nadie español te busca para trabajar con él”. ¿Y, por qué? No. Eso no. Eso es lo mismo que estaba pasando aquí a Sant Mateu. Hay un grupo que dicen “imposible que abráis aquí una mezquita” ¿Por qué? [EMs4v3 min. 37.00 y EMs4v4 min. 0.00].

### 10.2.2. Comprometerse y participar

Mustafa reúne una serie de capacidades que le hacen ser un líder abierto, sociable, comunicativo, resolutivo y humilde. Un líder que debe renunciar a ciertas cosas para convertirse en un ejemplo. Su autoridad, dentro de la comunidad marroquí se basa en estos principios, y ésta se muestra agradecida por ello.

Es el presidente de nuestra asociación, y también está haciendo como el imam. No le estamos pagando nada, pero él está haciendo un favor. Es un favor que nos está haciendo. Estar en un puesto muy difícil y ayudarnos de una parte... Es que nos está quitando un peso de encima que lo tendríamos que buscar y pagarle. Y encima no pagamos nada, le damos las gracias y ya está [GDs2v1 min. 23.00].

Pero al mismo tiempo su posición también supone una carga considerable de trabajo que acaba repercutiéndole a nivel personal. Esta situación se vería aliviada si las responsabilidades dentro de la comunidad estuviesen más repartidas.

Nadie quiere dar el curso [de árabe para los niños]. Y también... “por favor, ahí cogéis a uno y podéis dar la charla de los viernes”. Y nadie. Y “por favor, necesitamos dinero. Tenemos que dar una vuelta por las

mezquitas”. Y nadie quiere. Todos “Mustafa, tú tienes que ir”. [...] Eso me da un ejemplo para decir que la persona no tiene que coger todos los activos solo. Tiene que partir. Cada uno tiene que dar su trabajo. [EMs3v5 min. 1.00].

Cada uno tiene que empujar, cada uno tiene que ayudar. Si tienes tiempo, tienes que... porque es una responsabilidad para todos. Porque el que sabe algo tiene que enseñarlo a la gente. El que también sabe algo, pues tiene que enseñarlo al otro. Eso es lo que es una asociación. No es una fábrica para que gane este o gane aquel: es una asociación. Todos son miembros. Todos trabajamos gratis [GDs2v1 min. 23.50].

Mustafa ocupa la centralidad de la comunidad marroquí porque es una persona muy comprometida con la misma. Este compromiso se ve reflejado en diferentes ámbitos:

a. Compromiso hacia la sociedad de acogida en tanto que fuerza de trabajo.

La persona tiene que ayudar al país, [hacer] crecer algo, fabricar algo... Llegar a ser un profesor, un médico, una persona que... Si no voy a dar algo a mi país, no valgo para vivir. Mejor me voy a morir, porque no me gusta vivir sin dar algo, sin fabricar algo, sin [hacer] crecer algo [EMs2v3, min. 9]

b. Compromiso como proceso de maduración: procurar por su futuro y por su familia.

Cuando fui a Marbella dije “se ha acabado, Mustafa. La juventud se ha acabado. La libertad se ha acabado. Tienes que entrar en otro mundo.” [...] Lo que estoy pasando ahora yo, es para mi familia, para mis hijos, para mi mujer [EMs3v4 min. 17.15].

c. Compromiso con la comunidad marroquí en tanto que líder y autoridad.



Para mí, yo aquí ayudar bastante, si no a España, a los marroquíes de aquí porque hacemos una asociación, hacemos la integración de los marroquíes porque falta integrar los marroquíes, y luego integrar los marroquíes con los españoles [EMs2v3, min. 10]



# Capítulo 11. ¿Qué posibilidades para la integración de la comunidad marroquí ofrecen los diferentes agentes que se encuentran en el territorio?

## 11.1. La mezquita como espacio para la integración

Poco después de inscribirse como colectivo en los registros religiosos y culturales correspondientes, los marroquíes decidieron organizar una jornada cultural para presentarse ante la comunidad de acogida. Se celebró en el polideportivo municipal y fue todo un éxito de asistencia. Pero sobre todo acudió gente de avanzada edad, y no aquella que por edad pertenece a la misma generación que los marroquíes, entre los 30 y los 50 años. Ese era el público que buscaban porque era con el que, según entendían ellos, debían tender puentes para la integración. El encuentro quedó ahí. Fue un éxito, pero no se celebraron más ediciones.

Y si recordabais la fiesta que hemos hecho el primer día de cous-cous y toda la historia. Hemos hecho una fiesta grande donde el baile, ¿vale? En el polideportivo. En 2010. Para demostrar a la gente. Todo eso es para integrar. Fíjate que ni un joven ha venido. Ni uno. Sólo los mayores. Y hay gente que había suspendido la fiesta de la Salzadella para estar con nosotros. Vienen gente de fuera, vienen gente de fuera porque estaba la fiesta de las cerezas en la Salzadella. Ni un joven de Sant Mateu ha venido para probar, para ver cómo va la cosa. Ni uno. No tienen tiempo [risas]. Sí, no tienen tiempo para integrar con nosotros, porque nos ven así... O no les gusta. Bueno, y nosotros no integramos con ellos [GDs1v3 min. 3.20]

El discurso inaugural que pronunció Mustafa (Cuadro 22) supuso toda una declaración de intenciones sobre el deseo de integración de los marroquíes en la sociedad de acogida, y sobre los significados que la propia comunidad

concedía a este concepto: integrarse para convivir desde el respeto, el conocimiento y el enriquecimiento mutuos.

#### CUADRO 22

*Discurso de presentación del Primer Encuentro Cultural organizado por el Centro Masjid Alkods de Sant Mateu.*

Buenos días, bon dia.

Queremos empezar esta breve intervención agradeciendo a todos y a todas vuestra asistencia y daros la bienvenida al PRIMER ENCUENTRO CULTURAL de nuestra asociación. Queremos agradecer personalmente al señor Alcalde su colaboración en la organización del encuentro y por su constante disposición para intentar solucionar los problemas que afectan a nuestro colectivo. Agradecemos también a la Guardia Civil y a la Cruz Roja su presencia y su colaboración. Por último, agradecemos su trabajo a todas las asociaciones islámicas que han colaborado en el encuentro, se trata de 22 asociaciones presentes en toda la geografía valenciana y que se integran en el Consejo Islámico Superior de la Comunidad Valenciana.

Hace más de tres años nos pusimos a construir los primeros pilares de lo que después sería el Centro Cultural. Necesitábamos un centro donde poder reunirnos e intentar dar solución a los problemas que teníamos como marroquíes, como musulmanes y como emigrantes. Pronto nos dimos cuenta de que lo que queríamos era integrarnos en los pueblos en los que vivimos y que, para lograrlo, lo primero que teníamos que hacer era darse a conocer.

El principal objetivo del centro es tender un puente para mejorar la convivencia entre todos los componentes de nuestra sociedad. Queremos eliminar prejuicios y desconfianzas que solamente se pueden superar con el

conocimiento mutuo. Por eso tendemos el puente, desde el convencimiento de que la diversidad cultural no tiene por qué enfrentarnos sino que, al contrario, nos enriquece a todos.

Nuestro Centro quiere fomentar la amistad entre marroquíes y españoles y dar a conocer el Islam como religión respetuosa con el sistema democrático. Consideramos que la tolerancia es un valor irrenunciable y que es imprescindible rechazar la violencia y la imposición. Que hay que buscar la paz y la convivencia con los que profesan otra religión y con los que no profesan ninguna.

El Centro organizará actividades de carácter social y educativo según unos programas que se están diseñando, entre los cuales podemos citar:

- Ayudar a la población marroquí a integrarse en la sociedad en la que vive.
- Resolver problemas y dificultades que puedan encontrar los inmigrantes a su llegada a España.
- Enseñar la cultura islámica tanto a musulmanes como no musulmanes.
- Impartir clases de castellano, valencià y árabe para todo el que lo desee.
- Organizar excursiones.
- Organizar y participar en diversos eventos culturales.
- Cooperar con distintos organismos culturales españoles para impartir conferencias sobre literatura árabe y española.

Para los marroquíes, el primer elemento de integración es la mezquita. Esta es vista como un lugar donde cohesionar su propia comunidad e integrarse con la sociedad de acogida. Es cohesionador porque les permite reproducir su propia cultura. Y es integrador porque les da la posibilidad de participar

en la vida cultural en condiciones de igualdad respecto a la comunidad de acogida. Es decir, les da la posibilidad de desplegar buena parte de sus prácticas culturales.

[Aprendemos] muchas cosas. El colectivo es muy importante. Siempre estás allí con tus hermanos, con tus primos, tu familia, los amigos, y eso también es muy importante. Cada... 5 veces al día si no estás trabajando, y al menos dos veces al día si estás trabajando. Lo más importante es rezar. Pero estar en colectivo con amigos que siempre te ayudan, y te vas olvidando, como estás lejos, te vas olvidando de que no tienes a la familia, de que estás lejos... Moralmente te ayuda mucho [GDs2v1 min. 24.45].

A la mezquita no sólo acuden marroquíes de Sant Mateu, sino también de las poblaciones vecinas: Tírig, la Salzadella, Xert, Traiguera, La Jana y Les Coves de Vinromà. Para ellos, es como formar parte de un único pueblo. Tampoco acuden todos los marroquíes, ni todos los que van lo son. También hay musulmanes de otros países, pero son una minoría y su presencia es testimonial.

Los marroquíes que no van a la mezquita también están integrados. Todos forman parte de la misma comunidad. Sin embargo, los lazos de cohesión se hacen más estrechos entre aquellos que sí acuden. Es una cuestión de niveles. La mezquita es así generadora de cohesión: da más confianza a aquellos que acuden regularmente.

Todos los viernes se encuentran en la mezquita para la oración. O también cuando hay una fiesta importante. Se trata del punto clave a partir del cual los marroquíes pueden reproducir su propia cultura, aunque para ello también se parte de una relación de dominación con el Estado, no exenta de violencia simbólica ni de desigualdad respecto a la que durante siglos ha sido la confesión mayoritaria del país. Para abrir la mezquita, como he explicado en el capítulo anterior, la comunidad debió inscribirse en el Registro de Entidades Religiosas del Ministerio de Justicia. El Centro Islámico Masjid Alkods de Sant Mateu, figura inscrito en fecha 7 de junio de 2011 con el

número de registro 014695 dentro de la Sección Especial (Religiones Minoritarias).

Mustafa está especialmente preocupado porque la mezquita, y por extensión la comunidad marroquí, dé buena imagen de sí misma, de su cultura y de su religión. También por hacer ver a la comunidad de acogida que determinadas prácticas culturales no perjudican a nadie. Por ejemplo, hace algunos años llamaban mucho la atención aquellos marroquíes que se vestían con una chilaba para bajar a rezar a la mezquita, especialmente aquellos que tenían que cruzar la Plaza Mayor para llegar a ella. Ahora se ve con normalidad porque debajo de esas chilabas no hay malas personas. Es una mirada, la de la sociedad de acogida, que ha ido transformándose poco a poco. La buena imagen que debe dar la comunidad se traduce en la necesidad de manifestar que quien es musulmán sigue un camino moralmente bueno, y que quienes equivocan ese camino, no son verdaderos musulmanes. También Omar se ve no sólo como trabajador, sino como embajador de su cultura, de su religión y de su país. Son la imagen de Marruecos en el extranjero, y esto también es un buen motivo para mantener vivas sus tradiciones culturales.

La asociación, del mismo modo, da buena imagen de la comunidad marroquí. Es un punto a favor de cara a hacer ver a la comunidad de acogida que los marroquíes saben organizarse. De hecho, según Mustafa, el colectivo rumano, la otra comunidad inmigrante con mayor número de miembros en el contexto de Sant Mateu, así lo piensa. A diferencia de los rumanos, los marroquíes organizados entorno a la asociación pueden hablar con una sola voz delante del Ayuntamiento o ante cualquier otra institución.

Pero además de dar buena imagen, existe un gran respeto hacia la sociedad de acogida, hacia su cultura, su gente, su ley.

Cada país, tú puedes hacer un viaje y tienes que respetar. Cada país cuando entras tienes que respetar su cultura, su ley, a su gente, a todo el mundo. Cuando entras en una casa tienes que respetar. Cuando entras a algún sitio

tienes que respetar a toda la ley que tienes. También en Marruecos. Cuando vamos a Marruecos somos marroquíes. Cuando entramos aquí a España, somos españoles. Porque cuando entras aquí a España, tú estás obligado a respetar la ley de España. [EMs1v1 min. 12.30].

En resumen, para los marroquíes de Sant Mateu la mezquita es el lugar más importante, en tanto que comunidad. Además, existen otros espacios necesarios, pero por encima de ellos siempre se sitúa la mezquita.

La mezquita, para nosotros, en nuestra religión, es el lugar más importante de todos. No sólo aquí: en Sant Mateu, en España o en Marruecos. Después viene el Ayuntamiento, o la Guardia Civil. También son muy importantes, porque ahí tienes que arreglar tus papeles, y ajustar tus cosas y todo [GDs2v1 min. 26.25].

## 11.2. De paseo por Sant Mateu

Más allá de la mezquita, hay lugares en Sant Mateu que, por unos u otros motivos son especiales para los marroquíes. Pueden ser importantes porque les hacen sentir bien, o porque en ellos se encuentran con las personas que tienen más cerca o porque los necesitan.

Hace años, cuando estaba soltero, Omar solía ir al campo de fútbol los domingos de partido. Eso le permitía conocer a la gente del pueblo, e integrarse. Pero dejó de ir. Ahora que tiene familia, suele pasear de vez en cuando por el paraje de la Ermita de los Ángeles. Le gusta subir por la tranquilidad y la vista que ofrece la zona. Hay gente para la que, sin embargo, el campo de fútbol continúa siendo un lugar importante.

Lo que es muy importante es el campo de fútbol con los jóvenes. Ellos tienen una buena relación con los jóvenes de Sant Mateu. Para hacerles venir, es el fútbol. Hay veces que los jóvenes de Sant Mateu invitan para que jueguen con ellos [GDs2v1 min. 32.15].



No sólo los grandes. Cuando llevas también a tu niño a jugar a fútbol o a tu primo, lo que sea, ahí también integras con la gente, porque vienen los padres, y conoces a más gente, y hablas del fútbol, y hablas de otras cosas. Allí también se integra la gente, sí [GDs2v1 min. 32.45].

A Omar también le gusta quedar con sus amigos para conversar y bajar de compras a Vinaròs. Cuando se desplaza a esta ciudad, hace compras para un mes, sobre todo de carne halal. Pasea por la playa con su mujer y su hijo, que es el único de los tres al que le gusta bañarse en el mar. A veces también van hasta Peníscola para que el niño se bañe.

Mustafa es una persona a la que le gusta la tranquilidad. No se le suele ver sentado en un bar. Le gusta ir a la mezquita, prefiere el paseo por las murallas o por el campo, visitar a sus amigos o estar en su casa.

La plaza es un buen lugar para encontrar trabajo cuando se acaba de llegar al pueblo. A media mañana, cuando la gente hace un descanso para almorzar, es un buen momento para preguntar a los jefes de las cuadrillas de la construcción, o a aquellos que se dedican a la agricultura, si tienen algún trabajo que ofrecer.

Bueno, la plaza es muy importante, porque si quieres trabajar tienes que sentar al bar. Si quieres integrar tienes que sentar al bar. Si quieres todo, tienes que sentar al bar para que te conozca la gente, para que te cojan confianza, para coger la confianza de la gente, ¿sabes? Para integrar. Si estás siempre en tu casa, ¿quién te conoce? No te conoce nadie [GDs2v1 min. 28.40].

Tengan trabajo o no, la plaza es un lugar importante para todos los marroquíes. Es habitual, al atardecer, ver a un grupo más o menos numeroso de marroquíes sentados en la terraza de un bar, la mayoría de las veces en la mesa más apartada tomando café. Para los que practican la religión, sentarse en una mesa en la que se bebe alcohol está prohibido. El problema es que en todos los ámbitos de ocio hay bebidas alcohólicas. Para Mustafa, frecuentar los bares de la plaza no es bueno para la imagen que

transmite de sí misma la comunidad marroquí. Da que pensar a la sociedad de acogida que son vagos, que no tienen trabajo, que no hacen nada.

Ellos se sientan, hacen una mesa redonda. Si hablan para solucionar un problema, para hablar de un tema, de una cultura, de una cosa, sí. Pero para hablar de “ese hace eso, eso malo, eso bueno, eso...”. ¿Por qué? Porque si pasa un problema van a decir que Mustafa está con ellos. Mejor eso no. Y eso me da para mí una fuerza, un valor para evitar problemas [...] No es malo sentarse al bar, pero lo que es malo... ¿Para qué tengo que sentarme al bar? ¿Y por qué? Porque no tengo tiempo, tengo que matar el tiempo al bar. Pero tengo que pensar qué tengo que ganar en el bar. Bueno, un día a la semana, dos días a la semana... Pero cada día, cada día... Eso... La gente también no te dan el valor. Dicen que esa persona no tiene trabajo ni nada, siempre está sentado al bar, “dónde encontrará el dinero”, “no sé cuál es su trabajo”. Por eso te digo, me gusta sentarme al bar, pero ¿para qué? ¿Qué voy a ganar en el bar? [EMS3v4 min. 27.30].

Pero tampoco considera positivo apartarse de la comunidad de acogida. Ese hecho de que siempre haya una mesa sólo de marroquíes dice poco en favor de la integración. Como explica Mustafa en su relato, hay que evitar relacionarse únicamente entre marroquíes, porque sólo se habla árabe, o bereber. Encerrarse en uno mismo, además, fomenta una visión negativa, uniformizadora, racista y xenófoba, de la comunidad de acogida. La integración es tarea, según él, de todos. Ambos colectivos deben poner de su parte para presentarse, para conocerse.

Integrarse es salir al bar, hablar con la gente, jugar al fútbol. Integrarse es llevarse con la gente bien. Es saber hablar español. Tener buena relación con la gente, con españoles, no sólo con tus paisanos. Es estudiar... Eso es integrar. Cuando estudias te estás integrando en la comunidad española. Y claro, cuanta más gente conoces, más te vas integrando, y cuanta más gente te conoce, más te vas integrando. También haciendo las cosas bien. Cuando no te vas a las cosas malas, también te estás integrando. Eso es integrar [GDs2v1 min. 29.30].

Pero sobre todo son los marroquíes quienes deben hacer el mayor esfuerzo. Ellos son los recién llegados a la población, son los extranjeros, y la población “es” de la comunidad de acogida [EMs3v2 min. 25.40].

### 11.3. Cruz Roja

Uno de los espacios más importantes para la integración de los marroquíes, a título individual, es la Cruz Roja. Ya sea como comunidad o como asociación, los marroquíes no tienen relación con esta entidad. Es decir, no existe un diálogo de igual a igual entre ambas entidades.

Sí se comparte un proyecto para enviar ropa a alguna población marroquí. Sin embargo, este proceso se encuentra actualmente bastante estancado, como explica Mustafa en su historia de vida.

Bueno, tenemos un proyecto pero es muy lento porque eso falta mucho para prepararlo. Tenemos un proyecto para hacer con una asociación en Marruecos, con un pueblo muy pobre, que hay de pueblos en Marruecos que la gente no tienen... Te digo la verdad, que van con unas chancas rotas, la ropa... La ropa que es de segunda mano, podemos enviarla allá a Marruecos, o por ejemplo las mesas, una cama o cosas... Eso... Bueno lo que... tenemos que mirarlo bien, y calcularlo bien [...]. Pero si por ejemplo cojo mi pueblo, Uarzazat, la gente se va a quejar: “Oh, Mustafa, ¿por qué tu pueblo?” “Para mí, yo prefiero escoger un pueblo que no sea mi pueblo para la primera vez. Porque siempre, como yo soy el presidente [...] Por eso, ese proyecto, pero va a tardar mucho, porque no es fácil con la aduana, con el gobierno de Marruecos, y con la asociación, porque la Cruz Roja, por ejemplo aquí dicen la Cruz Roja, pero en Marruecos dicen la Media Luna Roja. Y hay asociaciones que tienes que saber si son de verdad, que trabajan de verdad, que no son... que no cogen ellos para volver a venderlo o... ¿sabes? Eso es lo que tenemos que ver. Por eso, ese es el proyecto pero va a tardar un poco porque el problema es que la gente va a decir “Mustafa, ¿por qué cogiste ese pueblo y este no? Mi pueblo

necesita más...” [EMs4v1 min. 3.50].

El tipo de relación que se mantiene con esta entidad es, por tanto, individual. Se centra, principalmente, en dos cuestiones. En primer lugar, en determinados aspectos, los marroquíes reciben de Cruz Roja una ayuda de carácter caritativo. Por otro lado, en otras ocasiones el tipo de relación que se establece tiene un carácter más instrumental. Para la mayoría de los marroquíes, Cruz Roja es únicamente un lugar donde se puede pedir ayuda, alimentos y ropa especialmente (relación de caridad), y donde poder consultar ofertas de trabajo (relación instrumental).

Según Omar, cuando algún marroquí tiene un problema, es el primer lugar al que acude para buscar ayuda. Sienten esta entidad como un lugar cercano. Omar considera que Cruz Roja ayuda mucho a los marroquíes y que es muy importante para ellos. Cruz Roja ayuda a los marroquíes con el aprendizaje del idioma y con la donación de alimentos, especialmente en estos tiempos de crisis. Acerca servicios y facilita trámites en relación con el trabajo. Para estos trámites, además de asesoramiento, ofrecen fotocopias gratis. También tienen un fichero de contactos para buscar empleo a aquellos que se encuentran en situación de paro. Desde Cruz Roja suelen llamar por teléfono a las personas apuntadas en ese fichero cuando se reciben ofertas. Los marroquíes pueden dejar en la entidad su currículum. Los voluntarios también pueden ayudarles a redactarlo.

Por lo que respecta a la caridad, toda la comunidad marroquí conoce el caso de un chico de una población cercana que acabó muy indignado un día de reparto de alimentos:

¿Tú sabes lo que pasó el mes pasado? Cuando reparten la alimentación de la Cruz Roja, llaman a una persona que vive en la Salzadella. Tiene que entrar a las seis. Yo creo que tienen un error. Lo cargan su coche: mucha leche, comida... A tope. Y luego una que está allí trabajando “¡no, no, no! ¡Hay un error! Bajad todo.” Y luego le dan seis litros de leche, un paquete, y un kilo de arroz y cuatro cosas o no sé. El chico lo ve y dice “esto no es

normal”. Está enfadado. Está subiendo... “¡Eso! ¡Eso para qué!” Tiene razón porque él ha perdido el gasoil para llegar desde Salzadella hasta aquí, dos horas de trabajo, y no sé qué... para 20 euros. [GDs1v2 min. 30.00]

La acción caritativa de Cruz Roja adquiere en ocasiones carácter conflictivo. Suele haber quejas al respecto por parte de los marroquíes. Una de ellas es a causa de que los marroquíes, para recibir alimentos, tienen que ir al reparto que se lleva a cabo en el polideportivo. A los españoles, en cambio, los voluntarios les llevan los alimentos a casa, de manera más discreta, por la noche. Muchos marroquíes han visto cómo los camiones descargan en los domicilios de las familias pertenecientes a la sociedad de acogida que, como ellos, necesitan ayuda. Ellos, en cambio, tienen que pasar vergüenza e ir a Cruz Roja, o al polideportivo, para recibir los alimentos. No es una situación nada agradable. En Marruecos nunca tuvieron que ir a pedir alimentos a una institución. Por otro lado, el lote de alimentos que reciben puede estar valorado en unos 15 euros. Preferirían, en este sentido, que se repartiesen grandes lotes de alimentos, aunque a cada uno le tocase cada ciertos meses, antes que un lote pequeño cada mes. Sin embargo, los voluntarios de Cruz Roja dicen que ellos no pueden cambiar el tamaño de los lotes, porque viene establecido así desde Castellón. En resumen, lo que están pidiendo los marroquíes es un trato más digno.

También hay quien abusa de la caridad a la hora de solicitar ropa. Para Mustafa la gente que está cobrando una nómina de 700 u 800 euros al mes no debería utilizar los servicios de Cruz Roja. De hecho, la entidad suele quejarse de esto, porque en el pueblo todo el mundo sabe quién tiene trabajo y quién no, y tanto unos como otros van a pedir ayuda. Como líder de la comunidad, Mustafa considera que, debido a ello, es mejor tratar con la entidad de forma individual, y no como colectivo. Además, dado que Cruz Roja está formada por personas voluntarias, cree que no se les puede pedir más. Hay ciertas puertas que Mustafa no quiere abrir. Cree que resultaría contraproducente para la comunidad. Tampoco le beneficiará a él en tanto que autoridad de la comunidad marroquí.

En las acciones que tienen un carácter caritativo algunos voluntarios acaban por poner mala cara cuando entra por la puerta algún marroquí:

Quando te miran dicen “¡uy! Ya va a pedir la comida. Así que no me gusta ir a por la comida. Yo prefiero tomarme el té con el pan seco y no ir allá. No es el hambre que mata, lo que mata son las palabras de la gente [...] Ahora si vinimos a España no es para la comida. También en Marruecos hay comida. Hay leche, hay no sé qué... ¡Para mejorar! Para que vivimos con una gente, porque escuchamos que allá en Europa tratan a la gente bien, tal, tal, tal... [EMs4v1 min. 12.40].

Sin embargo, hablando ya de lo instrumental, Mustafa se siente muy bien tratado por las personas que realizan tareas voluntarias en Cruz Roja. Dice que son muy buenas. Pone como ejemplo la ayuda que le prestaron algunos voluntarios cuando la asociación organizó una feria en el polideportivo. También recibe orientación cuando tiene problemas con la Seguridad Social, con Extranjería, cuando necesita algún documento o imprimir algunos folios. Los marroquíes suelen utilizar Cruz Roja cuando se convoca una escuela de acogida. La asistencia a sus cursos es un aval para acreditar la estancia en España durante el período de clandestinidad. Estos cursos también sirven después para obtener la nacionalidad. En la mezquita, hay siempre colgado un cartel informativo sobre la escuela de acogida. Es muy importante obtener el diploma de asistencia para regular, para renovar, y para obtener la nacionalidad. El curso tiene una duración de 40 horas.

La Cruz Roja por ejemplo, cuando hace cursos, ayudan mucho a la gente a integrar aquí. Porque la gente siempre va buscando cosas donde se reúne la gente. Y cuanta más gente hay, más integración se hace con la comunidad española [GDs2v1 min. 31.35].

También hacen ahora cursos a niños [...] hacen repaso para niños por las tardes [GDs2v1 min. 35.15]. A veces te falta un papel, como a mí por ejemplo, aunque no he ido muchas veces allí [...] He ido para hacer un currículum y he ido allí y me lo han hecho. Nos echan una mano [GDs2v1 min. 35.40].

A veces, sin embargo, se manifiesta un deseo de que ese tipo de relaciones sean diferentes. Mustafa plantea que se podría hacer un día de puertas abiertas para la Cruz Roja en la Mezquita, o enviar voluntarios de la asociación que pudiesen llevar a cabo trabajo voluntario en Cruz Roja. También organizar campos de trabajo basados en un sistema que, de hecho, no es ajeno al territorio:

Hacemos un día, por ejemplo, pintamos no sé qué... la acera, limpiamos los caminos, plantamos árboles o hacemos una jornada por ejemplo... limpiamos el río de Sant Mateu... [EMs4v1 min. 9.00].

Antiguamente, era normal que las comunidades de los pueblos de esta comarca llevasen a cabo este tipo de trabajo comunitario para el bien del municipio. En el caso de Sant Mateu, este sistema se puso en uso, por última vez, en la década de 1980. Se conoce como “jornal de vila” (Segarra, 2013).

## 11.4. Burocracia y dominación

### *En cuanto a la burocracia*

El espacio que ocupan los procesos burocráticos en las vidas de los marroquíes de Sant Mateu es un reflejo de las relaciones de dominación a las que necesariamente deben amoldarse para continuar residiendo en España. Relaciones que, por otra parte, influyen en el modo en que los marroquíes se integran en la sociedad de acogida.

Las relaciones de dominación tienen lugar desde el momento en que pisan territorio español y condicionan la construcción del proceso de integración desde la desigualdad. Tal y como he expuesto en el capítulo anterior, cuando llegan a España, los marroquíes, en su mayoría, son clandestinos. Debido a su condición viven con miedo a ser detenidos por las fuerzas de seguridad del Estado. Tratan de hacerse invisibles volviendo a casa pronto e intentando evitar cruzarse con las fuerzas de seguridad del Estado. Así, se

ven privados de los derechos y libertades de los que disfruta la comunidad de acogida.

Los tres años que los marroquíes pasan en la clandestinidad están marcados por la necesidad de regularizar la situación en España y de integrarse, aunque sea de forma mínima, dentro de la comunidad marroquí y de la comunidad de acogida.

Al final de este período, obtener la tarjeta de residente, o NIE, es visto como ganarse la libertad. Quien consigue la residencia es como si comprase la libertad. Sin embargo, no es este el final del trayecto. El largo camino a recorrer hasta reunir las condiciones para solicitar la nacionalidad, también se vive desde el continuo control.

Quando estamos en paro, estamos dentro de la cárcel. ¿Por qué? Porque tienes derecho para ir a ver a tu familia sólo 15 días. Si pasas 15 días te quitan el paro o te ponen una multa de 4.000, 5.000, 6.000 o más, depende, según lo que te han pagado. No te dejan libre, no te dejan libre. Ahora ha salido una ley, te vas a ellos para hablar: “me voy a Marruecos más de 15 días”... pides permiso y no te pagan hasta que vuelves. Cuando vuelves, te dan de alta otra vez. [...] Por eso estamos en la cárcel [GDs1v2 min. 11.30].

Las relaciones de dominación con la administración continuarán, de este modo, hasta que se obtenga la nacionalidad, momento último en que el inmigrante se convierte en ciudadano de pleno derecho, desde un punto de vista jurídico.

Los marroquíes, durante este tiempo, se ven a menudo envueltos en situaciones de desconcierto, confusión o frustración. Mustafa relata lo que le sucedió cuando consiguió los permisos para la reagrupación familiar. Su mujer estaba embarazada. Cuando ella obtuvo el visado planearon regresar juntos a Sant Mateu, pero se puso de parto y el bebé nació en Marruecos. Mustafa tuvo que volverse él solo a Sant Mateu. No había reagrupación posible porque el número de miembros de su familia había cambiado. Debido a esto, Mustafa tuvo que volver a hacer todo el papeleo. Ante lo



extraordinario de su caso, el jefe de extranjería de Castellón le ofreció su ayuda con los trámites. Omar solicitó la nacionalidad para su hijo cuando éste tenía un año, tal y como marca la ley, dado que éste último nació en territorio español. Pasados cinco, todavía no ha obtenido ningún tipo de respuesta, ni a favor ni en contra de su solicitud. Los marroquíes afirman que en el caso de Francia, un niño cuyo padre tiene concedida la nacionalidad, la obtiene al cabo de tres meses de haberla solicitado.

A menudo los marroquíes se sienten frustrados por la lentitud con la que se resuelven los procesos administrativos. También se sienten confusos, porque cada administración tiene sus propias normas. En ocasiones un funcionario les pide unos papeles para formalizar alguna solicitud y otro funcionario les pide unos papeles diferentes. Y cada trámite supone gastos en desplazamientos y traducciones juradas.

En el seno de la comunidad marroquí, es conocido el caso de una persona que después de 11 años todavía no ha conseguido los papeles.

Te digo: si tienes suerte, tienes suerte. Once años. Él entró aquí a España en 2004. Está pasando la oferta de regular de 2005. A última hora, hasta las doce de la noche, y ya se ha acabado. Ese chico baja con dos personas a Extranjería a Castellón. Bueno, entra casi a la última hora, a las once y media. “Bueno: papeles. ¿Qué tienes?” Tal, tal, tal, tal... “Pasaporte”. “Me lo he dejado en Sant Mateu”. Se dejó su pasaporte en Sant Mateu [EMS3v2 min. 44.00].

Al igual que sucede con Cruz Roja, los marroquíes también pueden recibir asistencia de la administración. En algunas ocasiones, de forma esporádica, reciben ayudas de 20 euros por hijo, pero consideran que esa cantidad no les soluciona nada y que sería mejor que la administración se lo ahorrara. Tampoco entienden los motivos por los que en poblaciones más grandes se reciben subvenciones por diferentes conceptos, y en Sant Mateu no. Citan como ejemplos Vinaròs, Onda o Vila-real. Saben que, por ejemplo, a las personas sin papeles de Onda el ayuntamiento les da 20 euros de forma

periódica. Esta cantidad debe destinarse a comprar comida en el mercado. También en otras poblaciones se otorgan ayudas para alquiler de viviendas, y en Sant Mateu no.

Cada pueblo tiene su ley. Por ejemplo Vinaròs o Benicarló tienen un montón de ayudas: ayudas de Cruz Roja, ayudas del Ayuntamiento... Y cuando fui al INEM me sacaron una hoja. “tienes derecho de esto, tienes derecho de aquello...” Cuando fuimos al Ayuntamiento: “no, no, aquí en Sant Mateu no hay nada”. Sólo Cruz Roja, un kilo de arroz, un kilo de... [GDs1v1 min. 30.30]

El trato que se les dispensa en los juzgados de Vinaròs, como explica Mustafá en su relato de vida, también genera confusión entre la comunidad. A veces, llegan a pensar que, dependiendo del humor de la persona que los trata, se resolverán favorable o desfavorablemente sus solicitudes. El caso es que tan sólo hay una persona para tratar todas las peticiones de nacionalidad del partido judicial. Mustafa conoce el caso del padre de un amigo suyo, que vive en un pueblo cercano desde hace más de veinte años:

En 2002 fue a pedir la nacionalidad. Presenta los papeles en Vinaròs, a la Justicia en Vinaròs. La señora: “tienes que traer este, este y este [...] Tienes que esperar hasta que me manden una carta de Madrid, y luego te llamo y vienes para hacer entrevista”. Bueno, él hace la entrevista, en 2002, fíjate. Y luego, dice “ya está. Está todo bien. Tienes que esperar hasta que envían para... te sacas el pasaporte y la residencia. 2002, tres, cuatro [...] siete, ocho...seis años. Y siempre baja [...] Y luego dice “yo creo que no van a darme la nacionalidad. Y su hijo también. Cuando tiene tiempo pasa por allá, por la oficina a preguntar. “¿Está favorable?” “No, no, no...” Y luego, un día su hijo mira el Internet y encuentra que su padre está favorable casi seis años [...] El presenta en 2002, tres, cuatro favorable, espera cuatro, cinco seis, siete, ocho, y no le dicen nada [...] Ella no sé si sabe o no sabe. Bueno, eso es un poco raro. Normalmente te dicen... normalmente tiene que, ella o él, recibir una carta de Madrid si está favorable [...] La señora que trabaja allá, depende. Si ella está contenta te coge el papel. Si ella está enfadada, “No, vuelves mañana, no tengo ganas”.

Y no tienes nada que hacer porque si lo hablas con ella mal, “Vale, dame el papel y...” Lo tira a... [...] Por una parte estoy con ella porque está sola. Porque está solamente ella para recibir los papeles [EMs4v3 min. 4.40].

Los marroquíes consideran que cada vez es más complicado obtener la nacionalidad porque es algo valioso. Aquel que quiera solicitarla, debe esperar un mínimo de diez años desde que obtuvo por primera vez el permiso de residencia. En última instancia, hay que acreditar la residencia regulada en España durante todo ese tiempo, presentar documentación y acreditar conocimientos sobre el idioma, la sociedad y la historia del país. Los marroquíes tampoco entienden muy bien qué sentido tiene que, a la hora de acreditar conocimientos sobre España, se les pregunten cuestiones de cultura general, como quién pintó este o aquel cuadro.

A la hora de comentar las ventajas o derechos que se obtienen con la nacionalidad, se alude especialmente a que la nacionalidad garantiza las posibilidades de movilidad por el espacio europeo por causas de trabajo. Si sólo se está en posesión de la residencia, es muy difícil trabajar en otro país del espacio europeo. Hay que hacer muchos trámites. Obtener la nacionalidad supone, precisamente, el fin de estos trámites administrativos.

#### *En cuanto a la dominación*

Este es, de hecho, el único papel que para los inmigrantes se contempla desde el punto de vista de la relación de dominación con el Estado. Son fuerza de trabajo para aquellos sectores económicos en los que se necesita mano de obra: el agropecuario y la construcción. Esto los convierte en una clase subalterna por diversos motivos.

Su nivel académico o su experiencia profesional previa no son tenidos en cuenta a la hora de obtener un puesto de trabajo. Ellos mismos piensan que solo se les tiene en consideración para aquellos trabajos que los españoles no quieren realizar: el campo, las granjas y la construcción. Creen que podrían aportar más al conjunto de la sociedad si se tuviesen en cuenta sus

cualificaciones profesionales.

Están obligados a aceptar el trabajo que se les ofrece porque, a causa de la necesidad de regularizar su situación en España, deben cotizar al sistema de la Seguridad Social durante un período mínimo. Deben pagar el alquiler. A esto hay que añadir la situación de crisis que les afecta a ellos especialmente. Y por último, el hecho de no trabajar acarrearía, a largo plazo, perder el derecho de residencia. Esta situación contrasta con el hecho de que en Marruecos se puede vivir sin cotizar o sin tener un contrato de trabajo.

Los trabajos en los que se emplean están mal remunerados. A menudo los marroquíes tienen problemas para llegar a fin de mes. Se ven obligados a calcular bien el dinero con el que cuentan. Viven de alquiler en inmuebles viejos y en regulares condiciones. Es el caso de Omar. La casa en la que vivía antes tenía goteras en el salón principal. Cuando llovía, la estancia se llenaba de cazos para recoger el agua. Después de hablar con el dueño, aquel le dijo que debía ser Omar quien pagase la reparación. Omar pintó la terraza con impermeabilizante, pero el problema no se resolvió. Había que realizar obra. Omar no estaba dispuesto a pagar una reparación de ese calibre en un inmueble que no le pertenecía y buscó otro lugar donde vivir. Las pocas familias que en su momento se aventuraron a comprar una vivienda fueron desahuciadas con la llegada de la crisis.

La gente ahora dice: “¡ah! Me tengo que espabilar, que yo no sabía que esto iba a venir”. Y ahora la gente se guarda [...] Porque antes con una nómina podías tener un coche, una casa, y pagar unos 250 euros al mes. Te vas al banco, te da el crédito y a vivir. ¿Y qué pasó? Al 2008 o al 2009 la gente ha salido del trabajo. Y ahora no puede pagar la casa. No puede pagar ni alquiler, ni el coche que tiene [...] Hay mucha gente aquí que ha perdido las casas. Pagan más de seis años y de ocho años de préstamo, 400 o 500 al mes, y ahora se ha acabado [GDS1v3, min. 0.00].

A caballo entre el período de clandestinidad y el de la regulación de su situación, el hecho de formar parte de una clase subalterna los convierte en

personas muy vulnerables. Para aquellos que no pueden conseguir un contrato de trabajo, existe un mercado negro alternativo donde poder obtenerlo a cambio de unos 2.000 o 2.500 euros. Las personas que se encuentran ante esta situación suelen recurrir a su familia en Marruecos para que les apoyen económicamente.

Ahora es muy complicado para conseguir el precontrato [...]. Se han hecho de abrir unas puertas a los abogados, a los gestores... de... de jugar. De jugar es: vas a un abogado y le dices “oye, tengo aquí tres años en España, y tengo todo: el certificado, todo... Necesito el precontrato”. “Vale, yo puedo conseguir precontrato y te presento papeles”. “Vale, muy bien”. “¿Y cuál me pides por el?” 2.000, 2.500 euros. ¿Sabes las cosas que están abriendo por este tema? Entonces ¿qué tiene que hacer uno que está aquí tiempo, sin ver la familia, sin nada? Tiene que llamar a sus padres, o a sus hermanos si tiene... “Oye, ya tengo todo. Me falta precontrato. Me he encontrado a uno que me presenta mi contrato pero me pide 2.000 euros o 2.500 euros. Si tienes algo...” Y claro, cuando llamas al padre así... Y dice “oye, voy a hacer lo posible para que te envíe dinero y ver si consigues el...” La idea es así. La idea de los padres es, cuando consigas papeles ya estás trabajando. Vamos, claro. Y entonces el padre dice “claro, voy a vender lo que hay”. A lo mejor hay unos que han vendido sus casas para mandar a su hijo, para que consiga trabajo, para que consiga la tarjeta de residencia que es de un año. Puede conseguir la tarjeta de residencia de un año. Vamos. Muy bien. Ya tienes la tarjeta de residencia de un año. Pero todavía no has acabado. Todavía... Has entrado... Has entrado a un camino muy largo y muy complicado. Y tienes que terminarlo como sea. Porque, fíjate, en un año este el gobierno te pide seis años [quiere decir meses] de cotización. Y de cotización no es de cualquier cotización. Es la cotización... ¿Cómo se llama esto? [...] La cotización del campo es muy barato, y la de la construcción muy caro. En este año el gobierno te pide seis meses de cotización. ¿Por qué? Porque cuando vas a renovar, la segunda renovación, para ver la tarjeta de dos años tienes que conseguir seis meses [...] ¡Pero no hay trabajo! ¿Y la gente que hace otra vez? Otra vez hay que ir a un abogado, o un no sé qué, y él, oye, que hay jefes que lo hacen también, pero bueno, no pasa nada. Y dices “vamos, que

necesito...” por ejemplo, has trabajado un mes, o no has trabajado ninguno [EOS2v2 min. 2.30].

Te digo estas cosas porque nosotros lo tenemos más corriente con esas cosas, lo sabemos mucho con el contacto con amigos y todo. El proceso va así [...]. Te hace el seguro. 600 euros al mes. Y cuando salen los seis meses, bueno, te saldrán a 3.500. Es obligatorio de hacerlo. Si no, te vas a perder los papeles. Y cuando pierdes el papel, ya pierdes todo otra vez. ¡Otra vez! Llama a cualquier sitio para conseguir este dinero. Si tienes un poco de trabajo y has ahorrado un poco, te falta. Siempre te falta para eso. Bueno, también otra vez. “Manda dinero”. Llama al padre, a la madre, a toda la familia. Uno, tan, tan, tan, tan. 3.500. “Toma”. Para ver dos años. La misma historia en dos años [...]. Si trabajas, sí. Pero si no trabajas, otra vez tienes que cotizar seis meses en estos dos años. La misma historia. También en dos años más, lo mismo. Hasta que te dan los cinco años [...]. Conozco gente que ha gastado por la tarjeta hasta 18.000. Gente que vive en Sant Mateu. Y no tienen trabajo. No han devuelto ni un duro de todo lo que han gastado. Hay gente que ha venido con 7.000 euros más 10.000 euros del... para conseguir la tarjeta de residencia de dos años, todavía. Y le faltan dos años más para conseguir cinco años [EOs2v3 min. 0.00].

Esta situación puede repetirse cuando se necesita renovar el permiso de residencia y no se han cotizado los meses mínimos para obtenerlo. Nuevamente, las familias desde Marruecos envían dinero para obtener un contrato y se repite todo el proceso.

Hay marroquíes que han sido multados por la Administración al haberse detectado que recurrieron a prácticas fraudulentas para obtener su permiso de residencia. Para estas personas, en algunas ocasiones, la única salida es la huida del país. Durante el tiempo en que estuve realizando las entrevistas, un chico tuvo que marcharse a Francia debido a esta cuestión (cuadro 23). La administración detectó que la empresa para la que supuestamente había estado trabajando, no existía.

## CUADRO 23

### *La marcha de Lahcen*

La semana pasada vino al ayuntamiento un hombre llamado Lahcen, para hablar con servicios sociales. Luego, por la tarde, vino también a la biblioteca buscando a un voluntario de Cruz Roja con el que yo estaba hablando. Quería hablar con él sobre su caso. Se expresaba con dificultad en castellano. Le explicó que la administración le estaba reclamando una cantidad que rondaba los 6.000 euros a causa de una infracción que cometió unos años atrás. Había firmado un contrato de trabajo ilegal con una empresa ficticia. Dijo que tenía una cita en el INEM el 9 de marzo para tratar el tema. El voluntario de Cruz Roja le recomendó que, si podía, se marchase a Francia y que no volviese a España y que, antes de acudir al INEM, fuese a Cruz Roja para tratar mejor el tema.

DC (11/03/2015).

Esta mañana he visto a Lahcen subiendo al autobús de línea cargado con dos maletas.

DC (13/03/2015).

Pero aquí está la vida laboral. He estado cotizando. ¿Cómo voy a saber si existe o no existe? Y si no existe, dímelo desde el primer mes [...]. Pues cuando la han detenido a esta empresa falsificada, entonces hay problemas con él. Viene aquí a la mezquita, le han encontrado, se ha quedado sin tarjeta [de residencia], y le han dicho “si tienes suerte no te vas a ir a la cárcel”. Y el chaval tiene siete hijos en Marruecos [...]. Pues ese chaval ha tenido muchos problemas. Ahora el INEM le ha pedido de devolverle 7.000 euros. Todo eso por culpa del contrato falsificado. Pero qué culpa tiene [él]. Tampoco lo sabía.

[EOs2v3 min. 4.40].





# Capítulo 12. ¿Qué percepción identitaria tiene de sí misma la comunidad marroquí después de haber pasado largo tiempo en el territorio?

## 12.1. El camino de la adaptación

Dadas las diferencias culturales que he comentado, la comunidad marroquí necesita cierto grado de resiliencia para adaptarse a su nueva vida en Sant Mateu. De algún modo su religión les ayuda en este sentido debido a que, en realidad, su práctica se puede llevar a cabo en cualquier lugar. No se necesita una mezquita, ni tampoco a un intermediario sagrado, para practicar el Islam.

El que es musulmán, es musulmán en cualquier sitio del mundo. Por ejemplo, si no hay mezquita y no hay nada, en tu casa puedes rezar. No pasa nada. Por ejemplo, yo me fui en el camión, y rezo algunas veces cuando llueve en el camión. No pasa nada. O si está bueno, al suelo, con la alfombra y rezo. Entonces no pasa nada. No hay ningún problema ni nadie que te dice “¿Por qué haces esto?” Nadie [EOs1v3 min. 17.20].

Dentro de la comunidad marroquí hay personas que rezan en su casa. Algunos años atrás, antes de la construcción de la mezquita, estaban también los que se congregaban en una cochera para llevar a cabo la oración, especialmente durante el Ramadán.

Rezábamos en casa o en el trabajo. Si estás en el trabajo y estás preparado para rezar, pues rezas en el trabajo. Y si estás en casa, puedes rezar en casa. Pero te falta algo. Siempre piensas que no eres tú. Cuando ya se consiguió

la mezquita, pues se cumplió el sueño de... el sueño que tenemos [GDs2v1 min. 36.20].

Parece existir un cierto grado de resiliencia que nace a partir de la propia cultura marroquí y que les resulta útil para comenzar a introducirse en su nueva realidad. Existen tres necesidades básicas de adaptación; la idiomática, la relativa a la práctica religiosa, y la laboral. Además, también es necesario adaptarse a un período transitorio dominado por la soledad.

#### *Ladrones de palabras: la adaptación idiomática*

El tema lingüístico es importante para la integración. Quien no aprende castellano, no se integra en absoluto en la comunidad de acogida. Es el caso de algunas mujeres, que apenas saben pronunciar algunas palabras.

Para los marroquíes es difícil llegar a un país cuyos idiomas desconocen por completo. Si hubiesen decidido ir a Francia, no tendrían tantos problemas, dado que el francés se estudia en Marruecos como segunda lengua. De todas formas, para aquellos que han ido a la escuela y han estudiado francés, supone menos esfuerzo aprender el castellano. Mustafa, por ejemplo, en ocasiones mete palabras en francés en la conversación y pone de manifiesto que, dado que existen muchas palabras similares, le ha sido de mucha ayuda saber francés. Llegar a España con más de 30 años y tener lejos la época estudiantil, dificulta el aprendizaje. Pero es necesario aprenderlo para ganar un mínimo grado de integración o, aunque sea, para conseguir un trabajo.

Los marroquíes suelen recurrir al diccionario, a libros bilingües, al software de traducción de textos, a la televisión, especialmente a las películas, y a los periódicos.

Yo escucho las películas. Las películas, hay veces que no entiendo nada, solamente “trrrrr...”. Pero hay veces que yo cojo una palabra, y la apunto. Yo la apunto mal, pero la apunto, ¿cómo? Yo la apunto en árabe. Por ejemplo, “bloque” la escribo así: [escribe sobre un papel] blo-que. Yo lo apunto en árabe porque, porque si yo pongo “bloque” yo no sé qué

significa bloque. Pero “bloque” más fácil para leer, más fácil para hacer la traducción. Por eso una persona, bueno, las personas que saben leer y escribir, pueden sufrir menos que los que no saben [EMs2v7 min. 10.30].

Para poder encontrar trabajo e integrarme con la gente, tengo que estudiar, tengo que hacer algo. Tengo que estudiar. Me compro un diccionario y me iba siempre al bar este de “Ka Nostra”, que allá vienen los periódicos y todo. Por la noche me iba y cogía dos o tres, los que hay, y me voy a casa. Ese año donde no trabajé, lo aprovecho de estudiar, sólo. Con el periódico, leyendo, y si hay una palabra que no la entiendo voy al diccionario, y traducirla, y poco a poco, y con la tele. Y también yo he hecho la escuela taller en 2003, no escuela taller, al lado de escuela taller hacen dos horas a la semana o tres horas, que se aprende el idioma a los inmigrantes. Me apuntaba e iba siempre [...] También Cruz Roja nos ha ayudado también a aprender el idioma. Así, poco a poco leyendo, un poco aquí de la tele, un poco de la escuela que he hecho, un poco de Cruz Roja, y he podido conseguir un poco más idioma [EOs2v1 min. 6.10].

Así comienzan a conocer la lengua castellana. A menudo, sin embargo, la lengua hablada difiere notablemente de la que aparece en estos medios. También se aprende el castellano en la calle y en el trabajo. Los marroquíes dicen que roban palabras, cuando alguien les habla.

Intentamos hablar español para integrar. Si piensas que es por el trabajo, no es por el trabajo. Si te dejan en el campo, los árboles no hablan español [...]. Te fijas en las palabras que salen de la boca de la persona que está delante de ti. O sea, vas robando palabras poco a poco [...] Vas fabricando frases [...] Cómo lo tienes que hacer mañana, cómo tienes que responder... [GDs1v2 min. 39].

El castellano no es, sin embargo, la lengua de uso habitual en la población. La comunidad de acogida es valencianohablante. El valenciano también es la lengua vehicular del colegio de educación infantil y primaria de la localidad. Es la lengua que se escucha en la calle. A pesar de ello la comunidad de acogida, en su gran mayoría, se dirige a los marroquíes en castellano. Hay marroquíes que entienden perfectamente el valenciano, pero no se atreven a

hablarlo. Lo escuchan cuando dos personas de la comunidad de acogida hablan entre sí, y poco a poco lo aprenden. También en la Cruz Roja se han llevado a cabo algunos cursos de valenciano para inmigrantes, y cada año se oferta en la Escuela Permanente de Adultos.

Mustafa sabe que si hablase en valenciano ganaría mucho en cuanto a integración, porque si le hablas en esta lengua a alguien de la comunidad de acogida, confiará más en ti y te valorará más. En su cultura, los bereberes también se sienten mucho más cercanos a los que hablan su propia lengua.

Por ejemplo, trabajábamos en una empresa tres que hablábamos bereber y uno que hablaba árabe, no sabía bereber. Y siempre hay un choque porque no le gusta que hablemos bereber porque no nos entiende, y siempre hay un choque. No le gusta nada [GDs2v2 min. 11.30].

Ya en su relato, Mustafa comenta que le cuesta hablar valenciano. Le resulta más fácil el castellano y, además, desde un punto de vista práctico, saber castellano le permite moverse y buscar trabajo por todo el territorio español, y saber valenciano no. Omar piensa lo mismo.

Cuando uno me habla en valenciano, entiendo. Pero para responder me... no, no puedo responder. Depende de la zona. Como aquí en España el más utilizado en todos los sitios es el castellano [...]. Me gustaría aprender el idioma [...] porque cuando hablas valenciano, por ejemplo, a la gente le gusta, le gusta mucho que uno hable su idioma. Si estás aquí diez años y has aprendido el idioma es muy importante. Pero como antes no nos daban clase de valenciano, sólo las clases de castellano, entonces sólo he conseguido hablar castellano. Y me gustaría también aprender el valenciano [EOs2v1 min. 8.40].

### *La adaptación religiosa*

Hay, por otro lado, una necesidad de alcanzar cierta adaptación de las prácticas religiosas para su encaje dentro del contexto local y legal. Los ejemplos en este sentido son diversos. Así, una vez constituida la mezquita, se retrasó en unos 45 minutos el rezo del viernes por la tarde, que es el más

importante de la semana, dado que gran parte de la comunidad no llegaba a tiempo por estar todavía en horario laboral. Esto sucedía especialmente con aquellas personas que trabajan como vendedores ambulantes por los mercados semanales de la comarca, dado que suelen acabar de desmontar los puestos ambulantes entre las dos y las tres de la tarde. No hay llamada a la oración y se echa de menos. Por tanto, quien está interesado en rezar, debe enterarse por otros medios como aplicaciones para teléfono móvil.

En Marruecos, para llamar a la gente para venir a rezar, bueno, cada pueblo, cada ciudad, dentro de 50 metros o 100 hay una mezquita que tiene un altavoz. Tú puedes llamar a la gente que no tienen el reloj ni la hoja de la hora. Cuando escuchan la llamada pueden venir para rezar. Aquí no. Aquí, mira, no puedes hacer el altavoz. El que está interesado tiene que descargar el horario a su móvil, o tiene una hoja de cada hora, tal, tal, tal. Si está interesado. Si no... [EMs3v2 min. 0]

Todo esto contribuye a que se diluya la responsabilidad de acudir a rezar. En Marruecos, sin mediar coerción, la gente aparca momentáneamente lo que está haciendo para acudir a la mezquita. Como dice Mustafa “tu corazón te dice que tienes que ir”.

Cuando el rezo se lleva a cabo muy tarde en la noche, Mustafa recuerda a los asistentes que si quieren charlar de vuelta a casa, no lo hagan en algún portal, sino en la misma mezquita, en casa o en un bar de la Plaza, para no perturbar el descanso de los vecinos. Es muy importante para él que todo el mundo respete el país, la ley, y a los vecinos para practicar de modo correcto el Islam. No hay ninguna queja de ningún vecino por la actividad de la mezquita.

Para cumplir con los preceptos coránicos, es necesario también adaptar la dieta. Mustafa comenta como, cuando vivió en Marbella evitaba comer algunos alimentos ya que desconocía si podían contener algún derivado del cerdo. Por otra parte, no pueden estar seguros de que se haya seguido el rito halal con la carne que consumen. Esto sucede incluso cuando se desplazan a

los municipios de la costa para comprar en carnicerías de tradición musulmana.

Allí en Marruecos, no tienes ninguna duda, ningún problema, ningún... que vas a comer cosas halal. Y aquí tienes que buscar doscientos por cien. Mira, el pan no tiene nada dentro pero abajo hay algo. Las pastas también. Las cosas dulces. Muchas cosas. La mortadela. Varias cosas. Entonces... Yo prefiero comer solamente la verdura. ¿Sabes que los judíos no comen aceite español? Porque dicen que los españoles tiran el estiércol de los cerdos. Tiran el estiércol de los cerdos a los árboles. Los árboles chupan, y si chupan algo es normal, como si chupan agua [EMs3v6 min. 3.40].

Para practicar la religión, te cuesta mucho [...]. Porque mira, para comprar un kilo de carne de cuatro euros, tienes que gastar diez euros de gasoil. Bueno, aprovechamos el viaje porque compramos bastantes cosas, pero te cuesta [EMs3v6 min. 5.40].

También en la carnicería. ¿Por qué? Porque una persona tiene una carnicería. Puede vender un toro cada semana, como mucho. Y hay veces cuando entras a la nevera allí, tú encuentras tres corazones, cuatro patas o cinco patas del toro, una ternera, no sé. Bueno, tú compraste un toro con un corazón, pero ¿dónde encontraste los tres corazones? Dicen que van los españoles al matadero a decir que matas tú y coges lo de dentro. Eso no puede ser. Porque los españoles no gastan bastante lo que hay dentro, y lo tiran. Ellos lo cogen y lo venden, ¿sabes? Por eso es muy difícil [...] Hay veces que te engañan [EMs3v6 min. 8]

La dificultad que tenemos antes es que no tenemos la tienda de comprar carne, y no se puede comprar carne. Porque preguntas por la carne y te dicen "sí, este cordero es cordero". Pero la manera de matarlo es otra [...]. Pues por eso tenemos que viajar a Vinaròs. Antes a Benicarló, me fui porque tiene una carnicería halal muy grande, y ahí hago la compra de la carne [EOs2v1 min. 27.30].

También hay diferencias durante la fiesta del cordero. En Marruecos, es el padre de familia quien se encarga de sacrificar al animal en el domicilio propio, con sus propias manos. En España, la normativa en materia de

sanidad lo prohíbe tajantemente. Los marroquíes tienen que desplazarse a Vinaròs para sacrificar el cordero en un matadero. En una ocasión la comunidad marroquí de Sant Mateu propuso establecer un matadero temporal para el día de la fiesta en la población. Estaban dispuestos a organizarse y a pagar los honorarios de un veterinario para no tener ningún tipo de problema, pero se encontraron con que la legislación no lo permitía.

### *La adaptación laboral*

En cuanto al trabajo, a no ser que tengan un oficio, los únicos trabajos a los que los marroquíes pueden optar son los relacionados con los sectores agropecuario y de la construcción. Unos pocos tienen puestos en mercadillos ambulantes, o han encontrado trabajo en el sector azulejero. Son trabajos duros y, en ocasiones, muy por debajo de su cualificación profesional. Mustafa pasó de trabajar en el campo a hacerlo en una granja de pollos. Omar trabajó en la construcción desde 2005 hasta 2012. Al principio era muy difícil porque desconocía el oficio. Era duro y tuvo que aguantarse, pero aprendió mucho sobre albañilería y tenía muy buena relación con su jefe. Antes estuvo algún tiempo en una granja de cerdos. Fue duro porque su ideal de vida en España no ha tenido nada que ver con aquello que estando todavía en Marruecos imaginó. Llegó un día en que se quedó sin trabajo en la construcción. Hoy en día es camionero y viaja por toda Europa.

### *Adaptarse a estar solo*

Los marroquíes también deben hacer frente al hecho de estar solos y alejados de sus familias. En días especiales como la fiesta del cordero, se sienten invadidos por la nostalgia, especialmente durante sus primeros años de residencia en España. Compartir ése día con la familia, y en casa de los padres, es una de las cosas que más echan de menos.

Quando llegué sentía que estaba solo, aunque tenía familia aquí. Claro, porque has emigrado a un país que no conoces de nada. Y quieres

conocerlo, y te falta algo. Siempre piensas en la familia. En tu padre y en tu madre, en tus hermanos, en las costumbres a las que te has acostumbrado allá. Aquí estás soltero. Entonces no es lo mismo. Siempre piensas que te falta algo. Y lo que piensa la persona cuando está soltera es en traer a su mujer, por ejemplo, reunir la familia si está casado. O no está casado piensa en casarse y en traer a su mujer para reunir a la familia y mantener una vida normal con sus hijos. Pero siempre te falta algo. Tu padre o tu madre. Algo falta. Siempre falta algo, porque somos inmigrantes y hemos inmigrado a un país [GDs2v2 min. 6.50].

La sensación de soledad, unida al hecho de no tener un trabajo, o de tenerlo pero que esté por debajo de su cualificación profesional, hace que a menudo los marroquíes se arrepientan de haber emigrado. Mustafa reitera en su relato de vida que le gustaría volver diez años atrás, pero no puede hablar con su familia de este tema, ya que su padre nunca quiso que se marchara.

## 12.2. Características identitarias

### 12.2.1. Diversidad cultural

La sociedad marroquí es culturalmente diversa. Esta diversidad se manifiesta, especialmente, en las cuestiones lingüísticas. Marruecos es un país donde se habla, sobre todo, árabe y bereber. Sin embargo, las variantes dialectales de estas dos lenguas son numerosas.

Dentro de Marruecos, se manifiestan tres culturas principales. Al norte, en la zona más próxima a Ceuta y Melilla, se halla la cultura rifeña. Cuando se pasa la zona de la antigua Sidi Ifni se llega a la cultura souss. En la zona del Atlas domina la cultura bereber. Cada una de estas culturas tiene sus peculiaridades lingüísticas e identitarias. También hay quien habla sólo árabe. El árabe es, supuestamente, nexo de unión entre las culturas. Sin embargo, no siempre es así. Existen diferencias entre el habla árabe del norte y del sur de Marruecos. Puede llegar a suceder incluso que, entre ciudades relativamente cercanas como Casablanca y Beni-Mellal, que distan



unos 200 km, las palabras cobren significados opuestos. Hay gente que sólo habla bereber. Hay otra gente que sólo habla árabe. La diversidad cultural se manifiesta en el idioma, pero también en otros ámbitos de la vida cotidiana.

Por ejemplo la comida. Los del norte tienen una manera de cocinar una comida, pero los del sur la hacen un poco diferente. La lengua, las ropas, las cosas... Por eso hay veces que dicen “oh, esa palabra no es buena para nuestra cultura” pero para otra cultura es buena [GDs2v1 min. 33.15].

La procedencia de los marroquíes de Sant Mateu es muy diversa. Los hay rifeños, del Atlas y saharauis. Hay marroquíes de ciudad y los hay de pueblo. Hay marroquíes en Sant Mateu que sólo hablan árabe, y otros que sólo hablan bereber. Los hay con estudios superiores, y también analfabetos. Sus hijos utilizan como lengua vehicular el catalán. Hay familias que sólo utilizan en casa el castellano, y ya no hablan ni en árabe ni en bereber. La asociación solicitó a Conselleria la realización de un curso árabe - catalán para intentar solucionar los problemas de comunicación que, incluso dentro de una familia, podían existir.

Además del problema con los hijos, para que la comunicación sea fluida dentro de la propia comunidad marroquí, es necesario conocer las diversas variantes dialectales para, como mínimo, poder entenderse.

### 12.2.2. Vinculación Estado - Religión

La religión islámica no es una imposición en Marruecos. Por ejemplo, nadie está obligado a ir a rezar. Cuando se llama a la oración, hay gente que deja lo que está haciendo, y hay otra gente que continúa con su trabajo o disfrutando de su momento de ocio. Sin embargo, la religión está muy presente en la esfera pública. Existe una fuerte vinculación entre el hecho de ser marroquí y de ser musulmán, hasta el punto de que Omar no aprecia ninguna diferencia. No hay una distinción tajante entre el hecho nacional y el hecho religioso. El Estado hace del Islam la religión oficial y la monarquía

es la principal autoridad en materia espiritual. La población no musulmana, formada por cristianos y judíos es muy reducida. Mustafa afirma en su relato de vida, que en Marruecos no ha conocido nunca a nadie que no fuese musulmán. En Uarzzat todo el mundo es musulmán. En su barrio de Casablanca también. A pesar de todo, sabe que no existen conflictos con los no musulmanes.

Una vez dentro del sistema educativo público, desde los siete hasta los diez años sólo se enseña la lectoescritura del árabe y un poco del Corán. No es hasta los 11 años cuando se introduce el francés como segunda lengua y, a partir de los 13, materias como las matemáticas, física y química, ciencias naturales, tecnología, educación física, y geografía e historia. Existe también una asignatura de educación islámica. En bachillerato existen cuatro itinerarios: ciencias experimentales, ciencias económicas, matemáticas y letras.

El Estado marroquí cuenta con un Ministerio Islámico encargado de sufragar las mezquitas y a los imanes, y que procura por el cumplimiento de los preceptos religiosos en el espacio público, por ejemplo durante el Ramadán. En el día a día, cada cual puede obrar como le plazca. El alcohol y el tabaco está presente en las calles de las grandes ciudades marroquíes. Hay quien, como digo, va a rezar y hay quien no. Pero durante el mes de ayuno se puede incurrir en penas de cárcel por no cumplir con el Corán en los espacios públicos. Comer a plena luz del día o insultar a alguien en público, está penado. Hay que recordar que el derecho religioso está por encima de cualquier otro.

### 12.2.3. Valores vinculados a la solidaridad y el bien común

La solidaridad es una de las virtudes que más destacan los marroquíes a la hora de hablar de su propia identidad. Afirma Mustafa que el Islam es la religión de la paz, de la solidaridad, del bien común. Los musulmanes están

obligados a tratar bien a la gente, sean o no musulmanes. Es una fe abierta al diálogo, y por eso la mezquita está abierta para cualquier persona de cualquier credo.

El Islam prohíbe la usura. Por ello, los bancos en Marruecos no pueden llevar a cabo préstamos hipotecarios. Lo que hacen para obtener beneficios es comprar las viviendas directamente al promotor, y revenderlas al particular a mayor precio. Además, el Islam alienta el trabajo como un valor a cultivar dentro de las sociedades, y solicita la ayuda de quien es rico para con los pobres. Esto último, de hecho, constituye uno de los cinco pilares básicos del Islam. Se dice que debe darse un 2,5 % del dinero que se posee a los pobres. Este precepto se respeta poco. A pesar de ello, el dinero, o la acumulación del mismo, no es un valor en sí mismo para muchos marroquíes. La muerte igualará a todos. Son preferibles otro tipo de valores como el respeto o la buena salud.

También durante el ritual de la fiesta del cordero, el día más importante del calendario musulmán, queda patente el valor de la solidaridad. Se dice en el Islam que el cordero sacrificado debe dividirse en tres partes: una para el que lo sacrifica y su familia, otra para sus padres y hermanos, y una tercera para los pobres, para aquellos que no tienen dinero para comprar un cordero. Para ellos es la parte de mayor calidad.

Los marroquíes se ayudan mucho entre ellos. Son, en ese sentido, como una gran familia. Unas buenas palabras pueden ser suficientes para persuadir a alguien. El carácter del marroquí es, así, el de una persona que ayuda.

El marroquí también es una persona que está ayudando a los demás. Si por ejemplo viene uno y te pregunta por la calle, no te dice “ve a la derecha”. No. Te acompaña hasta el sitio donde... hasta aquí. Hasta la casa si buscas una casa. “Vamos, te acompaño hasta la casa” [EOs1v1 min. 16.30].

Existen otros valores, como el de la hospitalidad, que aparecen ligados al de la solidaridad. Es característico entre los pueblos bereberes, y en la cultura islámica en general, acoger al forastero y ofrecerle todo lo que se posee.

Los marroquíes recuerdan la sencillez y la humildad con la que vivieron sus infancias. Una época en la que por ejemplo, en el pueblo de Omar, la gente era muy amable y todos vivían como una gran familia. Sólo había un televisor alrededor del cual se congregaba todo el pueblo. Era como una continua celebración. Todos los días se preparaba el té, y se comía en comunidad. La vida era sencilla. Cuando alguien fallecía, todo el pueblo se reunía para ayudar a su familia. Cuando había una fiesta todo el pueblo se saludaba, todos los vecinos eran bienvenidos en todas las casas. La gente se dejaba las puertas de las casas abiertas, y los carros en la calle, porque se podía confiar en todo el mundo y porque, en general, se vivía de forma muy humilde y nadie tenía grandes posesiones. En el tiempo de la cosecha, era costumbre apartar un 10 % de la misma para darlo a los pobres.

En la actualidad, sin embargo, especialmente en las zonas urbanas, esta confianza o capacidad de confiar en los demás está desapareciendo. Es a causa especialmente del intenso proceso de emigración interna hacia los centros urbanos, que ha experimentado el país en los últimos tiempos. Antes, afirma Mustafa en su relato de vida, un vecindario era como una gran familia. Hoy en cambio nadie intercambia saludos. Se vive de cara a la propia familia, y se da la espalda a la comunidad.

El valor de la solidaridad es muy útil para el conjunto de la comunidad marroquí y se manifiesta especialmente en el proceso de regularización. Hay que recordar que, como he explicado en el capítulo 11, a la hora de obtener los papeles todos se ayudan para conseguir documentación que acredite la estancia en España. Es como una cadena. Cuantos más eslabones tenga, mayor será el conocimiento que se tenga sobre ese tema.

La comunidad es hospitalaria con aquel que llega al pueblo. Se le acoge en casa, se le acompaña, se le ayuda a conocer qué va a necesitar para regularizar su situación, se le ayuda a buscar trabajo. Intentan así evitarles las dificultades que los que llegaron antes tuvieron que superar.

Esta forma de entender la solidaridad les hace extrañarse si se comparan con la comunidad de acogida. Por ejemplo, en cuanto a las relaciones de buena vecindad, se considera que se comparte mucho más dentro de la comunidad marroquí, hasta el punto de compararse metafóricamente con un solo ser.

Hay veces la cultura de nosotros... y vosotros no tenéis esto. Y creo que te va a parecer muy raro. Hay veces que me falta por ejemplo harina. “¡Eh! Mohamed, puedes mirarme la harina porque mi mujer no se acuerda que falta harina”. El té, azúcar, el... cómo se llama... la levadura para hacer el pan [...] Para practicar mi cultura aquí en Sant Mateu es muy difícil. Mira hay veces que para comprar un paquete de té de un euro y 80 céntimos, tienes que gastar 10 euros de gasolina. Tienes que ir hasta Vinaròs. Y siempre la gente compran más. Una comida de una semana, quince días. Y hay veces que las mujeres aquí, eso pasa para todo, gastan, gastan hasta el último paquete [...] Nosotros con el té, con el pan, con el cous cous hay veces que yo pego a la puerta, “amigo, ¿tú me puedes traer un poco de té?” “No tengo paquete”. “Pues solamente un poco”. Y ya está. O un poco de sal. Eso no somos personas que no sé qué y no sé qué. Hay que bajar abajo. Porque encima, mañana debajo de la tierra, el que tiene y el que no tiene. Eso te da un valor con la gente, te respetan, es una persona que es normal [...] Por eso vivimos como un solo cuerpo. Si te duele algo te duele todo. Pero hay gente que no quieren. Prefieren dormir con hambre hasta mañana y comprarlo. Y no, no... Si me falta, me falta [...] Y siempre la gente no pueden vivir solos [EMs4v4 min. 26.00].

Se vive de forma muy humilde, se comparten muchas cosas, incluso la comida. Varias personas pueden comer de un mismo plato, como el día que fui invitado a la boda. Están obligados a ahorrar mucho, dado que los salarios que cobran son bajos, y muchos son parados de larga duración.

La mezquita es el espacio para la solidaridad y el bien común. Hace que todos sean y se sientan iguales y como hermanos. Es el espacio donde se aprende a respetar a los demás, y donde se comprende que todos los seres humanos son iguales. La mezquita no pertenece más a unos marroquíes que a otros, aunque las aportaciones económicas que hiciesen para su

construcción fuesen mayores. De hecho, hay mucha gente que cuenta con una copia de la llave. El primero que llega abre la puerta y se queda abierta para todos. Hay quien no llegó a realizar ninguna donación, e igualmente puede hacer uso de la mezquita. A pesar de ello, por lo que respecta a la cuota que se paga en la asociación, se ha intentado reducir el importe para aquellos que no podían contribuir con lo acordado. Se trata de que todo el mundo pueda aportar, aunque sea un euro y sienta la mezquita un poco más suya. Los marroquíes, y por extensión los musulmanes, entienden la necesidad y el beneficio que para una comunidad en el exterior supone tener una mezquita. Por eso, la comunidad marroquí de Sant Mateu encontró también la solidaridad de otras personas en su misma situación en sus viajes para recaudar fondos para su construcción. No sólo se hacían viajes para recaudar fondos a zonas alejadas (Madrid, Barcelona, Francia, Bélgica, etc.). La comunidad también encontró la solidaridad de las mezquitas de la provincia: Benicarló, Vinaròs, Peníscola, Borriana, Castellón, son algunas de las comunidades cercanas que también aportaron fondos.

Vista así, la mezquita ya no es sólo un espacio para la oración de los marroquíes fuera de su país. Se convierte en un centro social o en una especie de casa del Marruecos, o del pueblo musulmán, en Sant Mateu. Es el lugar para tratar los problemas de la comunidad, es una sala de reuniones, es una sala de fiestas cuando nace un niño o cuando hay una boda. En estas ocasiones tampoco se excluye a nadie por no acudir a rezar regularmente o por no contribuir económicamente a la asociación. Como las casas son pequeñas, las fiestas se hacen allí. Se come en comunidad, en el suelo, sobre las alfombras. Se toma el té Se habla del Corán. Es un espacio con mucha actividad. También se utilizó durante un tiempo como aula para las clases de árabe que organiza la comunidad. Es un local de toda y para toda la comunidad, en el que se aprende a convivir no sólo con la comunidad marroquí, sino también con el resto del vecindario.

Aquí aprendemos muchas cosas. No sólo hemos abierto las puertas y hemos puesto alfombras y todo para hacer bonito. Para aprender. Y aquí

aprendemos cómo tratar a la gente, cómo tratar a los vecinos, no sólo musulmanes entre ellos: con judíos, musulmanes, cristianos, todos. Hay que tratarlos bien. Hay que respetar a los vecinos bien. Hay que integrar. Esto también. Aquí aprendemos cómo integrar con los vecinos, hablamos bien con los vecinos, ayudar a los vecinos, ayudar a los viejos. Por ejemplo, si hay uno que está sentado y no se puede levantar, y tú pasas por ahí, puedes darle una ayuda, puedes llevarlo a su casa [...] Es un gesto muy pequeño, pero tiene un valor para nosotros. Esto lo aprendemos aquí de verdad. No sólo está para hacer bonito [GDs1v1 min.45.00].

#### 12.2.4. Patriarcado

La figura del padre dentro de la cultura marroquí es otro de los elementos importantes que aparecen en la construcción de la identidad de la comunidad en Sant Mateu.

En el relato de Mustafa aflora a menudo el papel autoritario de su padre, que nunca quiso que se marchara de Marruecos, y nunca entendió su decisión, ya que consideraba que a su lado podía tener todo lo que necesitaba. Mustafa le caracteriza como alguien muy recto, muy callado, que prácticamente impartía una disciplina militar, y valora que, a lo largo de su vida, ha trabajado mucho y ha engendrado muchos hijos.

Mi padre, cuando baja [en casa] o cuando sube, hace esto con las llaves [las mueve para hacer ruido] porque ya ha venido. “Estoy aquí. Si haces algo... ¡Quita! Tienes que respetar”. Mi padre ahora está jubilado y está viviendo ahora en la segunda planta. No se sienta con nosotros. Está siempre... habla con nosotros, pero él tiene una enfermedad que no come sal, la tensión está... Pero tiene un programa como un militar. Cuando él se levanta por la madrugada, ahora tenemos la primera hora de rezar a las seis menos cuarto, levanta, va a la mezquita, vuelve y duerme hasta las nueve. Hasta las nueve, él pone un timbre en su habitación. Toca el timbre, a la tercera planta, para que le bajen el almuerzo. Toca el timbre, bajan el almuerzo, almuerza, toca el timbre para coger el plato. Se sienta un poco,

da una vuelta. Y luego toca otra vez el timbre para que bajen la comida. Y luego... Él trabaja con el timbre, como un capitán [EMs2v4 min. 15.10].

Como he explicado en su relato de vida, incluso como adulto emancipado, Mustafa debe guardar un gran respeto por su padre. Esto implica tener que pedir su permiso ante cualquier cuestión importante que se le plantee en la vida.

Mustafa concluye que en su familia, quien manda es su padre y, en cambio, al dejar Marruecos se encuentra con una sociedad mucho más permisiva en ciertos sentidos. De su relato emergen especialmente dos: la relación con los hijos y la relación con las mujeres. Y ante la situación de conflicto que esto genera, se opta siempre por reproducir los modelos patriarcales heredados de Marruecos.

Así, ante el papel de la mujer marroquí, Mustafa argumenta que éste está cambiando en la sociedad actual. La mujer puede trabajar, puede sentarse en un bar, y puede divertirse. Pero continúa sin tener que cumplir con las obligaciones que sí tiene el hombre: ir a la mezquita a rezar y tener un trabajo que sirva de sustento a la familia. En general la mujer, afirma Mustafa, está descansada en casa, como una reina, esperando a que llegue el marido del trabajo. Por otro lado, como explica en su relato de vida, existe un gran desconocimiento de cómo es la cultura marroquí. Los hombres están obligados a tratar bien a las mujeres, y ellas son libres de hacer lo que quieran. El Islam fue la primera religión en otorgar derechos a la mujer al considerarlas desde un punto de vista jurídico.

Finalmente, el hecho de que en muchos sentidos la mujer forme parte del ámbito privado en la sociedad marroquí, tiene como consecuencia que, una vez en Sant Mateu, las mujeres marroquíes no se integran con las del pueblo, sino que se relacionan sólo entre ellas. Son pocas las que tienen un trabajo, generalmente relacionado con la limpieza o al cuidado de personas ancianas. La mayoría se ocupan sólo de su casa y de sus hijos.



En cuanto a los hijos, en Marruecos es habitual el castigo físico en la educación familiar. El Estado marroquí no se pronuncia sobre la aplicación de este tipo de correctivos. No está mal visto pegar a los hijos ni dentro de casa ni en el espacio público. Mustafa considera que es una manera correcta de educar. Critica que el sistema educativo anteponga la expulsión, y prohíba el castigo físico.

Si no pegas, no coges, no aprendes. Tienes que pegar a la persona también. Por eso ahora el Gobierno dice que “no tenéis que pegar a los niños, el profesor no pega a los niños”. ¡Hombre! Si un niño hace una cosa mala me voy a castigarlo. Bueno, hoy fuera, mañana fuera, y no pegar, pero no respeta al profesor, no respeta a nadie, y vive como un... no sé. Al final va a coger una cosa mala, una droga, a fumar, a beber alcohol... Al final saldrá una persona que no da una cosa al país, al mundo todo. Al final te sale una persona borracha [EMs2v3 min. 7.40].

#### 12.2.5. Inferioridad sentida

Los porcentajes de gente que no sabe leer ni escribir y que no ha sido escolarizada en Marruecos son altos. Omar dice que en 2012 la tasa de analfabetismo en Marruecos era de un 30 %. Todavía existe en el país mucha gente nómada, especialmente en la zona del Atlas, de donde él procede:

Tampoco tienen escuela ni nada. Esto es otro mundo. Lo tenemos mucho en la zona del Atlas. Allí tenemos un montón. Los nómadas viven en una haima con los animales, con las ovejas, los corderos y todo, y tienen niños y... ni agua, ni luz. Y cuando les preguntas, la gente está contenta. Y cuando vas a preguntarle algo, si tiene una oveja la mata para prepararte la comida. Y lo que tiene. ¿Tiene una gallina? La mata y te prepara la comida, porque está contento, te da la bienvenida porque vas a visitarlo o trajiste algo de regalo a su niño, el chaval está muy contento [EOs1v1 min. 17.15].

Algunos hermanos de Mustafa, y también su madre, no han aprendido a leer y a escribir hasta hace pocos años gracias a escuelas de alfabetización promovidas por el Gobierno de Marruecos.

Los que, en cambio, sí tienen estudios, no los ven reconocidos por la administración. Hay personas en la población que tienen el bachillerato completo, o incluso algún curso de universidad. Si quieren seguir estudiando en España se encuentran con muchas trabas. No ven reconocidos sus títulos, les solicitan la realización de cursos puente, y mucha documentación adicional traducida. Quien quiere retomar o ver reconocidos sus estudios universitarios se ve obligado, prácticamente a empezar desde cero. El coste monetario que todo ello implica es una barrera más para no seguir estudiando.

Antiguamente existía la superstición entre los marroquíes de que si adquirían la nacionalidad española, dejarían de ser musulmanes. Por este motivo, la gran mayoría de la gente con más años viviendo en la población nunca la ha pedido. Sólo el miedo a ser expulsados les ha hecho cambiar de opinión e iniciar los trámites. Este miedo se ha originado a partir de un cambio en la nomenclatura con la que se define el permiso que se obtiene pasados cinco años de la obtención de la primera residencia. Antiguamente se conocía como “permanente” y parecía que con él era imposible ya ser expulsado del país. Ahora sin embargo, ha pasado a denominarse “de larga duración”. De hecho, hace muchos años la administración remitía cartas a aquellas personas que reunían los requisitos, invitándoles a solicitar la nacionalidad. Nadie lo hacía. Pensaban que les obligarían a jurar sobre la Biblia y eso los convertiría automáticamente en católicos, y dejarían de ser musulmanes.

Los marroquíes se quejan de que mucha gente los ve como ignorantes. Consideran que existe la creencia generalizada de que Marruecos es un lugar en el que las personas se mueren de hambre. Encuentran ofensiva esta situación. Hay quien comenta que le han llegado a preguntar si en Marruecos hay pan.

Ahora el problema que hay es que hay gente aquí o en España, que nos ve como ignorantes, como los subsaharianos. Porque hay 15 kilómetros entre Marruecos y España. La mayoría nos ve que allí en Marruecos nos morimos de hambre, no tenemos nada. ¿Por qué? Porque venimos en pateras, y todo. Uno que arriesga su vida para venir a España por patera o algo, es muy difícil. Pero no es por la comida, es por mejorar la sociedad. Porque hay gente que nos preguntan, cuando vas a comprar pan, una barra de pan, “¿Allí en Marruecos tenéis pan?” Es una pregunta muy estúpida, ¿vale? Una pregunta rara [GDs1v1 min. 19].

Sienten también que se les ve como atrasados a causa de que no comparten las mismas formas de ocio que las comunidades de acogida. No van a discotecas, ni a verbenas o fiestas. Tienen la percepción de que, en la cultura occidental, la gente joven sólo contempla estas formas de ocio que incluyen el alcohol. Sin embargo, también reconocen poner poco de su parte para establecer puentes de diálogo en este sentido y que la asociación podría servir para darse a conocer mejor a la sociedad de acogida organizando una mesa redonda, o una jornada de puertas abiertas. El fallo, concluyen, es por ambas partes.

Para la comunidad de acogida los marroquíes son, en muchos casos, como un todo. Es decir, si alguien comete alguna falta se culpa al conjunto de los marroquíes. No hay distinción. Durante unos años, por ejemplo, montaban un equipo de fútbol para jugar un campeonato de verano en la población. En este caso concreto, ese tipo de conflictos aparecieron.

Cuando llegamos al polideportivo, ¿sabes qué pasa? Que nosotros jugamos fuerte ¿sabes? En serio. [...] Es un campeonato. Yo voy a jugar y quiero ganar. ¿Qué pasa? Que los árbitros son los jugadores de los equipos que están en el grupo. ¿Qué pasa? Que cuando hace un fallo, no te puede pitar porque el otro es compañero. Si te pita se enfada y ya es un mal rollo. Porque esto ha pasado. A nosotros nos pasó hace dos años que tuvimos un problema. Que nos echaron porque en un partido un amigo mío pegó a uno y expulsaron a los dos fuera. Pero nosotros dijimos “¿por qué? Si estaban fuera y se han pegado, nosotros no tenemos ningún problema”.

“No, no, no. Sois marroquíes. Todos. Eliminados”. [GDs1v1 min. 34.30].  
[...] Yo no digo que seamos todos perfectos. Hay de todo. Hay gente buena aquí en Sant Mateu [GDs1v1 min. 36].

### 12.3. La extranjería

De vez en cuando viene a la biblioteca de Sant Mateu algún marroquí con un montón de documentos para fotocopiar (cuadro 24). Son los que ya reúnen las condiciones para pedir la nacionalidad. En Sant Mateu ya hay unas cuantas personas que la han conseguido. Yo conozco a siete u ocho. Como dice Mustafa en su relato de vida, no es lo mismo tener solamente el pasaporte verde (marroquí) que tener el rojo (español) también. Con el segundo, puedes circular libremente por Europa, buscar trabajo en cualquier país de la Unión, cruzar fronteras y aduanas por colas más rápidas, también hacia y desde Marruecos.

Aquellos que están en posesión únicamente de la tarjeta de residente no tienen estos derechos. No pueden emplearse en otro país europeo a no ser que obtengan una oferta de trabajo. Mustafa reitera que si tiene derecho a cualquier cosa, él intentará por todos los medios adquirir ese derecho, porque también es una persona que cumple con sus obligaciones como ciudadano. Le gustaría obtener la nacionalidad. Cuenta los años que le quedan para poder solicitarla y espera que pasen lo más rápido posible.

La nacionalidad ¿por qué no? Aquí vivimos 11 meses. Entonces España es la segunda... mi país también. Como tengo la residencia allá en Marruecos también está... también tienes que renovarla cada diez años. ¿Y por qué no aprovecho aquí también? Si tengo derecho, ¿por qué no lo aprovecho a cogerla? La nacionalidad, como soy marroquí español, y yo como la comida de aquí y de allá, bebo el agua de aquí o de allá. ¿Cuál es la diferencia? No hay ninguna diferencia [EMs4v1 min. 25.00].

## CUADRO 24

### *Los papeles de Boute*

Hoy ha venido Boute a la biblioteca para que le fotocopiase unos documentos que necesita para solicitar la nacionalidad. Los documentos que le he fotocopiado han sido: el permiso de residencia, el pasaporte marroquí (sólo las hojas selladas y la correspondiente a la identificación), unas cuantas nóminas, la vida laboral, diversos contratos de trabajo, el libro de escolaridad, certificados de los cursos que llevó a cabo en la Escuela Taller, y la nota simple de la casa donde vive, que es de su padre, y que ha solicitado en el Registro de la Propiedad. Hemos estado hablando de la dificultad del proceso. Dice que un amigo suyo lleva los trámites más avanzados, que pronto “irá a jurar”.

DC 12/11/2014

Con la nacionalidad, además, se acaban los trámites. Ya no hay que renovar más la tarjeta de residente. Ya no es necesario cotizar a la Seguridad Social, durante un período determinado, para continuar residiendo en España. Ya se es un ciudadano de pleno derecho. Ya se puede votar en las elecciones. Pero en las diferentes entrevistas, los marroquíes nunca hacen alusión a esto último. Lo único que parece importarles es tener trabajo.

Para Omar, obtener la nacionalidad significaría, en primer lugar, asegurarse los papeles para siempre. Conoce historias de personas que se han quedado sin nacionalidad por no saber cómo funcionaba el proceso. Con la nacionalidad también ganaría movilidad por toda Europa, podría trabajar en cualquier país de la Unión.

Hay algo, sin embargo, que no acaba con la obtención de la nacionalidad. Es el hecho de sentirse extranjero. Y no sólo en territorio español, sino también

en territorio marroquí. En numerosas ocasiones, Mustafa compara la situación del inmigrante con la del prisionero. Para él la clandestinidad es una cárcel de la que, poco a poco, se va saliendo. Pero el inmigrante nunca acaba de estar fuera de ella, ni tan siquiera cuando obtenga la nacionalidad. Nunca podrá ser como era en su país. Esa X con la que se inicia su Número de Identidad de Extranjero (NIE), representa su condición, la extranjería, el hecho de no tener los mismos derechos que un español. Pero incluso con la obtención de la nacionalidad esa X no termina de desaparecer, aunque sea de un modo simbólico. Por eso, España nunca será del todo su país, como Marruecos tampoco volverá nunca a serlo plenamente.

El Marruecos en el que ellos crecieron ha cambiado inevitablemente. Antes, cuando preparaban el viaje, compraban móviles que podían revender en Marruecos a mayor precio. También sucedía esto con la ropa. Una pieza que aquí cuesta 7 u 8 euros, en Marruecos no baja de 20. Eran vistos como reyes, a pesar de que la gente no sabía cuáles eran sus condiciones de vida y laborales en España. Ahora los precios se han igualado bastante. Antes había gente que se dedicaba a recoger electrodomésticos viejos y bajar a Marruecos para venderlos. Ahora no pueden hacerlo.

El nivel de vida ha subido. Muchos productos que antes eran más baratos en Marruecos se han encarecido. Los comercios locales intentan estafarte si se dan cuenta de que vives en Europa. Piensan que la gente que vuelve a pasar las vacaciones lo hace con los bolsillos llenos.

Del mismo modo, su visión sobre la realidad social de Marruecos se ha visto influida al vivir fuera del país. En Marruecos nadie respeta los turnos o las colas. Los autobuses van siempre a reventar.

Aquí te pones a la fila. El turno. Cada uno coge su número. Allí no. Entrás y pum. Cuando bajo allí no me gusta eso. Cuando vamos al mercado, aquí cada uno “quién es el último”. Siempre aquí cuando entras al banco, al ayuntamiento, a algún sitio “quién es el último”. Pero allí no. El que es más fuerte es el que entra. No respetan, no respetan [EMs1v2 min. 31.40].

Se habla con un tono de voz muy alto. Nadie sigue las normas de seguridad vial: los peatones van por el medio de la calle o de la carretera y los automóviles por cualquier lado, no se respetan los pasos de cebra, los semáforos se cruzan en rojo, etc. La policía lleva a cabo muchos controles en ruta. Cada 15 ó 20 kilómetros hay una patrulla imponiendo multas injustas y cobrando mordidas. Hay mucha gente mentirosa o hipócrita. Te dicen una cosa a la cara, y a la espalda otra.

Hay también los árabes, los musulmanes, no te digo los marroquíes, es para todos, tienen un 70 % o 50 % de mentirosos. No hay confianza. No hay, por ejemplo... puedo hablar contigo “¡oh! Eres mi amigo” y cuando gira la cara hablar mal de ti, por ejemplo. Aquí no. Aquí yo he visto que por ejemplo los españoles cuando te dicen una cosa es la verdad [EMs2v4 min. 45].

En Europa mujeres y hombres hablan en público de igual a igual como si fuesen hermanos. En Marruecos, explica Mustafa en su relato de vida, antes se cambian de acera para no tener que encontrarse porque se piensa mal de esa situación. Se piensa que puede haber un asunto sexual detrás de eso.

Los marroquíes critican de modo vehemente el sistema sanitario público de su país y también a la justicia y a la administración pública. Hay pocos hospitales públicos y son malos. Aquí, las personas que tienen que acudir a los hospitales se sienten bien tratados y bien cuidados. En los hospitales privados, que son muchos en Marruecos, hay ocasiones en las que timan a los pacientes.

Dos cosas. Dos cosas que, si están bien en Marruecos, no vas a encontrar a nadie aquí: el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Salud. Si se arregla eso como aquí, adiós España. No queda ni uno aquí. Te digo la verdad. La mayoría de los que vienen es por la justicia y por la salud. Es muy importante. Si no pagas no hay salud. Porque eso. Si sigue eso como en Europa o como en España más o menos, ya se ha acabado España para los inmigrantes. Están mejorando poco a poco y si se llega al nivel de un país como España, te digo una cosa: aquí no se queda nadie en este

momento. No digamos que España es muy mal. España ha ido bien, ha ayudado a mucha gente [GDs1v2 min. 5.50].

En España, a diferencia de su país de origen, la gente respeta la ley. Al mismo tiempo, los marroquíes piensan que se respeta a aquellas personas que cumplen con sus funciones dentro de la sociedad, especialmente en materia laboral. Y finalmente se refieren a la administración pública. Su experiencia en Sant Mateu es que las personas hacen su trabajo. En cambio, en Marruecos, si conoces a alguien dentro de la administración, todo va perfecto. Pero si no lo tienes, todo se complica, aunque 20 dirhams por debajo de la mesa solucionan muchos trámites. En muchos casos, para obtener un certificado se tienen que desplazar a núcleos de población distantes.

Lo que me gusta aquí es que haya una ley. La gente respeta [la ley]. Cuando voy a cosas sanitarias, aquí encuentro muy diferente que a Marruecos. La administración también. Y hay cosas que yo encuentro aquí mejor, y hay cosas que no [EMs1v2 min. 12].

Las personas aquí hacen sus trabajos. Pero allá, creen que cuando te vas a pedir un papel, ellos creen que vas a pedir una ayuda [...] Están obligados a hacer su trabajo, porque como son trabajadores de la administración tienen que hacer su trabajo: trabajar ocho horas, y tratar a la gente bien... Pero ellos no, allá no. Allá, cuando entras a alguna administración o a algún ayuntamiento [...] si tú eres mi amigo, me vas a tratar bien, y me sacas los papeles, lo que necesito. Y si viene alguien, por ejemplo, allá... Ahora llevo aquí casi once años, sí, sin papeles y con papeles. Y la cosa que me gusta aquí es que cada pueblo tiene su ayuntamiento, puede sacar un empadronamiento, puede sacar un certificado de nacimiento, o cosas. Pero allá no. Si quieres por ejemplo sacar un certificado de nacimiento, por ejemplo, vivimos aquí en Sant Mateu, pues tenemos que ir hasta Castellón para sacarlo [...] Y cuando llegas al ayuntamiento dicen: “tienes que volver mañana”. ¿Mañana? ¿Dónde tengo que dormir?, falta un hotel, o no sé... Y si le das veinte dirhams o, no sé, algo por debajo de la mesa te lo hacen en la misma hora. Eso me duele, eso no es correcto [EMs4v1 min. 15.40].



Hay un sentimiento de arrepentimiento por haber salido de Marruecos y no haber encontrado aquello que se iba buscando. Para la gran mayoría de los marroquíes la emigración no ha supuesto una mejora sustancial de sus condiciones de vida.

Tal y como explica Mustafa en su relato de vida, si un marroquí decide venir a Europa deberá hacerlo cuando sea todavía joven. Para tomar conciencia de la que será su situación, van a necesitar diez años. Durante el primer tercio de ese período necesitará adaptarse, aprender la lengua, conocer gente y el funcionamiento del mercado laboral. Durante el segundo tercio deberá intentar regularizar su situación. El último tercio lo ocupará en intentar mejorar su vida, obtener un mejor trabajo, una mejor vivienda, formar una familia y poder traerla a vivir aquí.

Pero si quedarse es difícil, volver a Marruecos también lo es. Mustafa tiene casi 40 años. Debe esperar algunos más para obtener la nacionalidad española. Explica en su relato de vida que volver a vivir a Marruecos, con 45 o 50 años, es algo que no se plantea porque debería empezar nuevamente desde cero. Las relaciones se pierden y es complicado volver a buscar trabajo.

Europa es un gancho. Cuando viene la gente y está aquí unos años, se enganchan y pierden muchos clientes en Marruecos. Para volver allí es muy difícil encontrar otra vez trabajo, clientes y todo. Es el problema de la gente que se queda aquí sin trabajo y no sabe ni adónde va [GDs1v1 min. 13].

Es muy complicado. Para tener un trabajo bien, un trabajo bueno en Marruecos, hay que acabar estudios aquí por ejemplo. Sacas un título aquí y vas a Marruecos con el título de España, y enseguida vas a encontrar trabajo. Y vas a seguir bien, vas a vivir bien y vas a cobrar bien. Pero sin estudios, que vas así como hemos venido aquí a trabajar en el campo o en la obra, es difícil, muy difícil. Si no tienes un negocio tuyo es muy difícil, porque para volver atrás a Marruecos y buscar trabajo en la obra, es muy difícil, no puedes [GDs1v2 min. 8.40].

También Omar se plantea volver solamente si consigue montar un negocio y si, además, mejoran las condiciones del sistema sanitario público y se reduce la corrupción en el sistema de justicia.

Los cambios que durante este tiempo han tenido lugar en Marruecos, y el hecho de que estos cambios se producen cada vez de modo más rápido, son un factor más que añadir al de la edad. Estos cambios se refieren especialmente al incremento del nivel de vida en Marruecos. Pero el factor definitivo que acaba decantando la balanza del lado de la permanencia en España son los hijos. Cuando estos nacen y crecen aquí, el anhelo de volver a Marruecos e invertir lo ahorrado durante los años de trabajo en España, desaparece. Incluso en el momento actual, a pesar de que muchos marroquíes están en el paro, no se piensa en regresar. Es muy difícil que los niños y las niñas que han crecido aquí se integren en la sociedad marroquí, no saben apenas hablar bien el árabe, y mucho menos escribirlo.

Para los marroquíes que hace 15, 10 u 8 años emigraron a España y se establecieron en Sant Mateu, es ya tarde para pensar en volver a su país algún día. Tienen que pensar, en cambio, en el futuro. A pesar de que no les guste su trabajo, de que éste se encuentre por debajo de su cualificación profesional o de que esté mal pagado, están obligados a aguantar para mantener a sus familias. Además, tienen que culminar el proceso que empezó tiempo atrás y conseguir la nacionalidad. También es hora de pensar en el futuro de sus hijos. Mustafa quiere que los suyos vayan a la universidad. No quiere que se vean obligados a pasar por todo aquello que él ha tenido que vivir, ni que acaben trabajando en el campo o en una granja. Por eso, considera que su deber ahora es facilitarles el camino a sus hijos a pesar de todo. También Omar quiere que su hijo vaya a la universidad, que trabaje en una oficina y no en el campo, aunque comenta que la mayoría de los marroquíes no piensan igual que ellos.

Quiero que estudie. La importancia que tengo en la vida ahora mismo es de que estudie él. Tiene que sacar una carrera. No como los demás, porque hay gente que tienen niños muy brillantes y estudian. Y estudian bien, pero

llegan a una edad que el padre piensa en el dinero. “¡Eh! ¡Oye! Ponte a trabajar conmigo en la obra. Ponte a trabajar conmigo en el campo”. No. Déjate al niño. Déjate hombre, que estudia bien. Si es brillante, ayúdale. Cuando saque una carrera a lo mejor, va a ser bueno, ¿no? Y eso es lo que me importa a mí de él. Porque no quiero que va a tomar mierda aquí. Quiero que salga como los españoles. Quiero que... en la oficina. No en el campo. Porque hay pocos marroquíes en la oficina aquí en España [EOs2v4 min. 14.00].

Su hijo está muy integrado en el pueblo. Tiene muchos amigos en el colegio. Saca buenas notas en el colegio. Estudia solfeo e instrumento en la Escuela Comarcal de Música, y practica el taekowndo.

Los marroquíes son ya extraños en su país de origen y se sienten en él un poco extranjeros. Se quejan de que, a menudo, sus antiguos conocidos sólo les miran el bolsillo. En ocasiones se les trata como si hubiesen perdido sus costumbres, o adaptan estas en función de si están aquí o allí, como quien se disfraz.

Y si bajo ahora a Marruecos, y tengo ahora mi cultura... Tengo la cultura de Marruecos, pero la cultura se cambia. Por ejemplo, tienes un vaso de café... Un vaso de leche por ejemplo, y cada día tiras una gota de café, y al día siguiente, y te va a cambiar el color hasta que esté... Por eso, siempre chupamos o respiramos una cosa y lo ponemos ahí al cerebro, y hasta que... Y cuando bajo a Marruecos yo encuentro las cosas que están muy cambiadas [EMs4v4 min. 31.10].

Yo dejo la cultura, te digo la verdad, claro, porque no te respetan allí. Si tú traes de la cultura de aquí, allá no te respetan. Por eso tienes que quitarte la ropa de aquí, y coger la ropa de Marruecos y seguir hasta que se terminen las vacaciones, y dejar todo allá, y coger la ropa de aquí. Es muy difícil. Uno no puede cambiar la cultura [EMs1v2 min. 33.50].

Cuando me fui, me siento un poco como extranjero en mi familia. La gente está hablando de cosas allí en Marruecos, pero como tú llevas tiempo sin saber qué ha pasado allí, estás callado y escuchando [...]. Ellos

te ven un poco occidental, porque cuando antes de venir aquí a España, como te he dicho, cuatro días o cinco días vamos aquí al hamam este que tenemos en mi pueblo, a ducharnos y bañarnos y todo. Y ahora cuando llego, mi madre me dijo, porque hemos hecho... Hemos construido una ducha en mi casa... Me dice “mira, tú te has cansado ahora. Te puedes duchar porque vosotros estáis acostumbrados a ducharos cada día en España. Ahí tienes la ducha preparada y todo” [...] Se creen que eres un poco, un nivel superior, que vives aquí una vida más superior que ellos [EOs2v4 min. 3.45].

A Mustafa su experiencia y su cultura le han hecho entender que cualquier persona debería tener el derecho y la oportunidad de vivir donde quisiera, respetando las costumbres, la cultura y a la gente de ese lugar. También para el conjunto de la comunidad marroquí, la tierra debería ser para todo el mundo, y la planta y sus frutos para aquel que la trabaja y para los que vendrán detrás de él. No importan las creencias, ni la cultura de cada cual. Lo importante es respetarse. Piensa que todos somos gente, toda la humanidad debería ser igual. Nuestra condición humana nos iguala. Explica que hay cuatro cosas sobre las que no mandamos: la fecha en que moriremos, lo que ganaremos o perderemos, nuestro sexo, y nuestra buena o mala salud. Por eso, encima de la Tierra, nadie está completo, siempre necesitaremos alguna cosa, nadie puede vivir solo.

Estamos encima de la Tierra. Nadie está completo. Siempre se necesita algo. Siempre. No se puede vivir solo. Nadie. Por ejemplo, si tengo hoy todo, mañana puede faltarme algo. El Profeta dice que la gente tiene que vivir como un cuerpo. Si te duele una mano te duele la cabeza también. Si te duele el pie, o tienes fiebre. Si te duele una muela, también [...] Estamos aquí, dentro de un país. Hay veces que tienes trabajo, hay veces que no. Hay veces que te falta por ejemplo un coche, u otra vez te falta no sé qué. O antes que me faltaba que me explicaran la lengua. Cuando fui al Ayuntamiento, a Extranjería, a tal, tal, tal... Entonces siempre yo pido ayuda. Porque yo no voy a decirle a la gente que lo sé todo. Siempre tienes que bajar para dar un valor a la gente, con los niños también. [...] El que mira siempre arriba, va a llegar un día en que le duela [EMs4v4 min.

22.30].

Sant Mateu es el pueblo en el que vive Mustafa. Le gusta porque es tranquilo y porque tiene una buena relación con los vecinos, pero es consciente de que nunca más dejará de ser extranjero en Sant Mateu, en Casablanca, en Uarzazat, o en cualquier otro sitio del mundo.

Somos siempre extranjeros. Si tenemos nacionalidad o no tenemos nacionalidad, somos siempre extranjeros. Te digo la verdad. No es la cosa de la nacionalidad. Somos extranjeros cien por cien [EMS4v4 min. 16.00].

Y como él, también los serán todos los demás marroquíes que un día decidieron cruzar el Estrecho.

Nosotros cuando llegamos a Marruecos, la gente siempre nos mira y nos ven extranjeros [...] y si estás aquí también te ven extranjero. Aunque te integras, te ven extranjero. [GDs2v2 min. 17.35].

El que es extranjero, es extranjero siempre [GDs1v1 min. 40.30].



**CUARTA PARTE.**  
**DISCUSIÓN Y**  
**CONCLUSIONES**





## Capítulo 13. Discusión y conclusiones

Para realizar este capítulo final, he optado por entrelazar las conclusiones de los resultados, con la discusión entre estas y el marco teórico. Esto me ayuda a dar estructura a mi argumentación en base a tres subapartados relacionados, cada uno de ellos, con su correspondiente pregunta de investigación.

De este modo, partiendo de lo dicho en referencia al aprendizaje, voy a caracterizar a la comunidad marroquí como una comunidad de práctica. Por otro lado, voy a argumentar que los procesos de producción y reproducción en los que se ve inmersa la comunidad marroquí, implican aprendizaje situado. Estos procesos no pueden desligarse de dos componentes fundamentales: el compromiso y el liderazgo.

En el segundo apartado establezco que las cuestiones relativas a la integración tienen en este trabajo de investigación un doble significado que, partiendo de la comunidad marroquí, se encaminan en dos direcciones. Por un lado, hacia la relación con el Estado a través de la dominación de éste sobre aquella. Una relación que tiende a integrar a la comunidad a través de la uniformización y de la norma, con la finalidad de garantizar la reproducción del orden social. Por otro lado, hacia la relación con la comunidad de acogida. En este segundo caso la integración debe verse como el anhelo de los marroquíes de ser vistos como unos iguales respecto a la sociedad de acogida.

Finalmente, en el tercer apartado referido a la identidad, parto de las tensiones que se producen entre la resistencia y la adaptación, y entre la negociación de significados y la dominación. Mantengo que la primera de estas tensiones implica un proceso de reconstrucción de la identidad, mientras que la segunda cristaliza en la producción de una identidad subalterna. Todo este proceso no está exento de aprendizajes a través de los cuales los marroquíes se sitúan en el mundo. Esto me lleva a concluir que

los marroquíes aprenden a ser inmigrantes y acaban convirtiéndose en extranjeros.

Antes de ello, sin embargo, voy a dedicar algunas líneas a exponer cuáles han sido las limitaciones de la investigación.

En el campo de las ciencias sociales, la investigación suele tener lugar en un momento y en un lugar concreto. Esta situación todavía se acentúa más con el uso del enfoque cualitativo, a causa de la subjetividad de los agentes que toman parte en el campo que se está investigando. Es probable que los resultados de este estudio variasen si el contexto, el momento o los agentes fueran otros. Es necesario recordar que la preocupación del enfoque cualitativo no está exclusivamente en la búsqueda de la generalización. Las ciencias sociales deben buscar la comprensión de la realidad que nos envuelve y no (o no tan sólo) su explicación.

La principal limitación de este estudio ha sido la temporal, lo cual es común y habitual en el campo de las ciencias sociales. La investigación cualitativa suele caracterizarse por unos ritmos de trabajo lentos. Investigamos con personas, y hay que adecuarse a su disponibilidad y a su disposición para llevar a cabo el trabajo. Hay que respetar sus tiempos, y agradecer siempre su generosidad. Además, la investigación cualitativa genera una gran cantidad de información que es necesario procesar. En este sentido, existen actualmente diversas herramientas informáticas que ayudan en esta fase de la investigación. En mi caso, decidí de modo consciente no utilizarlas. Creo que, en cierto modo, estas herramientas nos alejan de una de las esencias de las ciencias humanas y sociales: la hermenéutica. La construcción de las categorías y el proceso de análisis de los datos en esta investigación nacieron del repetido visionado de las entrevistas y grupos de discusión, de pensar continuamente en los significados de aquello que se dice en esas fuentes documentales, de tomar notas a mano, etc. Ha sido un proceso que me ha ocupado muchos meses de trabajo casi artesanal.

En lo espacial también ha existido una cierta limitación que quisiera conectar con las cuestiones relativas al campo de estudio. La investigación se ha desarrollado en una población pequeña, del interior de la provincia de Castellón. Hay dos cuestiones que considero de cierta relevancia en este sentido, pero cuya presencia no tiene mucha presencia en los resultados. Me refiero al hecho de encontrarnos en una zona que es rural y, al mismo tiempo, periférica. Podría percibirse que este hecho condiciona la vida tanto de la comunidad marroquí como de la comunidad de acogida. La necesidad de desplazarse por diversos motivos a otros municipios más grandes sí aparece. En cambio, apenas se intuye el hecho de que nos encontramos en una zona que sufre desigualdades respecto a las zonas urbanas: menos inversiones públicas, menos servicios, menos oferta cultural, etc.

Del mismo modo hay espacios que me esperaba encontrar a lo largo del trabajo de campo y que, finalmente, no afloraron ni en las entrevistas ni, de modo significativo, en los grupos de discusión. Me refiero especialmente a la escuela, a la institución educativa, dado que en la población existe tanto un colegio de infantil y primaria como un instituto de secundaria. Pensé que, desde el punto de vista de la integración, la comunidad consideraría este ámbito como importante, pero no fue así. Por mi parte, tampoco intenté forzar su aparición. En este sentido, los silencios pueden ser tan importantes como aquello de lo que sí se habla. Este podría ser, además, un tema interesante de investigación en el futuro: ¿se percibe la escuela como un espacio para la integración? Y, de no ser así ¿cuáles son los motivos? Con la comunidad de acogida sucede un poco lo mismo. Existe. Está presente en los resultados, pero no de un modo determinante. ¿Qué significan estos silencios?

Todas estas cuestiones suponen limitaciones al estudio, suponen también retos de cara a investigaciones futuras. Suponen al mismo tiempo un conjunto de circunstancias que me han ayudado a acotar un campo de estudio que considero muy complejo. En la investigación podría haber abordado la situación de las mujeres marroquíes, o las contradicciones a las

que se enfrentan los niños y niñas, y también los adolescentes que han crecido entre dos culturas. Todas estas personas también forman parte de la comunidad marroquí, pero la búsqueda de aquello que constituye a los marroquíes como comunidad de práctica, las ausencias y los silencios, me han ayudado a establecer unos límites totalmente necesarios para no caer en una espiral de investigación infinita.

Por último, y antes de entrar de lleno en la discusión y las conclusiones, quisiera referir la escasez de bibliografía que aborde de modo más o menos íntegro la temática de esta investigación. Esto también ha supuesto cierta limitación pero, al mismo tiempo, el hecho de abrir un nuevo campo de investigación, de encontrar el espacio para llevar a cabo un trabajo original, también ha supuesto un reto.

### **13.1. En cuanto al aprendizaje**

#### *Lo importante es participar*

¿Qué hemos de entender en el contexto de esta investigación por participación? Los resultados del trabajo indican que la participación tiene que ver con tres cuestiones: la acción, el pensamiento, y la verbalización de este pensamiento, es decir, el discurso. El discurso, que hace del ser humano un ser único. El discurso y la acción, que nos constituyen en tanto que ciudadanos activos (Arendt, 2008). Mantengo que este discurso, en el caso que me ocupa, se construye dentro de la comunidad y por el conjunto de la comunidad y, como argumentaré más adelante, cristaliza en el hecho de aprender a ser inmigrante.

La participación se da, en primer lugar, en un espacio en el que se comparten las historias personales. Para los marroquíes son muy importantes tanto su propia experiencia como la de los demás. Mustafa y Omar me contaron sus historias en profundidad. De las historias de Mohamed, Ahmed, Zouhair, Hassan y Mustafa B., pude conocer sus trazos

más importantes. Todas ellas son diferentes, pero todas ellas comparten ciertos puntos de intersección.

Todas ellas son vitales. Es imposible no dotar a esas experiencias de un significado. Son experiencias de vida de las que es imposible no aprender en el sentido que Dewey (1998, p. 124) da a esta relación:

La mera actividad no constituye experiencia. Es dispersiva, centrífuga, dispersadora. La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexiada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. Cuando una actividad se continúa *en* el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo.

Boud (1993) afirma en este sentido que el aprendizaje a través de la experiencia tiene lugar a través de tres fases sucesivas: revivir la experiencia mentalmente, conectar la experiencia con nuestros sentimientos y evaluar para teorizar a partir de esta conexión.

También parece imposible llegar a comprender el camino que recorren los marroquíes, a no ser que se experimente de modo directo. Estoy pensando en lo que Mustafa comenta en un momento concreto de nuestras conversaciones: “el que no está pasando esta historia, bueno, puede escuchar, puede pensar, pero siempre dicen: pregunta al que está enfermo, no preguntes al médico” [EMs2v7 min. 20.50].

En este sentido, cabe reseñar que el significado de la palabra experiencia se acerca al hecho de viajar. Leed, citado por Careri (2013) afirma que la raíz indoeuropea de experiencia es *per*, y aparece en diversos idiomas con significados como “atravesar un espacio”, “alcanzar un objetivo”, “ir hacia fuera”, “viajar”, “salir”, “atravesar” o “vagar”.

Por otro lado, las experiencias no sirven de mucho para la comunidad si no se comparten dentro de la misma. Así, hay experiencias por las que pasan los marroquíes que se convierten en historias que circulan dentro de la comunidad. Como la historia de la confusión de Cruz Roja durante el reparto de alimentos. O la del chico que tuvo que marcharse porque había firmado un contrato ilegal. O la del hombre que tenía concedida la nacionalidad desde hacía seis años y nadie se lo había comunicado. O la de Omar, que tiene la nacionalidad solicitada para su hijo desde hace tiempo y tampoco nadie le ha comunicado nada, ni a favor ni en contra.

Estos relatos, debido a su sentido, acaban siendo importantes para el conjunto de la comunidad. Todo el mundo los conoce dado que se comparten dentro del grupo. Son, en cierto modo, enseñanzas de vida o relatos con moraleja. Así la comunidad asume un discurso compartido (Wenger, 2001), que suele repetirse con cierta frecuencia en todas las fuentes y que incluye dos temas fundamentales: la integración en la sociedad de acogida y su condición de inmigrantes. Dentro de estos cabe destacar, entre otros, los siguientes argumentos: piensan que la integración debe construirse desde el respeto; creen que si hablasen valenciano se integrarían más en la sociedad de acogida; sienten vivir entre dos países, siempre con la maleta a cuestas, y dentro de una prisión, especialmente durante sus primeros años de estancia en la localidad; y no creen que haya problemas importantes de convivencia con la sociedad de acogida.

Pero la participación no bebe solamente de las narraciones. También es acción, y como tal, los marroquíes construyen aprendizaje comprometiéndose con su comunidad a través de dos procesos que tienen un gran componente de cosificación: la constitución de la mezquita y la regulación de los permisos de residencia. Sin embargo, en cuanto al modo en que se estructuran y desarrollan, y también en cuanto a sus finalidades, se trata de procesos bastante diferentes.

La construcción de la mezquita surgió de una necesidad de participación en la vida cultural de la propia comunidad marroquí, basada en el derecho de acceso a la cultura (Pascual, 2005; Maraña, 2010). Esta necesidad existió siempre dentro de la comunidad marroquí de Sant Mateu. Ya los primeros inmigrantes tuvieron la idea de producir ese gran objeto cultural que sólo cristalizó cuando la comunidad fue lo suficientemente grande como para poder llevar a cabo su sueño.

En este sentido, nos encontramos ante un proceso de carácter informal que todavía perdura, cuyos extremos temporales son difíciles de establecer (Jeffs y Smith, 1990). Perdurará mientras haya personas que practiquen el Islam en la población. Sin embargo, el período estricto dedicado a la cosificación, durante el cual se levantó la mezquita, sí puede acotarse temporalmente y se caracterizó por una participación intensa y muy activa de un número considerable de los miembros de la comunidad.

Fueron muchas las personas que acudieron a las reuniones, que “compraron” un pedazo de la mezquita a través de aportaciones económicas, que ofrecieron su fuerza de trabajo para reparar el antiguo local o para construir el nuevo, que se movieron por lugares cercanos y también lejanos, recogiendo pequeños donativos para la construcción, etc.

Esta actividad intensa disminuyó una vez constituidas las asociaciones y construida la mezquita. Hay dos motivos para ello. El primero es que la comunidad había conseguido producir un gran objeto cultural. De hecho, el más grande e importante objeto cultural para un musulmán. Es decir, a través de la acción, la comunidad marroquí había conseguido cosificar (Perlo, 2006). El segundo motivo es que la comunidad, progresivamente, se había institucionalizado. Al constituirse en persona jurídica, la comunidad había tenido que estructurarse de acuerdo con las reglas del juego que dirigen la acción dentro del campo burocrático. Los marroquíes no tenían más remedio que aceptar estas reglas. Si querían mezquita, tenía que haber una asociación de carácter religioso y otra de carácter cultural que diesen

cobertura desde un punto de vista legal. Más adelante, analizaré con mayor detalle las cuestiones relativas al campo burocrático.

El hecho de tener que seguir las reglas del juego, implicó que algunas personas deberían ocupar distintos cargos. Así pues, los que ocuparon un cargo dentro de la asociación, asumieron gran parte de estas responsabilidades, mientras que aquellos que no tenían ninguno, quedaron exentos de las mismas. Y por encima de todos ellos, Mustafa, en su calidad de presidente, fue quien más responsabilidades asumió. Esto creó desigualdades dentro de la comunidad respecto a la participación a nivel de representación e institucional.

A través de su participación mediante el discurso y la acción, y también a través de la cosificación, los marroquíes negocian los significados que construyen su realidad social en tanto que amplían, mejoran, adaptan o modifican, sus referencias culturales (Perlo, 2006).

Son los hechos pensados y los pensamientos narrados que circulan de boca a oreja, los que, junto a los procesos de acción, hacen que la comunidad construya significados que les sitúan en el mundo y les hacen alcanzar no la altura verdadera ni la altura del ser, como diría Roberto Bolaño (2009), sino una altura por debajo de esta. Una altura subalterna.

Al hablar del repertorio compartido de las comunidades de práctica, Wenger (2001) incluye los relatos dentro del conjunto de recursos de los que dispone una comunidad para dar significado. De este modo, las historias de inmigrantes que circulan en el seno de la comunidad marroquí, se convierten en ese repertorio compartido necesario para dotar a toda comunidad de práctica de mayor cohesión.

Hay que decir también que, especialmente en aquello que concierne a los trámites administrativos, la cosificación que genera la práctica se plasma en la obtención de unos documentos que, al mismo tiempo, se convierten en objetos limitáneos, ya que establecen conexiones entre diferentes



comunidades (Sanjuán y Carranza, 2009) a través de una relación de dominación. Al mismo tiempo, dentro de esta práctica, la comunidad marroquí se ve expuesta a los efectos de la correderuría (Monseny y Úcar, 2012), relacionándose de este modo con los agentes especializados en determinados campos, especialmente en el burocrático. A veces estas relaciones resultan muy desagradables, como en el caso de los agentes con los que han de tratar los temas de la nacionalidad. Esto contribuye a reforzar la idea de que las relaciones de los marroquíes con el Estado son relaciones basadas en la dominación.

Dicho todo esto, es pertinente caracterizar a la comunidad marroquí como una comunidad de práctica al menos en los sentidos expuestos, el proceso de construcción de la mezquita y el proceso de regulación de su situación en España, dado que en ellos aparecen las tres cuestiones que Wenger (2001) destaca en su argumentación: participación, cosificación y negociación de significados.

#### *Aprendizaje situado: el compromiso en la transformación y la reproducción culturales*

La propuesta teórica de Lave y Wenger (1991) indica que, en última instancia, el aprendizaje situado es producción y reproducción del orden social. Para la comunidad marroquí de Sant Mateu esto supone, tal y como he expuesto, que los procesos de aprendizaje situado en los que se ven envueltos sus miembros, suponen al mismo tiempo transformaciones de su realidad y reproducción de su cultura. El producto que se obtiene de este aprendizaje, se halla relacionado directamente con la identidad de las personas que se ven envueltas en la comunidad de práctica (Wenger, 2001). Así pues, cabe preguntarse ¿qué es lo que aprendieron los marroquíes de Sant Mateu? Cuestión central para este trabajo que intentaré responder más adelante.

Wenger (2001) retomó el argumento de que a través del aprendizaje situado las comunidades de práctica producen y reproducen. Así pues, entre los marroquíes de Sant Mateu ¿se dan situaciones de reproducción cultural? ¿O

se dan situaciones de transformación? La respuesta es que hay dos procesos de aprendizaje situado dentro de la comunidad. Son procesos de aprendizaje situado porque, como he expuesto, implican la participación de los miembros de la comunidad a través del discurso y de la acción, la producción de objetos o cosificación y la negociación de significados partiendo de la dualidad existente entre estas dos premisas.

El proceso de construcción de la mezquita y todo lo que pasa dentro de ella, tiene que ver con procesos de reproducción cultural. La mezquita es mucho más que un lugar de culto. Es un centro social. Es como la casa de Marruecos en Sant Mateu. La mezquita es un instrumento mediante el cual la comunidad marroquí de Sant Mateu ha conseguido alcanzar el derecho a participar en la vida cultural de la propia comunidad. En la mezquita se reza, pero también tienen lugar los ritos de paso de los miembros de la comunidad y se aprende árabe.

A lo largo de la investigación, la mezquita ha acabado constituyéndose en un escenario muy importante del relato de la comunidad marroquí. La mezquita es un espacio para la educación informal, entendiendo por esta, según la definición clásica de Coombs y Ahmed (1975), la adquisición y acumulación de habilidades, actitudes y vías para la resolución de problemas mediante la experiencia cotidiana y la relación con el contexto. La comunidad marroquí considera que la mezquita es un espacio en el que se aprenden muchas cosas, dado que se ponen en común los problemas y es un lugar de encuentro en el que se comparte la lejanía de la tierra de origen.

Las razones para que la mezquita sea un espacio para la educación informal, siguiendo el planteamiento propuesto por Jeffs y Smith (1990) son los siguientes:

1. La comunidad marroquí se rige por alcanzar un objetivo que, aparentemente, no tiene relación con el aprendizaje. En el caso de la mezquita, el primer objetivo fue su construcción y, una vez conseguido este, la mezquita fue un espacio ante todo para rezar,

pero también un punto de encuentro en el que los marroquíes se socializan con otros miembros de la comunidad

2. La mezquita ha supuesto la construcción de un espacio que forma parte del patrimonio común de los marroquíes de Sant Mateu y, en general, de toda la sociedad local. Es por tanto un lugar en el que los procesos de aprendizaje informales tendrán una larga trayectoria temporal. Es un espacio que, en tanto que patrimonial, pasará a las generaciones venideras mientras haya en la localidad personas que formen parte de la comunidad musulmana.
3. Las personas que acuden regularmente a la mezquita lo hacen porque quieren. Son participantes voluntarios que establecen relaciones más intensas porque se comunican entre ellas de modo más frecuente en base a unos principios de confianza, mutualidad y empatía (Tiffany, 2001). Los marroquíes recuerdan, en este sentido, que todos son parte de la misma comunidad, pero que los que acuden regularmente a la mezquita se sienten más cercanos entre ellos.
4. El aprendizaje se construye a través de la solidaridad y la cooperación entre todas las personas que forman parte de la comunidad (Aguirre, Moliner y Traver, 2011; Pujolàs, 2008) y que se ayudan mucho en cuestiones relativas, por ejemplo, a la tramitación de documentación administrativa. La experiencia propia y la de los demás está en la base de esta construcción de aprendizaje.

Por otro lado, el proceso de participación vinculado a la regulación del permiso de residencia, tiene un trasfondo diferente. Es un trasfondo de dignificación de las personas. Es un proceso progresivo de acceso a la ciudadanía plena, al menos desde el punto de vista jurídico ya que, en muchos otros sentidos, se ven excluidos de ella (García-Fernández, 2008). La mayoría de los marroquíes con los que he compartido este trabajo de

investigación estaban todavía recorriendo un camino que comenzó cuando, al cruzar la frontera, se convirtieron en clandestinos a los ojos del Estado. En todo este camino, el apoyo de los pioneros, de los que anduvieron ese camino antes, es fundamental para los recién llegados. Esos pioneros son los que acogen, los que aconsejan, los que ayudan a los que acaban de llegar a la población y no saben nada. Son como padrinos. El padrino de Mustafa fue un paisano de su padre. Él le acogió en su casa y le dio un consejo que todavía recuerda: “pon tu corazón debajo del zapato, porque para ti empieza una nueva vida”. También Omar tuvo en sus compañeros de piso a unos padrinos que le aconsejaban sobre cómo conseguir empleo, o que no le dejaron pagar el alquiler mientras no tuviese trabajo.

Los recién llegados son participantes periféricos legítimos en el arte de presentar documentación ante la administración del Estado. Hay un acompañamiento necesario de los pioneros en estas cuestiones y hay un aprendizaje progresivo hacia la centralidad de esta práctica. Es un camino en el que no sólo la acción, sino también el hecho de compartir historias, tienen mucha importancia. El participante periférico legítimo, al recorrer este camino, acaba convirtiéndose a su vez en un experto que puede ayudar a otros recién llegados.

La cuestión básica para entender el espacio que dista entre ser un participante periférico legítimo y ocupar la centralidad de la práctica es, según Lave y Wenger (1991) el nivel de compromiso que el participante adquiere. En este sentido hay que decir que, a lo largo del proceso que concluyó con la institucionalización de la comunidad marroquí, Mustafa fue implicándose progresivamente gracias a un nivel de compromiso muy alto.

Presidente de ambas asociaciones e imam accidental, Mustafa ocupa una posición muy central en el seno de la comunidad marroquí de Sant Mateu. Él no es el único nodo de la red de relaciones pero es un punto de conexión muy importante. Mustafa contribuye a definir cómo es la comunidad de práctica a través de sus diversos roles. A los ya mencionados de imam y

presidente, hay que añadir su papel como mediador dentro de la comunidad, y como interlocutor con otras comunidades, entidades, administraciones, etc.

Cuando Mustafa llegó a la población era sólo otro participante periférico legítimo que iba a necesitar de un acompañamiento para hacer su camino. Sin embargo, si él no hubiese venido nunca a Sant Mateu, hoy en día la comunidad marroquí sería otra cosa. Mustafa ocupa una posición central dentro de la comunidad marroquí debido a los numerosos roles que asume. Su itinerario hacia la centralidad de la práctica empezó como el de cualquier otro marroquí que llega a la población. Es por esto que, en diversas ocasiones, Mustafa recuerda que, en primer lugar, debía integrarse con los marroquíes, dado que cada uno viene de un punto diferente del país. Hay muchas diferencias lingüísticas y étnicas entre ellos, como también las hay por su procedencia de un medio urbano o rural.

Pero como estoy comentando, lo fundamental en su itinerario hacia la centralidad fue su gran compromiso (Sanz, 2005; Meirinhos y Osorio, 2009). Este se manifiesta en tres aspectos descritos en los resultados: en relación con la sociedad de acogida en tanto que fuerza de trabajo, en relación a mantener a su familia, y en relación a su liderazgo como figura de autoridad dentro de la comunidad marroquí.

Este nivel de compromiso le hace situarse en la centralidad de la práctica, al menos en aquello que hace referencia a los aspectos de reproducción cultural en tanto que imam accidental y profesor de árabe improvisado. Mustafa lleva a cabo estas tareas de forma gratuita. Esto le confiere un estatus importante dentro de la comunidad que es reconocido y agradecido por esta. En conjunto el camino hacia la centralidad de la práctica que llevó a cabo Mustafa, supuso un proceso de empoderamiento que le concedió cierto capital simbólico (Fernández, 2005) en el contexto de la comunidad marroquí.

Además de las ya mencionadas, hay otra cuestión fundamental para definir a los marroquíes de Sant Mateu como comunidad de práctica. Se trata del reconocimiento de un individuo como participante activo de la comunidad (Vásquez, 2011). De este modo, y especialmente en lo que respecta a los procesos de reproducción cultural, aquellos que acuden a la mezquita con regularidad, ocupan una posición más central en la comunidad que aquellos que no lo hacen.

No hay que olvidar, por otra parte, que aquello que da cohesión a una comunidad de práctica es el compromiso, pero también son fundamentales el hecho de compartir un objetivo común y de contar con un repertorio compartido de modos de hacer (Sanz, 2005; Meirinhos y Osorio, 2009).

Desde este punto de vista, los marroquíes compartieron una doble responsabilidad individual y colectiva (Wenger, 2001) que implica, en primer lugar un objetivo muy importante para su comunidad: la constitución de la mezquita. Por otro lado, los marroquíes siguen compartiendo la necesidad de ver estabilizada su residencia en España, ya sea mediante los provisionales permisos de residencia o a través de la definitiva obtención de la nacionalidad.

Por último, en cuanto al repertorio compartido de modos de hacer hay que recordar que, en el contexto de esta investigación, este se ha manifestado especialmente a través de la construcción de un relato conjunto por parte de la comunidad marroquí.

## 13.2. En cuanto a la integración

### *Relaciones de dominación*

De acuerdo con Lave y Packer (2011) las teorías generales del aprendizaje, y también muchas teorías basadas en la construcción social del aprendizaje, llevan implícitos unos determinados valores sociopolíticos que conducen a

la aceptación y legitimación del orden social. Se distingue así entre un aprendizaje para las élites y otro aprendizaje para aquellas personas que no son élite. Este segundo se consigue mediante la práctica y sin reflexión. Para estos autores, en cambio, el concepto de aprendizaje basado en la situación y en la comunidad de práctica comprende el conflicto y las desigualdades como parte constitutiva de la participación en el mundo de lo social. El enfoque teórico basado en la construcción social del aprendizaje debe tener en cuenta, por tanto, que las relaciones de dominación dentro del campo de la acción social (Bourdieu y Wacquant 2005), constituyen un elemento muy importante en la construcción de aprendizaje.

En el caso que me ocupa, tanto el proceso de institucionalización de la comunidad marroquí como el de la obtención de la nacionalidad, están afectados por el monopolio estatal de la violencia simbólica (Patzi, 1999; Fernández, 2005; Bourdieu, 2014), mediante el cual el Estado organiza la distribución de los capitales económico, cultural y simbólico.

Por ejemplo, cuando la comunidad marroquí de Sant Mateu quiso tener un local de culto en propiedad, tuvo que aceptar las reglas del juego que le imponía el Estado: constituirse en persona jurídica y dar sus datos para adherirse al registro de entidades religiosas que gestiona el Ministerio de Justicia. Dicho de otro modo, y siguiendo a Hall (1998), el Estado ejerció su función uniformizadora sobre la comunidad marroquí, que trata de articular los diversos discursos y costumbres de una sociedad partiendo de la normativización y de la dominación. Así pues, el hecho de la institucionalización de la comunidad marroquí fue la plasmación de la puesta en marcha de los mecanismos de integración del Estado (Patzi, 1999), cuyas finalidades son la reproducción o la perpetuación de las clases dominantes.

Pero hay otras formas en las que el Estado ejerce la violencia simbólica sobre la comunidad marroquí. La más manifiesta es aquella que Fernández (2005) denomina “redistribución legitimadora pública” a través de políticas

sociales. Son las “ayudas” que reciben los marroquíes de los ayuntamientos o de Cruz Roja en concepto de subvenciones a la vivienda, alimentos, etc.

En las cuestiones relativas a la dominación entra en juego, de manera determinante, la cuestión del respeto y la buena imagen que, especialmente Mustafa pero en general toda la comunidad, considera que hay que mantener en referencia a la comunidad de acogida. Hay que recordar que, según la interpretación que Fernández (2005) realiza del concepto de violencia simbólica propuesto por Bourdieu, el poder puede transformarse en carisma. Pero más que a pie de calle, es decir en el seno de la relación con la comunidad de acogida, la cuestión referente al carisma se manifiesta en la relación con el Estado. Sólo hay que pensar en la cantidad de veces que, en las entrevistas, los marroquíes se mostraron enormemente agradecidos a España por acogerlos y darles trabajo.

En última instancia y siguiendo el planteamiento de Maffesoli (1982), la burocracia es el fenómeno que posibilita la dominación de la comunidad marroquí por parte del Estado. El campo burocrático, que tiende siempre hacia la centralización y hacia la jerarquización, impuso la necesidad de adoptar estas mismas estructuras a la comunidad marroquí cuando necesitó dotarse de una entidad jurídica. De ahí que sea el ministerio (Webb *et al.*, 2008), en este caso el Ministerio de Justicia, el encargado de ejercer la representatividad de las reivindicaciones de la comunidad.

### *¿Qué es integrarse para los marroquíes?*

A partir de la negociación de significados, el sentido que los marroquíes dan al concepto de integración pasa por el hecho de verse reconocidos como uno más dentro de su contexto, es decir, entre las demás comunidades que conforman la sociedad de acogida. La integración es el deseo de ver que sus prácticas culturales, entendidas como el conjunto de los valores y creencias que forman parte del mundo de lo social (Geertz, 2009), son igual de válidas que cualesquiera otras que tienen lugar en el ámbito local. Esto puede observarse en el discurso que Mustafa realizó en el momento de presentar la



asociación al resto del pueblo, en el transcurso del primer encuentro cultural. De aquel texto emerge la necesidad de un aprender a convivir (Delors, 1996) abierto y sincero, a través del conocimiento mutuo, desde el convencimiento de que la diversidad cultural une y no separa.

El significado de la integración en el seno de la comunidad de acogida parte además del respeto. Esto es algo que Mustafa repitió en numerosas ocasiones a lo largo de las entrevistas que compartimos. “Hay que respetar”, decía siempre. Esta idea del respeto implica, en primer lugar, su respeto hacia los demás, hacia la sociedad de acogida, hacia sus manifestaciones culturales y en última instancia, como he explicado anteriormente, hacia el Estado. Por otro lado, el respeto parte del ejemplo. Mustafa considera que, en tanto que él sea un ejemplo para los demás, será respetado por ellos. Se trata por tanto de buscar un tipo de relación equidistante y que, a diferencia de la que se mantiene con el Estado, no implique situaciones de dominación.

Las cuestiones relacionadas con el respeto conducen directamente hacia el concepto de interculturalidad entendida a partir la igualdad y el diálogo entre las diversas culturas presentes en el territorio, el respeto mutuo entre las personas que forman parte de las diferentes culturas, y la generación de expresiones culturales compartidas (Rodríguez-García, 2011).

La integración no tiene que ver únicamente con una cuestión de prácticas culturales. También está relacionada con la validez de una persona para vivir y para contribuir al desarrollo de una sociedad mediante su trabajo. La integración se convierte así en una cuestión de dignidad. Pero por otro lado, el hecho de ser trabajador es la única forma bajo la que el Estado contempla a los inmigrantes. Quien tiene trabajo, tiene permiso de residencia. Quien no tiene trabajo es un clandestino, porque en última instancia es contar con un contrato de trabajo lo que permite a los marroquíes iniciar el largo camino que debería concluir con la concesión de la nacionalidad. Los marroquíes contemplan la obtención de la nacionalidad únicamente como una ventaja

laboral: ser españoles les permitiría ser europeos y, de este modo, poder moverse por toda la Unión para buscar trabajo. ¿Por qué no dicen que la nacionalidad les daría derecho a votar? La nacionalidad es para la comunidad marroquí algo puramente estratégico relacionado con alcanzar un cierto nivel de calidad de vida, y no con poseer un cierto estatus jurídico.

En este sentido, cabe hacer un inciso para comentar que esta estrategia se enmarca dentro de uno de los tres niveles orientados al éxito de los propósitos del individuo, tal y como los definió Habermas (1998): nivel estratégico, nivel instrumental, y nivel comunicativo. Los dos primeros aparecen claramente en el presente trabajo. Los marroquíes hacen uso del nivel instrumental cuando luchan por saber cómo funcionan los trámites burocráticos para resolver su situación, al tiempo que aprenden lo que implica enfrentarse a este instrumento y el procedimiento para dominarlo. También se sirven del nivel estratégico cuando utilizan a otros agentes para conseguir sus propósitos, como en el caso que estoy comentando o también en las relaciones con Cruz Roja. El nivel comunicativo aparece cuando se busca un entendimiento con los otros. Ese deseo que es el de la interculturalidad aparece en los resultados, por ejemplo en el discurso que pronunció Mustafa para presentar la asociación ante la sociedad de acogida, pero como estrategia de comunicación su presencia es muy puntual.

Volviendo a la cuestión del trabajo, los marroquíes se ven atrapados por una contradicción. Por un lado se ven a sí mismos en tanto que mano de obra, en cuyo caso solamente requerirían de la integración mínima necesaria para desenvolverse en su día a día: hablar castellano. Pero al mismo tiempo, cuando hablan de integración trascienden el ideario de la multiculturalidad y se acercan a la noción de inclusión intercultural (Escobedo, Sales y Ferrández, 2012) en cuanto a igualdad de oportunidades. Los marroquíes, por tanto, tratan de poner en valor las capacidades (Sen, 2000; Loewe, 2009; Guichot-Reina, 2015) que les pueden ser propicias para una existencia digna en términos de justicia social y de una igualdad efectiva (Banks, 2015).

Así pues, los marroquíes tratan de integrarse, tanto de modo interno como externo, a través de la participación. Ahí radica el sentido último de la constitución de la mezquita como espacio para la reproducción de la propia cultura. También el sentido de conseguir los papeles para salir de la prisión que supone la clandestinidad. Se trata de ser uno más, un igual respecto a la sociedad de acogida.

Hay que recordar que, de acuerdo con Espinosa (2009) la participación ciudadana, en este caso a través de una asociación, consiste en el establecimiento de una serie de mecanismos como la integración que, en realidad, suponen una actualización de la tarea del Estado en cuanto al control y la adaptación social de los dominados. Participar e integrarse son cuestiones que quedan así reducidas al encaje de acuerdo con las reglas del juego que el Estado marca para el campo de acción. En este sentido, la institucionalización de la comunidad marroquí a través de la creación de las asociaciones y de la constitución de la mezquita, no ha tenido ninguna implicación de cara a una mayor integración de la comunidad marroquí en el seno de la comunidad de acogida. Porque, en última instancia, lo que se consiguió con la obtención de un estatus jurídico no fue la adquisición de cierto grado de integración, sino de una cobertura legal para la mezquita.

¿Existe aquí una relación con la tradicional concesión de derechos culturales a los colectivos y no a las personas? (Segarra, 2013) Y por otra parte, en el contexto actual de globalización, ¿qué persigue entonces esta concesión? ¿La preservación de las comunidades culturales o su dominación?

Por otro lado, si bien en el espacio institucionalizado son difíciles de encontrar los mecanismos para la integración de la comunidad marroquí, en el espacio público, informal y desestructurado, sí parece intuirse un cierto grado de integración. Pero se trata de una integración que se consigue, sobre todo, a título individual. Hay que pensar, por ejemplo, en las buenas relaciones que Omar y Mustafa comentan que tuvieron con sus jefes en sus respectivos trabajos en la construcción y en el campo o en el ámbito de la

práctica del fútbol. O también en cómo se relaciona la comunidad marroquí con la Cruz Roja. Cuando esta relación es de carácter asistencial, y al mismo tiempo, más directa con las personas voluntarias de la población, los marroquíes dicen sentirse muy bien tratados. Las tensiones surgen, en cambio, cuando la relación es de tipo caritativo, como en el caso del programa de alimentos. Cabe recordar que aquí la relación no se establece directamente con los voluntarios de la población, que ejercen únicamente de intermediarios dentro del sistema de esta organización.

### 13.3. En cuanto a la identidad

#### *La reconstrucción identitaria: entre la resistencia y la adaptación*

Si la identificación es un proceso siempre en construcción (Hall, 2003), cruzar el Estrecho supone para los marroquíes un salto muy importante que implica, ya no sólo la construcción de su identidad, sino su propia reconstrucción. En este desplazamiento, como argumenta Bhabha (2003) una parte de la cultura original no hace el viaje y, por tanto, en el nuevo lugar se desarrolla una cultura que es a la vez parecida y diferente a la del lugar de origen. En definitiva, los marroquíes tienen que convertirse en otros sin dejar de ser ellos mismos (Marín, 2012). Pero esta reconstrucción es también un camino de aprendizaje. De este modo,

El aprendizaje es interpretado como la reconstrucción de la forma en que un sujeto se involucra con el mundo, de tal forma que el sujeto mismo es reconfigurado, y, al mismo tiempo, hay una reconfiguración de la producción y reproducción de objetos, ya sean textos, otras personas, eventos sociales o instituciones (Lave y Packer, 2011, p. 21).

La comunidad marroquí de Sant Mateu tiene la tarea de reconstruir un discurso conjunto y uniformizador entre todos sus miembros. Para esto, debe partir de su propia diversidad cultural, en la que la gran variedad de lenguas y dialectos, como también las cuestiones étnicas (Llorent-Vedmar,

2014) tienen un papel fundamental. Hay que tener en cuenta que, siguiendo el planteamiento de este autor, en su contexto de origen tampoco escapan a las tendencias uniformizadoras del Estado. Los marroquíes de Sant Mateu provienen de puntos muy diferentes de la geografía de su país de origen. Cada uno tiene, efectivamente, sus particularidades culturales y lingüísticas. Los hay que, como he dicho anteriormente, vienen de grandes ciudades y otros que llegaron desde el medio rural. Pero, por otro lado, la lengua árabe y el Islam ejercen como elementos aglutinadores.

En esta tarea de reconstrucción, los marroquíes toman ciertos elementos que les son comunes: la religión, la solidaridad, el patriarcado, el idioma... Pero hay que recordar que la identidad es fuente de tensiones (Castells, 2001; Hall, 2003) y que, por tanto, estos elementos no escaparán a ciertas situaciones de conflicto que en unos casos tienen lugar dentro de la comunidad marroquí, y en otros a través de la relación con la comunidad de acogida, o en ambos a la vez.

De acuerdo con Del Olmo (2003) los inmigrantes construyen sus identidades colectivas debido a tres motivos:

- El primero es la percepción de la existencia de un interés común, que es importante para el conjunto del colectivo. Para ello, el conjunto de los individuos deben encontrarse bajo unas mismas circunstancias, entendidas como el resultado de unas vivencias más o menos comunes que modifican las relaciones sociales del entorno en el que se desenvuelven. En el caso de la comunidad marroquí de Sant Mateu el interés común se concreta en los procesos de cosificación (mezquita y documentación) y las vivencias son comunes en cuanto a orígenes, tránsito y destino final.
- El segundo es la búsqueda de reconocimiento del colectivo dentro de unas sociedades que son, hoy en día, complejas y diversas. Este planteamiento parte de suponer que las identidades colectivas se conforman a través de la acción. En última instancia, lo que esta

acción persigue es acceder o permanecer dentro de un sistema. En este sentido, he planteado en el punto anterior el anhelo de la comunidad por ser visto como un igual.

- El último es la construcción de un refugio común partiendo de ciertas características de la cultura de origen que generan afecto y solidaridad dentro del grupo, que da seguridad al colectivo frente a un mundo exterior que le es adverso. El proceso de reproducción cultural que supone la construcción de la mezquita se encamina hacia este indicador.

Partiendo de estos condicionantes, los procesos de aprendizaje situado en los que se ven envueltos los marroquíes se encuentran entre la resistencia y la necesidad de adaptación. Existen ciertos aspectos culturales que en Marruecos forman parte de la esfera de lo público y que en España se hallan encuadrados, al menos teóricamente, en la esfera de lo privado. La cuestión más manifiesta en este sentido es la práctica de la religión. En Marruecos, tal y como relatan los miembros de la comunidad, existe un ministerio encargado de los asuntos religiosos. También Llorent e Ivanescu (2013) mantienen que en la sociedad marroquí, la separación entre lo público y lo privado, entre la política y la religión, se desdibuja. El Estado, por tanto, tiene un papel determinante en cuestiones espirituales y el derecho religioso islámico prevalece sobre cualquier otro. Por otro lado, el patriarcado entendido como la figura autoritaria del padre, también se encuentra mucho más arraigada en el contexto marroquí.

Estas cuestiones generan en la comunidad marroquí una necesidad de adaptación (Jordán, 1993) a un nuevo contexto cultural con el que deben convivir y que se ve reflejado en el día a día. Se toman más precauciones a la hora de comer determinados alimentos. Se tienen que hacer desplazamientos considerables para comprar carne halal. Se adapta el horario del rezo al del trabajo. Se renuncia a sacrificar el cordero en casa el día de la fiesta mayor, etc.

Pero a pesar de todo ello, al mismo tiempo, la comunidad se esfuerza por reproducir su propia cultura. Construir la mezquita o enseñar árabe a los niños y niñas se convierten así en actos de resistencia tácita expresada de forma indirecta (Scott, 2000). Se trata, como afirma Ávila (2002), del conjunto de prácticas materiales y simbólicas que despliega la comunidad marroquí, entendida como un agente que ocupa una posición social de desventaja. Se trata de valores culturales escasamente reconocidos por el Estado y, por tanto, con poco valor simbólico dentro del campo (Ming-Cheng, 2015) pero, en cambio, para los marroquíes son un recurso valioso. Lo son porque los marroquíes, cuando llevan a cabo este tipo de actividades, participan de forma activa en procesos (Lazzarato, 2006) que tienden a reforzar la idea de que vivimos en una sociedad culturalmente diversa, desafían la acción uniformizadora del Estado y se acercan, si no al ideal de la interculturalidad, sí al menos al concepto de lo multicultural.

Así pues, frente a la tensión que suponen adaptación y resistencia, la tarea que ante sí tiene la comunidad marroquí es, de acuerdo con el planteamiento de las comunidades de práctica, la de conciliar. Se trata de la tarea más difícil a la que se puede enfrentar una persona que se ha convertido en inmigrante. Conciliar significa aquí mantener la identidad entre unos límites que den coherencia al hecho de haber saltado “de una cultura a otra” (Wenger, 2001, p. 200). A menudo esta tarea no tiene un desenlace armonioso, fruto de un deseo de pertenencia a la comunidad de referencia y, al mismo tiempo, a la necesidad de convivir dentro de su nuevo contexto.

#### *La interacción entre negociación de significados y dominación: la identidad subalterna*

El resultado del proceso de reconstrucción de la identidad hace así que la comunidad marroquí se sitúe a medio camino entre, siguiendo la propuesta de Castells (2001), una identidad legitimadora, que es aquella que producen las instituciones dominantes en base a relaciones de poder, y una identidad de resistencia basada en principios diferentes a los que proponen las instituciones dominantes. Es decir, la comunidad marroquí se encuentra

dentro de una paradoja en la que, por un lado, tiene la necesidad de verse legitimada por el Estado y, al mismo tiempo, trata de resistir a su fuerza uniformizadora.

El resultado de la negociación de significados dentro de la comunidad, de las formas que adopta la integración en la sociedad de acogida, de las fuerzas que operan en el campo (dominación, adaptación, resistencia), y de la reconstrucción identitaria, acaba generando entre los marroquíes una identidad basada en lo subalterno. La relación que he establecido entre la categoría de la inferioridad sentida y la de clase subalterna, me conducen a pensar en lo subalterno desde un punto de vista más próximo al que originalmente propuso Gramsci (Gramsci, 2013; Alabarces y Añón, 2016). Para el autor italiano, lo subalterno, opuesto a lo hegemónico, tiene una connotación “de rango inferior”. No pretendo, en consecuencia, ahondar en la literatura a propósito de lo subalterno, que se ha originado especialmente en el contexto latinoamericano, donde aparece el concepto de lo subalterno vinculado al colonialismo.

Los marroquíes, especialmente los clandestinos, son subalternos desde el mismo momento en que pisan suelo español porque están desposeídos de ciertos capitales simbólicos como el pasaporte o el permiso de residencia, o culturales como la capacidad de hablar castellano o valenciano (Bourdieu, 2002b). El fenómeno de la inmigración está así sometido a la judicialización y a la formación de una ciudadanía de segunda clase basada en la no igualdad de oportunidades (García-Fernández, 2008). Hay que recordar, en el sentido de la judicialización, que los procesos de adquisición de la nacionalidad y el registro de entidades religiosas, son dirigidos por el Ministerio de Justicia.

En el plano identitario, la condición de clase subalterna entendida en términos de “de rango inferior” (Alabarces y Añón, 2016) genera una inferioridad sentida, fruto de la asunción de determinados roles por parte de los miembros de la comunidad marroquí. Los marroquíes son subalternos



en tanto que no forman parte del Estado (Gramsci, 2013), aunque en su itinerario vital desde su llegada a España lo van siendo progresivamente, a medida que van superando los sucesivos períodos en los que deberán revisar la situación de su permiso de residencia. Desde el punto de vista jurídico, dejarán de ser subalternos cuando tengan la nacionalidad pero, a nivel de calle ¿dejan de serlo?

### *¿Qué aprendieron los marroquíes? Inmigración y extranjería*

La negociación de significados dentro de la propia comunidad marroquí, las experiencias en cuanto a la integración y, por último, la necesaria reconstrucción de la identidad suponen un largo itinerario en el que se aprende a ser inmigrante y, en último caso y a pesar de obtener la nacionalidad, se acaba siendo extranjero. Son vistos como extraños, tanto si están en España como si están en Marruecos, y también se sienten ellos mismos extraños. Esto es indicativo de que en el seno de la comunidad marroquí tiene lugar un proceso de transformación en la percepción de la propia identidad.

La extranjería, en este caso, no tiene que ver con la adquisición o no de un cierto estatus legal, sino con una manera de ver el mundo y de situarse en él, pero parte de una contradicción: la dificultad de ser uno mismo en el lugar propio y de verse a sí mismo en otro lugar. Pero esta contradicción hace que, al mismo tiempo, el extranjero vea lo que hasta ese momento no había podido ver:

Es posible, por cierto, que el extranjero tenga con su cultura una relación más inteligente, más comprensiva, que la persona que nunca ha salido de ella y no conoce nada más que lo que tiene delante, que no se ha visto obligada a sopesar las diferencias entre una cultura y otra. Pero no es esto lo que apremia a quien se convierte en extranjero; lo más acuciante es la necesidad de manejar creativamente la propia condición de desplazado, tratar los materiales de identidad de la misma manera en que un artista

trata los objetos inertes que constituyen el tema de su pintura. Uno tiene que hacerse a sí mismo (Sennett, 2013, p. 93).

Así, los marroquíes ven su propia cultura con ojos más críticos, especialmente en lo que concierne a la salud pública y a la justicia, pero también en cuanto a actitudes poco cívicas que observan en su país cuando regresan de vacaciones. ¿Supone esto que ven a los que quedaron atrás como subalternos o “de rango inferior” respecto a ellos? Los resultados no son lo suficientemente aclaratorios al respecto pero, sin duda, esta puede ser una cuestión de análisis muy interesante.

La figura del extranjero produce extrañeza debido a la falta de un territorio desde el que construir identidad y, consecuencia de ello, un abanico de sentimientos que van desde el distanciamiento hasta la compasión. El extranjero introduce así un elemento perturbador en el contexto en que se encuentra. El hecho de que el extranjero se manifieste ante nosotros nos imbuye a ver, de acuerdo con González-Arnaiz (1998), al extraño que hay en nosotros a través de un diálogo intersubjetivo en el que finalmente entendemos que nosotros no podemos ser sin los otros, en el que entendemos que somos un extranjero para nosotros mismos porque dependemos de los demás. Este planteamiento ha sido retomado recientemente por Žizek (2016, p. 185) al afirmar que

la cuestión no es reconocernos en los extranjeros, sino reconocer al extranjero que hay en nosotros –en ello reside la dimensión más íntima de la modernidad europea-. El reconocimiento de que todos nosotros somos, cada uno a nuestra manera, unos lunáticos extraños es la única esperanza de que pueda existir una coexistencia tolerable de diferentes estilos de vida.

Se trata de un planteamiento ético desde el que es necesario que comencemos a plantearnos la identidad en términos de lo que podemos hacer los unos por los otros, y no solamente preguntándonos quiénes somos (Kreusburg, 2011).

En la condición de extranjero del ser humano subyace el sentido moral de la reivindicación de lo intercultural como aspecto básico de la convivencia en base a cuatro criterios (González-Arnaiz, 1998): la alteridad como el espacio moral para llevar a cabo el diálogo intercultural, la asimetría como práctica de reconocimiento del otro, la exterioridad y la trascendencia para construir un discurso de la paz y, finalmente, la solidaridad como el valor moral basado en la conciencia de que todos y todas vivimos en un mundo que no nos pertenece.

Es a esto a lo que se refiere Mustafa cuando dice que todo el mundo debería tener la posibilidad de vivir en cualquier parte del planeta, respetando el lugar en el que esté, sus costumbres, su cultura, etc. Es aquí donde adquiere su último sentido el largo camino de aprendizaje que inició al cruzar la frontera: la tierra es de todos, porque todos somos “gente”, y nadie está completo. Nadie puede vivir solo. Siempre necesitaremos la ayuda de los demás. Esa solidaridad debe estar por encima de nuestras rarezas personales, las que constituyen nuestra extranjería, aquellas que forman parte de lo que hacemos todos los días. Sólo podremos caminar hacia una mejor convivencia viéndonos a nosotros mismos como extraños.



## Retales para una pedagogía nómada

Hace algunos años desapareció de una pared de las calles de Valencia un grafiti que me fascinaba. La pintura representaba a dos caballos negros el uno frente al otro, pero dispuestos de tal modo que sus cabezas quedaban la una tras la otra, o dentro de la otra, y no se podían ver. Encima de sus cuerpos aparecían escritas las palabras “NOMADISMO” en el de la izquierda, y “SEDENTARISMO” en el de la derecha. Quizás lo que quería representar el artista era sólo a un caballo, un caballo que, en realidad, no aparece en la pintura sino que se refleja en dos espejos al mismo tiempo, en una dualidad que es la extranjería misma.

Aceptar nuestra condición de extranjeros supone, en términos culturales, aceptar que nos encontramos ante una dualidad de la existencia humana, que somos al mismo tiempo sedentarios y nómadas, estáticos y errantes. El nomadismo es, al mismo tiempo, contraposición y ósmosis con el sedentarismo (Careri, 2013). Esos mismos sentimientos encontrados que causa en nosotros la contemplación del extranjero también los causa la contemplación del nómada y lo hace, precisamente, porque el nomadismo “está inscrito en la estructura misma de la naturaleza humana” (Maffesoli, 2005, p. 37). El nomadismo es así el “modo de ser más íntimo de los humanos que está latente en toda estructura social” (Kohan, 2012, p. 40). El nomadismo se entiende aquí como resistencia frente a la dominación del Estado.

El Estado es sedentario por definición. Fue el Estado el que sedentarizó al ser humano, o el ser humano sedentario el que creó el Estado. El Estado aglutinador y conservador, frente a la máquina de guerra descrita por Deleuze (Kohan, 2012), el nomadismo, que dispersa y revoluciona. En los tiempos de la modernidad líquida de Bauman (2002), es necesario dispersar y revolucionar más que nunca. Es necesario, como afirma Zizek (2016, p.

194) que saquemos una lección valiosa de este hecho: que “el género humano debe prepararse para vivir de forma más “plástica” y nómada: los rápidos cambios locales y globales en el medio ambiente quizás exijan unas transformaciones sociales inauditas a gran escala”.

El Estado proyecta su pensamiento en el sujeto universal, con ánimo uniformizador y reproductor. La máquina de guerra, en cambio, es el pensamiento cambiante que resiste el dominio y la copia que el Estado propone. El nómada será, de este modo, aquel que carece de un territorio de referencia, el que no uniformiza ni hegemoniza, sino que se aboca permanentemente a habitar el mundo de otros modos.

El nómada, por último, es aquel que está inmerso en un viaje continuo, que puede ser un viaje físico pero que, en la mayoría de las ocasiones, será un viaje que tiene lugar dentro de nosotros mismos: “Estar en viaje es vivir en una entre-tierra, en un lugar de pasaje, de transformación, de aprendizaje, de un nuevo proyecto cada vez, de un nuevo inicio, de una nueva vida” (Kohan, 2012, p. 48). Pero el del nómada no es un viaje errante porque presupone la existencia de una cartografía. En este sentido, el nomadismo es una evolución cultural del errabundeo primitivo. Careri (2013) afirma que la agricultura (sedentaria) y el pastoreo (nómada) son la especialización las dos actividades productivas primigenias del ser humano: la recolección y la caza. Estas dos actividades, que se basan en la errancia, se transformaron con la revolución neolítica en el sedentarismo y en el nomadismo.

Hace ya algunos años, cuando en el Seminario Garbell diseñamos el proyecto de las Misiones Interculturales, se nos ocurrió llamar nómadas culturales a las personas voluntarias venidas de fuera a participar en el proyecto. Después de haber llevado a cabo aquel proyecto, muchos de nuestros “desvelos investigadores” han sido causados por el pensamiento nómada, por la errancia, por el vagabundeo, por la deriva.

Así descubrimos a diversos autores que han hablado sobre el pensamiento nómada. Entre ellos, en primer lugar, Maffesoli (2005) del que ya he hablado brevemente pero también, y sobre todo, a Deligny.

Deligny fue el primero en llevar a cabo un acercamiento del nomadismo al campo de la pedagogía. Según Planella (2012, p. 95), Deligny caracterizó la pedagogía nómada en base a la movilidad intelectual y a la trashumancia social, al encuentro frente al aleccionamiento: “educar se convierte en dar al otro la posibilidad real de ser, existir, y de hacerlo por él mismo”. De este modo, el nomadismo como pedagogía abraza la idea del “vivir con”, de vivir quizás entre extraños y de verse a uno mismo como extraño también, sin intervenir en la vida de los demás mediante la palabra, sino estando entre ellos. El pensamiento nómada comprende también una actitud dinámica y de movilización, frente al estatismo en sus dos acepciones: como inmovilidad de lo estático y como preeminencia del Estado sobre las demás entidades sociales.

En el proyecto de las Misiones Interculturales, introdujimos el concepto de nomadismo cultural para hablar de la necesidad de interpelarnos a nosotros mismos, de desplazar nuestra mirada a la vez que caminamos por sendas que nos conducen a la transformación personal y colectiva. A través del concepto de nomadismo cultural, que partía de lo cambiante, de lo constantemente dinámico de nuestras identidades culturales, buscamos respuestas a los procesos de globalización y a la rigidez, reproducción y resistencia de las comunidades locales. El nómada ve lo que la comunidad local, sedentaria, considera un punto ciego, y aporta diversidad de miradas (Traver, Segarra, Lozano y Trilles, en prensa).

En el futuro, vamos a seguir trabajando los conceptos del nomadismo cultural, de la pedagogía y el pensamiento nómadas, de la deriva y del vagabundeo; de la errancia. Este informe es quizás un paréntesis en ese proceso de investigación, reflexión y acción que supone el acercamiento a lo nómada. Pero también es un eslabón más de esta cadena que aporta la

mirada del extranjero y sus contradicciones: el no estar aquí ni allí en ningún momento, el haber perdido un territorio de referencia desde el que construirse, el necesitar ser nómada y sedentario al mismo tiempo.

Nos hallamos inmersos en un proceso que no se detiene y fruto del cual son también las fotografías que ilustran la portada y la contraportada, así como las que introducen cada capítulo de este informe. Las fotografías pertenecen a Paco Marco, que también forma parte del Seminario Garbell. A él quiero darle las gracias de nuevo, en esta ocasión por darme permiso para su uso. Son parte de la exposición “Reubicacions, enyorances, esperances”, que se instaló en los balcones de la Plaza Mayor de Sant Mateu entre diciembre de 2016 y enero de 2017. Se trata de imágenes en las que aparecen objetos de uso cotidiano pertenecientes a diferentes miembros de la comunidad marroquí de Sant Mateu, y que interpelan al observador a propósito de la interculturalidad.



## Con el corazón debajo del zapato

Una tarde buceando en Internet, cuando estaba empezando a plantearme cómo iba a afrontar el trabajo, me encontré con unas imágenes fascinantes. Se trataba de dos dibujos pertenecientes al Álbum C, de Francisco de Goya, realizados entre 1810 y 1811. Este álbum también ha sido denominado recientemente “de la Inquisición”, dado que uno de los temas recurrentes en el mismo es la representación de numerosos condenados por ella. Los dos dibujos que captaron mi atención tienen que ver con ello, y con el “pecado” de ser extranjero. El primero, número 85 de la serie, lleva por título “Por haber nacido en otra parte”. En él aparece representado un condenado medio de espaldas, tapándose la cara con las manos, avergonzado por su origen. El segundo, el número 89, se titula “Por mober [sic] la lengua de otro modo”. Aquí el condenado está también de espaldas, cabizbajo, sentado en un taburete frente a lo que parece ser un tribunal.

Estos dos dibujos me parecieron tan actuales que pensé que acabarían teniendo una importancia grande a la hora de enfocar el título de este informe. El curso que tomaba la investigación, sin embargo, me acabó alejando de esta idea sobre todo debido a un motivo: las entrevistas con Mustafa.

Mustafa me sorprendió durante casi todas las sesiones que llevamos a cabo con algunas metáforas de una gran potencia habitual. Creo que todas ellas aparecen en el apartado de resultados. No quise prescindir de su fuerza. Son frases como “por eso el Dios parte las cabezas”, “pregunta al enfermo, no al médico”, o “hay que pensar cien veces antes de cortar con unas tijeras”. Pero por encima de todas ellas estaba la de los zapatos: “tienes que coger tu corazón y ponerlo debajo de tus zapatos”.

No sé muy bien el motivo por el que, en el mismo momento en el que Mustafa pronunció aquella frase, me acordé de aquella conferencia de prensa en Irak, en el que un periodista local le tiró los zapatos al presidente

de Estados Unidos George W. Bush. Los medios dijeron que arrojarle los zapatos a alguien era, en el mundo árabe, el mayor desprecio que se le podía hacer.

Además está el tema de descalzarse para entrar a la mezquita. Recuerdo ahora el día que me invitaron a la celebración de la fiesta del cordero y aquello era un mar de zapatos. Siempre que he ido a la mezquita, como es preceptivo, me he descalzado. Al principio no me sentía cómodo, pero acabé acostumbrándome. El hecho de estar descalzo fuera de mi propia casa o, como mucho, de la piscina o la playa, no entra dentro de mi normalidad. Debe ser una de esas pequeñas rarezas de nuestra cultura.

Por unas razones o por otras, veía que en la cultura de mis vecinos marroquíes el calzado simbolizaba algo, y ese algo parecía muy importante. Poner el corazón debajo del zapato debía representar algo realmente duro.

Una tarde, de nuevo una tarde buceando por Internet, busqué las palabras “poner el corazón debajo del zapato” y el único resultado más o menos acorde que me apareció, fue el poema de Miguel Hernández *Me sobra el corazón*. Al leer su primera estrofa se encendió la luz. Ahí estaba el poeta arrancándose de cuajo el corazón para ponerlo debajo de un zapato. Me pareció tan potente que ambos describieran un estado anímico de sometimiento a una autoridad utilizando el mismo recurso literario, que tuve claro que en esas palabras estaba el título de este trabajo.

# BIBLIOGRAFÍA

## A

- Achugar, H. (2003). Derechos culturales: ¿una nueva frontera de las políticas públicas de la cultura? *Pensar Iberoamérica*, 4.
- Acuña, L. A., Elizondo, M. P. y Mérida, Y. (2016). Políticas públicas y calidad educativa en la educación básica de México (1921 – 1993): Análisis desde el estructuralismo constructivista. *Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa*. Julio – diciembre, 2015.
- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Valladolid: Trotta.
- Aguirre, A. (2017). *Ciudades de papel. Etnografía Militante sobre la cultura de la participación juvenil en la Casa de Joventut La Maranya* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I de Castelló.
- Aguirre, A., Moliner, M. L., Traver, J. A. (2011) Ingredientes educativos de la Agenda 21 de la Cultura. *Quaderns Digitals*, 69.
- Alabarces, P. y Añon, V. (2016). Subalternidad, pos-decolonialidad y cultura popular: nuevas navegaciones en tiempos nacional-populares. *Versión. Estudios de comunicación y política*, 37, 13 - 22.
- Alcañiz, N., Segarra, T., Trilles, E. (2014). Missions Interculturals: una experiència de desenvolupament comunitari a les comarques de Castelló. *Kult-ur. Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 1 (1), 203 – 214.
- Álvarez-Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista. La teoría de clases sociales de Pierre Bourdieu. *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)*, 75, 145 - 172.

- Althusser, L. (2016). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Madrid: Siglo XXI.
- Alvarado, A., Mata, A., López, A., Carmona, G. y Vargas, V. (2004). Formación de comunidades de práctica: Campus Viviente Durango. En M. Ramos y V. Aguilera (Eds.). *Experiencias en la formación y operación de Cuerpos Académicos. Handbook T-II* (pp. 156 – 164). México DF: ECORFAN.
- Ammann, A. B. (1996). Prácticas del espacio, extranjería e identidad. *ESTUDIOS. Centro de Estudios Avanzados*, 6, 29 - 35.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arigita, E. (2010). A.-'Adl wa-l-Ihsan en España: ¿Un proyecto nacional para un movimiento islámico transnacional? *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 65 (1), 113 - 136.
- Ariño, A. (1997). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Ariel.
- Arroyo, L. M. (2006). Los derechos culturales como derechos en desarrollo: una aproximación. *Nuevas políticas públicas. Anuario multidisciplinar para las Administraciones Públicas*, 2.
- Arroyo, L. M. (2014). Las libertades y los derechos relativos al acceso y a la participación en la vida cultural. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 15, 295 - 318.
- Arteaga, N. (2007). Lógica de la dominación y potencia social en Michel Maffesoli. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44), 81 - 101.
- Atkinson, P. y Delamont, S. (2012). Perspectivas analíticas. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV*.

*Métodos de recolección y análisis de datos*, (pp. 369 – 408). Barcelona: Gedisa.

Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47 (1), 237 - 252.

Ávila, M. (2002). Violencia estructural y resistencia: dos caras de la misma moneda. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2).

## **B**

Banks, J. A. (2015). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. En A. Escarbajal (Ed.). *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 15 – 25). Madrid: Narcea.

Ballesteros, B y Mata, P. (2014). Sentido y forma de la investigación cualitativa. En B. Ballesteros. *Taller de investigación cualitativa* (pp. 11 – 46). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Barragán, D. F. (2016). Las comunidades de práctica (cp): hacia una reconfiguración hermenéutica. *Franciscanum: revista de las ciencias del espíritu*, 163 (57), 155 - 176.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bernard, H. R. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Bernard, H. R. y Rayan, G. W. (2010). *Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

- Beverly, J. (2011). *Latinamericanism after 9/11*. Durham: Duke University Press.
- Bhabha, H. K. (2003). El entre-medio de la cultura. En S. Hall, S. y P. D. Gay, (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 94 – 107). Buenos Aires: Amorrortu.
- Blacker, H. (2001). Learning from experience. En L. D. Richardson y M. Wolfe. *Principles and Practice of Informal Education. Learning Through Life* (pp. 86 – 92). Oxon: Routledge.
- Bogdan, R. y Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Bolaño, R. (2009). *Entre paréntesis*. Barcelona: Anagrama.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bonet, L. (2005). Factores condicionantes de la participación cultural. *Boletín GC: Gestión Cultural. Participación ciudadana, 11*.
- Booth, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. Barton (Comp.). *Discapacidad y sociedad* (pp. 253 - 271). Madrid: Morata
- Boud, D. (1993). *Using Experience for Learning*. Buckingham: Open University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México DF: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002a). Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección Pedagógica Universitaria, 37 - 38, 1 - 21*.
- Bourdieu, P. (2002b). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, P. (2005). De la casa del rey a la razón de Estado. Un modelo de la génesis del campo burocrático. En L. Wacquant (coord.). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática* (pp. 43 – 69). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989 - 1992)*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6 (1), 1 – 10.
- Budarick, J. (2016). Tracing the Global Themes of Media and Migration. *Cultural Studies Review*, 22 (2), 171 – 173.
- Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters / Encuentros / Rencontres on Education*, (13).
- Burns, E. A., Howard, J. K. y Kimmel, S.C. (2016). Development of Communities of Practice in School Library Education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 57 (2), 101 - 111.

## C

- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 52 - 62.
- Canes, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista complutense de educación*, 4 (1), 147 - 168.

- Canetti, E. (1981). *La conciencia de las palabras*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Canetti, E. (2004). La responsabilidad de narrar. *Rebeldía*, 18, 47 - 54.
- Careri F. (2013). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. II: el poder de la identidad*. México DF: Siglo XXI.
- Castro, M. A. (1998). Un promotor de la renovación pedagógica española: Manuel Bartolomé Cossío. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 18, 235 - 248.
- Cepedello, J. (2011). Modelos de organización política de la umma en la historia del pensamiento islámico. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 22, 1 - 41.
- Chapman, A. (2007). Development of indicators for economic, social and cultural rights: The rights to education, participation in cultural life and access to the benefits of science. En Y, Donders, y V. Volodin. *Human Rights in Education, Science and Culture. Legal Developments and Challenges* (pp. 111 – 152). Farnham: UNESCO / Ashgate Publishing.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61 - 71.
- Clay, J. y George, R. (2016). Second modernity, (in)equality, and social (in)justice. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38 (1), 29 – 41.
- Cobano-Delgado, V. (2008). Repercusiones socioeducativas de las reformas del código de familia en Marruecos. *Foro de Educación*, 10, 401 - 424.



- Colom, A. J. (1992). El saber de la teoría de la educación. Su ubicación conceptual. *Teoría de la educación*, 4, 11 - 19.
- Comisión Europea (2009). *Civil Society Platform on Access to Culture*.  
Recuperado de  
[http://ec.europa.eu/culture/documents/platform\\_access\\_culture\\_july09.pdf](http://ec.europa.eu/culture/documents/platform_access_culture_july09.pdf).
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas (2010). Observación general n° 21: Derecho de toda persona a participar en la vida cultural (artículo 15, párrafo 1°), del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En M. Maraña (coord.). *Derechos culturales. Documentos básicos de Naciones Unidas* (pp. 9 – 26). Bilbao: UNESCO Etxea.
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Consejo de Europa (1983). *Bremen Declaration. Town and Culture: New responses to cultural problems*. Bremen: Consejo de Europa.
- Coombs, P. (1985): *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Santillana.
- Coombs, P. y Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Cordero, S. y Dumrauf, A. G. (2012). Repertorio compartido y cosificación en una comunidad de prácticas universitaria de enseñanza de física. [en línea]. III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 26, 27 y 28 de septiembre de 2012, La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3656/ev/3656.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3656/ev/3656.pdf)
- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 29.

Correia, A. P. y Davis, N. (2007). Comunidades de práctica complementarias: el equipo del programa y la comunidad de línea en curso. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (3), 60 - 85.

Cuenca, J. M. y Martín, M. (2009). La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En J. M. González y J. M. Cuenca (eds.). *La musealización del patrimonio* (pp. 35 - 46). Huelva: Universidad de Huelva.

Cuestas, F. (2013). Mi nombre es Nadie y Nadie me llaman todos... sobre la identidad del inmigrante. *REMHU. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 21 (40), 211 - 228.

## D

Delgado-Huertas, G. (2016). Ausencias que interpelan. Prácticas de acción política colectiva de mujeres madres de desaparecidos en la ciudad de Medellín. *Revista Grafía*, 13 (2), 199 – 213.

Del Moral, M. E., Villalustre, L., Yuste, R. y Esnaola, G. (2012). Evaluación y diseño de videojuegos: generando objetos de aprendizaje en comunidades de práctica. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 33, 1-17.

Del Olmo, M. y Osuna, C. (2014). Introducción a la investigación etnográfica. En B. Ballesteros. *Taller de investigación cualitativa* (pp. 48 – 76). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Del Olmo, N. (2003). Construcción de identidades colectivas entre inmigrantes: ¿interés, reconocimiento y/o refugio? *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 104 (3), 29 - 56.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana - UNESCO.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2013). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43 – 102). Barcelona: Gedisa.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 13 de diciembre de 2016 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.

Di Domenico, A. y De Bona, G. S. (2005). Bibliotecas que aprenden de sí mismas: el capital intelectual y las comunidades de práctica. *Informatio: revista de la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines*, 7 (10), 9 - 17.

## **E**

Eco, U. (2003). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Tusquets - Lumen.

Escobedo, P.; Sales, A. y Ferrández, R. (2012). La cultura escolar en el cambio hacia la escuela intercultural inclusiva. *Edetania*, 41, 163 - 165.

Espinosa, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. *Andamios. Revista de Ciencias Sociales*, 5 (10), 71 - 109.

Esteban-Guitart, M., Oller, J. y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (20), 21 - 34.

## F

- Fernandez Enguita, M. y Terrén, E. (2008). Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, 15 - 21.
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7 - 31.
- Fernández, J. M. y Puente, A. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 127, 33 - 53.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí la Recerca*, 6.
- Fernández, L.A. (2000). "La lucha social hoy es por los derechos culturales". *Entrevista a Alain Touriane*. Recuperado de [http://www.culturalrights.net/descargas/drets\\_culturals136.pdf](http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals136.pdf).
- Fernández, M. y Oliveira-Ferreira, I. (2009). Horizontalidad discursiva en comunidades de práctica digitales. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación (clac)*, 39, 35 - 55.
- Fernández, M. J. y Valverde, B. (2014). Comunidades de práctica: un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de educación y comunicación*, 42, 97 - 105.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2012). La entrevista. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140 – 202). Barcelona: Gedisa
- Frank, A. W. (2012). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En J. A. Holstein y J. F. Gubrium (Eds.). *Varieties of narrative analysis* (pp. 33 - 52). Thousand Oaks: Sage Publications.

Freire, J. (2009). Cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6, (I), 2-6.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Furió, M. E. (2011). *L'empoderament en el marc del desenvolupament local: un relat de vida*. Trabajo Final de Máster (inédito). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

## G

Gadea, E. (2007). *Las políticas de participación ciudadana: nuevas formas de relación entre la administración pública y la ciudadanía. El caso de la ciudad de Valencia y su área metropolitana* (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de València.

García-Fernández, R. (2008). Inmigración e Identidad. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 17 (3), 275 - 288.

García, F. J., Álvarez, A. y Rubio, M. (2011). Prismas transescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*, 20, 203 - 228.

García, J. (2005). Educación informal de personas adultas en culturas orales, lectoescritoras e informacionales. *Revista de Educación*, 338.

García, N. (1984). Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización popular. *Nueva Sociedad*, 71, 69 - 78.

García, N. (1990). Introducción. La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En P. Bourdieu. *Sociología y cultura* (pp. 5 - 40). México: Grijalbo.

Garrido, L., Valderrama, L. M. y Ríos, J. (2016). Democracia deliberativa, instituciones y participación ciudadana en América Latina. *Política / Revista de Ciencia Política*, 54 (2), 259 - 279.

- Geertz, C. (2009). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- Geisser, V. (2012). Islamofobia: ¿una especificidad francesa en Europa? En G. Martín y R. Grosfoguel (eds.). *La islamofobia a debate. La genealogía del miedo al islam y la construcción de discursos antiislámicos* (pp. 61 – 74). Madrid: Casa Árabe - IEAM.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 63 - 119.
- Godói, E. y Nakata L. E. (2013). Comunidades de práctica. Una innovación en la gestión del conocimiento. *Journal of Technology Management & Innovation*, 8, 124 - 134.
- González-Arnaiz, G. (1998). La condición de extranjero del hombre. (Apuntes para una ética de la diferencia). *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 32 (1), 121 - 141.
- González, M. F. y Padilla-Carmona, M. T. (2014). Investigación narrativa: las historias de vida. En B. Ballesteros. *Taller de investigación cualitativa* (pp. 75 – 102). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gramsci, A. (1977). *Cultura y literatura*. Barcelona: Península.
- Gramsci, A. (2013). *Antología*. Madrid: Akal.
- Grupo de Friburgo (2007). *Los derechos culturales. Declaración de Friburgo*. Recuperado de [http://www.culturalrights.net/descargas/drets\\_culturals239.pdf](http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals239.pdf)
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148 – 165). Madrid: Akal.

Guichot-Reina, V. (2002). Identidad, ciudadanía y educación: del Multiculturalismo a la Interculturalidad. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 16, 25 - 44.

Guichot-Reina, V. (2015). El “Enfoque de las Capacidades” de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la educación*, 27 (2), pp. 45 - 70.

## H

Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Hall, S. (1998). Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas. En J. Curran, D. Morley y V. Walkerdine (comps.). *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (pp. 27 – 62). Barcelona: Paidós.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita "identidad"? En S. Hall, y P. D. Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13 – 39). Buenos Aires: Amorrortu.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hernández-Flores, J. A. (2016). Capital cultural y estrategias educativas en hogares periurbanos. Un estudio comparativo en tres localidades del centro de México. *Perfiles Educativos*, 38 (154), 154 – 172.

Hickey-Moody, A. y Marshall, D. (2016). Working recognitions: An introduction. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38 (1), 3 – 13.

Hoffman, B. (2005). Informal Learning, Managing the Training Function. *Information Lifeline: Tips, Tools and Intelligence for Trainers*, 5, 3.

Huber, L. y Veldman, G. J. (2015). *Manual Thinking*. Barcelona: Empresa Activa.

## I

## J

Jeffs, T. y Smith, M. (eds.) (1990). *Using informal education*. Buckingham: Open University Press.

Jociles, M. y Poveda, D. (2014). Anthropology and ethnography of education in Spain: Recent trends. *Jahrbuch für Europäische Ethnologie*, 9 / *European Ethnology Journal*, 9, 118 - 135.

Jordán, J. A. (1993). Reflexiones en torno a la consideración pedagógica de la educación 'formal', 'no formal' e 'informal'. *Teoría de la Educación*, 5, 139 - 148.

## K

Kim, Y.S. y Merriam, S. B. (2010). Situated Learning and Identity Development in a Korean Older Adults' Computer Classroom. *Adult Education Quarterly*, 60 (5), 438 - 455.

Kohan, W. O. (2012). En torno al pensamiento como nomadismo y a la vida como errancia. Entre Deleuze, Maffesoli y Rodríguez. *Ensayo y Error*, 21 (42), 33 - 54.

Kolb, D. (1976). *Learning Styles Inventory*. Boston: McBer Co.



Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

## L

Laaksonen, A. (2006). La cultura comprometida. Los derechos y deberes culturales. *Periférica. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*, 7, 105 - 119.

Labrador, J. (2001). *Identidad e inmigración: un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Lacomba, J. (2004). *Migraciones y desarrollo en Marruecos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Lacomba, J. (2005). La inmigración musulmana en España: inserción y dinámicas comunitarias en el espacio local. *Migraciones*, 18, 47 - 76.

Laluzza, J. L. y Martínez-Lozano, V. (2016). La construcción de la identidad en comunidades de práctica educativa. Una reflexión final a modo de conclusión. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12 (3), 59 - 63.

Langer, E. (2011). Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI. En *VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*.

Lave, J. (1991). *Cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Lave, J. y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 12 - 22.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Lefebvre, A. (2012). L'expérience toulousaine de démarche consultative: un récit performatif? *L'observatoire: la revue des politiques culturelles*, 40, 20 – 24.
- Lewis, O. (2012). *Los hijos de Sánchez / Una muerte en la familia Sánchez*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Llorent, V. y Cobano-Delgado, V. (2009). Sociedad, educación y matrimonio en la región de Gran Casablanca, Marruecos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 15(30), 29 - 59.
- Llorent, V. y Prieto, E. (2002). Sociedad, educación e identidad cultural en Marruecos: familia e infancia. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 16, 45 - 64.
- Llorent, V. J. e Ivanescu, C. (2013). La religión como currículo social: educación, valores e Islam en Europa. *Educação e Pesquisa*, 39 (4), 1017 - 1028.
- Llorent-Vedmar, V. (2014). Identidad cultural bereber y enseñanza del amazigh. *Revista Española de Educación Comparada*, 23, 53 - 75.
- Loewe, D. (2009). El enfoque en las capacidades y las demandas por derechos culturales. *Signos Filosóficos*, 21 (11), 103 – 146.
- López, J. A. (1994). Pedagogía Cultural: Paradigma crítico - creativo del saber - hacer referido a la educación. *Teoría de la Educación*, 6.
- López-Yáñez, J., Sánchez, M. y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109 - 131.
- Luna-Figueroa, L. (2015). Construyendo “la identidad del excluido”: etnografía del aprendizaje situado de los niños en una escuela básica municipal de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41 (3), 97 - 113.

Luque, M. y Lalueza, J. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402 - 428.

## M

Maffesoli, M. (1982). *Violencia totalitaria*. Barcelona: Herder.

Maffesoli, M. (2005). *El nomadismo. Vagabundos iniciáticos*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Maraña, M. (coord.). (2010). *Derechos culturales. Documentos básicos de Naciones Unidas*. Bilbao: UNESCO Etxea.

Marín, F. X. (2012). Identitat, territori i mobilitat: apunts per a una antropologia de la immigració. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 30 (2), 13 - 22.

Martín, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 123, 11 - 33.

Martin Barbero, J. (2003): Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de educación*, 32, 17-34.

Martín Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En R. Díaz y J. Freire, (Eds.). *Educación expandida* (pp. 103 – 128). Sevilla: Zemos98.

Martinell, A. (2011). Aportaciones de la cultura al desarrollo y a la lucha contra la pobreza. En A. Martinell (coord.). *Cultura y desarrollo. Un compromiso para la libertad y el bienestar* (pp. 1 – 24). Madrid: Fundación Carolina - Siglo XXI.

- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329 - 366). Madrid: La Muralla.
- McAlister, M. (2016). Emerging Communities of Practice. *CELT. Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 125 - 132.
- Meirinhos, M. y Osorio, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 45 - 60.
- Mejía, R. (2005). Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. *Sinéctica*, 26, 4 - 11.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, 74, 7 - 23.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Ming-Cheng M. L. (2015). Conceptualizing “unrecognized cultural currency”: Bourdieu and everyday resistance among the dominated. *Theory and Society*, 44, 125 - 152.
- Miranda-Pinto, M. S. (2012). Modelo de Análise de Interacções para comuninades de prática online. *Revista Iberoamericana de Educação*, 60, 63 - 72.
- Monseny, M. y Úcar, X. (2012). Bases teóricas de la intervención socioeducativa de los técnicos de juventud. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 24 (1), 57 - 80.

- Montero, S. (2012). Logique d'accessibilité et enjeux participatifs: l'exemple des parcours de découvertes culturelles. *L'observatoire: la revue des politiques culturelles*, 40, 62 – 66.
- Moreno, W., Herrera, M. I., Hincapié, D. y Marulanda, S. (2016). De viaje... Captando desplazamientos corpóreos en una ciudad que educa. *Kultur. Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 3 (6), 61 88.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2005). *Mis demonios*. Barcelona: Kairós.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667 - 690.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico - narrativa*. Madrid: Narcea.
- Morueta, R. T., Carreño, A. B. y Gómez, J. I. A. (2009). Comunidades de práctica en la Red: indicadores y condiciones para su desarrollo. *Tendencias pedagógicas*, 14, 303 - 324.
- Mouillon, P. (2012). De la désorientation. *L'observatoire: la revue des politiques culturelles*, 40, 53 – 54.
- Murillo, A. (2014). *Escultors del so: creació musical col·laborativa i aprenentatge informal* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I de Castelló.

## N

- Naciones Unidas (1996). *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>

Negri, T. (2001). Contrapoder. En E. Fontana, N. Fontana, V. Gago, M. Santucho, S. Scolnik, y D. Sztulwark. *Contrapoder: una introducción* (pp. 83 – 92). Buenos Aires: De mano en mano.

Nelson, C., Treichler, P.A. y Grossberg, L. (1992). Cultural studies: An introduction. En L. Grossberg, C. Nelson y P.A. Treichler (coords.). *Cultural Studies* (pp. 1 - 16). Nueva York: Routledge.

Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque de déficit. *Revista de Educación*, 341, 99 - 121.

Nussbaum, M.C. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.

## O

Ortiz, A. K. y Torres, A. K. (2012). Keira: sus comunidades de práctica, trayectoria e identidad como luchadora en Tepito. *Eclecta*, 10 (17), 30 - 36.

## P

Pascual, J. (2005). La Agenda 21 de la Cultura: contexto, contenidos, desafíos. *Boletín GC: Gestión Cultural: Participación ciudadana*, 11.

Pascual, J., Dragojevic, S. y Dietachmair, P. (2007). *Gua para la participación ciudadana en el desarrollo de políticas culturales para ciudades europeas*. Amsterdam: European Cultural Foundation.

Patzi, F. (1999). Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa). *Bulletin Institute Française Études Andines*, 28 (3), 535 - 559.

Peña-Cortés, O. N. (2016). *A inter-relação bourdieusiana: habitus, campo e capital*. TFM. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Recuperado de

<http://meriva.pucrs.br:8080/dspace/bitstream/10923/8545/1/000479358-Texto%2bCompleto-0.pdf>

- Pérez-Álvarez, E. (2010). El rostro de la inmigración. El fenómeno migratorio en Marruecos. *Miscelánea Comillas*, 68 (132), 437 - 457.
- Peris, J. (2014). Todas las formas de extranjería en Flores de otro mundo, de Iciar Bollaín (1999): un ejemplo de la utilización del cine en la enseñanza de cultura española a estudiantes extranjeros. *Foro de profesores de E/LE*, 10, 205 - 214.
- Perlo, C. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Invenio: Revista de investigación académica*, 16, 89 - 107.
- Pimienta, A. (2008). Los escenarios de educación informal como proceso de formación ciudadana: el caso del Presupuesto Participativo en Medellín. *Uni-Pluri/Versidad*, 8 (3), 1 - 11.
- Pindado, F., Rebollo, O. y Martí, J. (2002). *Eines per a la participació ciutadana: bases, mètodes i tècniques*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Planella, J. (2012). Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las “otras infancias”. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (20), 95 – 115.
- Porzecanski, T. (2012). Diáspora e identidades múltiples. *Revista de la Biblioteca Nacional*, 6 (7), 42 - 51.
- Poupeau, F. y Discepolo, T. (2005). Investigación y compromiso. La dimensión política de la sociología de Pierre Bourdieu. En L. Wacquant (coord.). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática* (pp. 81 – 109). Barcelona: Gedisa.
- Poveda, D. (2013). *Presentación seminario Etnografía en educación*. Universitat Jaume I.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127 - 158.

Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

## Q

## R

Rabinow, P. (1992). *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Júcar Universidad.

Rachik, H. (2006). Identidad dura e identidad blanda. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 73 - 74, 9 - 20.

Raya, E. (2016). Realización del derecho de la infancia a la participación en la vida cultural y artística: el caso de la Comunidad Autónoma de La Rioja. En A. Picornell y E. Pastor. *Políticas de inclusión social de la infancia y la adolescencia: una perspectiva internacional* (pp. 241 – 258). Madrid: Grupo 5.

Restrepo, G. (2007) Topos y tropos en la enseñanza ciudadana: una lectura excéntrica del lugar común de la pedagogía de los derechos humanos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (4), 103 - 119.

Roca, V. (2003). Derechos y fronteras. La condición de extranjero como rasgo inmutable de las personas: una revisión crítica de las prácticas actuales de exclusión de extranjeros. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 26, 737 - 768.



- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En M. I. Jociles y A. Franzé. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 91 – 103). Madrid: Trotta.
- Rodríguez, I. (2001). La encrucijada de los Estudios Subalternos: Postmarxismo, desconstruccionismo, postcolonialismo y multiculturalismo. En I. Rodríguez (ed.). *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos estado, cultura, subalternidad*, (pp. 5 – 48). Amsterdam: Atlanta AG.
- Rodríguez-García, J. A. (2011). La integración intercultural en España: El mestizaje constitucional democrático. *Migraciones Internacionales*, 6 (2), 193 – 222.
- Rojas, J. y Ballester, B. (2016). Participación ciudadana: significados y sentidos atribuidos por actores sociales a partir de la gestión pública de dos agentes educativos municipales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5 (2), 193 – 212.
- Ruano de la Fuente, J.M. (2010). Contra la participación: discurso y realidad de las experiencias de participación ciudadana. *Política y Sociedad*, 47 (3), pp. 93 - 108.
- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of bearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## S

- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2009). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89 - 125). Madrid: La Muralla.

- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293 - 328). Madrid: La Muralla.
- Saez, J. P. (2012). De la participation. *L'observatoire: la revue des politiques culturelles*, 40, 1 – 2.
- Sales, A. (2007). Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural. *Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional*. Universitat Jaume I de Castelló. [Consulta el 12 de diciembre de 2016]. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.ArticuloIU.getList>
- Sanjuán, A. y Carranza, E. (2009). Interpretación de gráficas de trayectorias desde una perspectiva de la teoría cultural de la objetivación: un estudio en estudiantes para profesor de matemáticas. *10º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa*. [Consulta el 15 de noviembre de 2016]. Recperado de <http://asocolme.org/publicaciones-asocolme/memorias-ecme>.
- Sanjuán, L. *et al.* (2008). Enfoque biográfico narrativo como método de investigación para el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de enfermería durante el aprendizaje clínico. En I. Lozano y F. Pastor. *VI Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria: Alicante, 9 – 10 de junio de 2008* (pp. 644 – 676). Alicante: Universidad de Alicante.
- Sanz, M. y Pantoja, A. (2015). Formación permanente del profesorado en las comunidades de práctica. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 17 (1), 105 - 130.
- Sanz, S. (2005a). Gestión de comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (2), 26 - 35.

- Saracco, C. (2015). *La relación conversacional entre personas y marcas: un estudio desde los valores intuitivamente compartidos en una comunidad de prácticas online* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México DF: Ediciones Era.
- Segarra, T. (2013). *La participació en la vida cultural i els aprenentatges informals*. TFM Inédito. Máster en Gestión Cultural, itinerario de investigación, Universitat Oberta de Catalunya.
- Segarra, T., Ortells, M., Traver, J., Lozano, M. (2014). Referentes histórico - educativos del proyecto “Las Misiones Interculturales”. Un proyecto de desarrollo local y educación informal vinculada al territorio. En A. Sales y O. Moliner (Presidencia), *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La escuela excluida*. Universidad Jaume I, Castellón de la Plana.
- Segarra, T., Trilles, E., Lozano, M. y Traver, J. (2014). Construction of local development through education: Intercultural Missions, a project on community participation. En P. Guimaraes (Ed.), *Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses – Proceedings of the Conference* (pp. 188 – 200). Lisboa: Instituto de Educaçao – Universidade de Lisboa.
- Segarra, T., Traver, J., y Lozano, M. (2015). Saberes nómadas, convivencia intercultural y transformación social: las misiones interculturales, un estudio de caso. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 165 – 183.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Sennett, R. (2013). *El extranjero. Dos ensayos sobre el exilio*. Barcelona: Anagrama.

- Shaheed, F. (2010). Informe de la experta independiente en la esfera de los derechos culturales, Sra. Farida Saheed, presentado de conformidad con la resolución 10/23 del Consejo de Derechos Humanos. En M. Maraña (coord.). *Derechos culturales. Documentos básicos de Naciones Unidas* (pp. 31 – 49). Bilbao: UNESCO Etxea.
- Shah, S. y Priestley, M. (2011). *Disability and social change*. Bristol: University of Bristol.
- Shaver, L. y Sganga, C. (2009). The right to take part in cultural life: Copyright and human rights. *Faculty Scholarship Series, 23*. Recuperado de [http://digitalcommons.law.yale.edu/fss\\_papers/23](http://digitalcommons.law.yale.edu/fss_papers/23)
- Shils, E. (1975). *Center and Periphery. Essays in Macrosociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sobczyk, R. (2015). *Diversidad religiosa en el contexto migratorio andaluz: identidad, fronteras sociales y religión vivida* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Soto, J. P. (2009). *Una arquitectura multi-agente y un modelo de confianza para apoyar la gestión del conocimiento en comunidades de práctica* (Tesis doctoral). Universidad Castilla La Mancha.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2012). Estudios de casos cualitativos. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154 – 197). Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

Streibel, M. J. (1993). Diseño instructivo y aprendizaje situado: ¿Es posible un maridaje? En R. O. McClintock, M. J. Streibel y G. Vázquez Gómez. *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción. La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores* (pp. 77 – 104). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

## T

Terrén, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. En J. Benedicto y M.L. Morán. *Aprendiendo a ser ciudadanos, experiencias sociales y construcciones de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 259 – 279). Madrid: Instituto de la Juventud.

Tiffany, G. (2001). Relationships and learning. En Richardson L. D. y Wolfe, M. *Principles and Practice of Informal Education. Learning through life* (pp. 93 – 105). Oxon: Routledge.

Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos “formales”, “no formales” e “informales”. *Teoría de la Educación*, 8.

Traver, J. A., Rodríguez, M. (2011). *Los cuadernos de aprendizaje en grupo. Una herramienta para favorecer el aprendizaje cooperativo*. València: Novadors - La Xara.

Traver, J. A., Segarra, T., Lozano, M. y Trilles, E. (en prensa). Vivim temps per al nomadisme cultural. En J. A. Traver, T. Segarra, M. Lozano y E. Trilles, *Missions Interculturals. Participació comunitària i nomadisme cultural a Vilanova d'Alcolea i Sant Mateu*, (pp. 13 – 28).

Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

Trust, T. (2015). Deconstructing an Online Community of Practice: Teachers' Actions in the Edmodo Math Subject Community. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 31 (2), 73 - 81.

Tuhiwai, L. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 190 – 230). Barcelona: Gedisa.

## U

Unamuno, V. y Codó, E. (2007). Categorizar a través del habla: la construcción interactiva de la extranjería. *Discurso & Sociedad*, 1 (1), 116 - 147.

## V

Valdivia, J. (2009). *La comunidad de práctica online: conocimiento y aprendizaje* (Tesis doctotral). UNED.

Vallín, M. (2013). Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica. *Obra digital: revista de comunicación*, 4, 56 - 74.

Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47 (1), 51 - 68.

Vega, G. y Quijano, A. (2010). Comunidades de práctica y alfabetización informacional. *IBERSID. Revista de sistemas de información y documentación*, 4, 95 - 103.

- Velasco, H.; Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Velásquez, F. y González, E. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* Bogotá: Fundación Corona.
- Veredas, S. (1999). Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante. *Papers: revista de sociología*, 57, 113 - 129.
- Villasante, T.R. (2014). Participación e integración social. *Boletín CF+S*, (3).
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. 8 (16), 55 - 68.

## W

- Wacquant, L. (2005a). Prefacio. Poder simbólico y práctica democrática. En L. Wacquant (coord.). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática* (pp. 13 – 22). Barcelona: Gedisa.
- Wacquant, L. (2005b). Indicaciones sobre Pierre Bourdieu y la política democrática. En L. Wacquant (coord.). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática* (pp. 23 – 42). Barcelona: Gedisa.
- Walford, G. (2005). Research ethical guidelines and anonymity. *International Journal of Research and Method in Education*, 28 (1), 83 - 93.
- Watkins, M. y Noble, G. (2016). Thinking beyond recognition: Multiculturalism, cultural intelligence and the professional capacities of teachers. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38 (1), 42 – 57.
- Webb, J., Schirato, T. y Danaher, G. (2008). *Understanding Bourdieu*. Londres: Sage.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Westman, P. J. (2012). “Playing with the Team”: The Development of Communities of Practice in a Digital Storytelling Project. *Digital Education Review*, 22, 92 - 100.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Willis, P. (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción. En M. Fernández Enguita. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 640 – 662). Barcelona: Ariel.

## **X**

## **Y**

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.

## **Z**

Zágarra, C. y Súa, P. (2005). Comunidades de práctica: equipos de trabajo para la gestión del conocimiento. *Revista Europea de dirección y economía de la empresa*, 14 (2), 145 - 158.

Zizek, S. (2016). ¿Qué dice sobre Europa nuestro miedo a los refugiados? En M. Seguró y D. Innerarity (eds.). *¿Dónde vas, Europa?* (pp. 181 – 196). Barcelona: Herder.





# TABLA DE CONTENIDOS

## CUADROS

Cuadro 1. Indicadores de la formación de una comunidad de práctica según Wenger (2001).....	66
Cuadro 2. Definición de las preguntas de investigación en una segunda fase.....	128
Cuadro 3. Definición final de las preguntas de investigación.....	130
Cuadro 4. Notas de campo más relevantes.....	172
Cuadro 5. Guión de la entrevista semiestructurada de corte biográfico.....	176
Cuadro 6. Resumen de las sesiones de grupo de discusión y entrevistas....	182
Cuadro 7. Saberes útiles en el nuevo contexto.....	188
Cuadro 8. Motivos para emigrar.....	190
Cuadro 9. Costumbres que cambian o se adaptan.....	190
Cuadro 10. Nuevos saberes que se adquieren.....	191
Cuadro 11. Motivos para la adquisición o transformación de saberes.....	192
Cuadro 12. Agentes que intervienen en el contexto.....	193
Cuadro 13. Modos de construcción de conocimiento.....	194
Cuadro 14. Currículum cultural.....	195
Cuadro 15. Nuevas miradas que se generan.....	197
Cuadro 16. Viejas miradas que no cambian.....	198

Cuadro 17. Mapa conceptual en la segunda etapa del análisis.....	200
Cuadro 18. Distribución de las categorías en los diversos ejes temáticos...	204
Cuadro 19. Triangulación entre las diversas fuentes de información por ejes categoricos.....	216
Cuadro 20. Historias de inmigrantes.....	262
Cuadro 21. Carta del Centro Islámico “Masjid Alkods” dirigida al alcalde de Sant Mateu.....	277
Cuadro 22. Discurso de presentación del Primer Encuentro Cultural organizado por el Centro Masjid Alkods de Sant Mateu.....	290
Cuadro 23. La marcha de Lahcen.....	309
Cuadro 24. Los papeles de Boute.....	331

## FIGURAS

Figura 1. Eje 1. Proceso de la construcción social del aprendizaje.....	206
Figura 2. Eje 2. Los espacios para la integración.....	207
Figura 3. Eje 3. Las transformaciones de la identidad cultural.....	208







Déjenlo todo, nuevamente. Láncense a los caminos.  
R. Bolaño