

Iñaki Santa Cruz

Universitat Autònoma de Barcelona

Olga Serradell

École des Hautes Études en Sciences Sociales

Jóvenes en la Europa multicultural: la superación del racismo a través del éxito educativo. El caso de las Comunidades de Aprendizaje

Resumen:

Según el informe anual 2006 del *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (EUMC) la comunidad musulmana se encuentra entre las más vulnerables a la violencia racista en la UE. En su informe anual de 2004, este mismo organismo destacaba la sobre-representación de los niños y niñas inmigrantes y pertenecientes a grupos culturales en los centros educativos de menor nivel. Es entre estos grupos donde se encuentran las tasas de abandono más elevadas, las más bajas de éxito educativo y una segregación que consiste en enviarles a “escuelas para niños en dificultad”. Los jóvenes inmigrantes y de origen inmigrante que viven en Europa están expuestos a dos fuertes factores de exclusión social: el racismo y el fracaso escolar. Estos constituyen una puerta abierta a futuras condiciones laborales precarias, peligrosas y con pocas posibilidades de movilidad social, por lo que representan una fuerte barrera para conseguir unas condiciones de vida óptimas. El objetivo de este artículo es identificar los elementos a través de los cuales estos jóvenes están superando la exclusión social. Para ello, nos centramos en el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje, una experiencia educativa de éxito que implementa los principios de la Acción Afirmativa.

Palabras clave:

jóvenes, Europa, musulmán, fracaso escolar, acción afirmativa, género

Abstract:

According to the annual report (2006) by the *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (EUMC) the Muslim community is one of the communities which is most vulnerable to racist violence in the EU. In its 2004 annual report, this same organisation underlined the overrepresentation of immigrant children and those belonging to cultural groups in lower quality schools. It is amongst these groups that the highest rates of school drop-out and the lowest levels of academic success can be found, as well as a type of segregation which consists of sending them to "schools for children with difficulties". Young immigrants and those of immigrant origin who live in Europe are exposed to two of the strongest factors involved in social exclusion: racism and school failure. These factors open up the door to future precarious and dangerous work conditions, with few opportunities for social mobility, which means they represent a great barrier to achieving optimal life conditions. The aim of this article is to identify the elements through which these young people are managing to overcome social exclusion. In order to do this, there will be a focus on the *Learning Communities* project, as it is a successful educational experience which implements the principles of Affirmative Action.

Key words:

young people, Europe, Muslim, school failure, affirmative action, gender

Jóvenes en la Europa multicultural: la superación del racismo a través del éxito educativo. El caso de las Comunidades de Aprendizaje

I. La Europa del siglo XXI, una Europa multicultural

En la actualidad la población europea es multicultural y multireligiosa. Su diversidad aumenta debido al fenómeno internacional de las migraciones, cuyo impacto en la configuración de la estructura social de Europa está modificando considerablemente la composición étnica, religiosa y cultural de los diferentes países que la integran (Habermas, 2000). Dentro de este contexto multicultural existen fuertes desigualdades que se reproducen en diferentes países y que afectan especialmente a tres grupos culturales: el pueblo rom¹, el pueblo judío y la comunidad musulmana.

El informe anual de 2006 del *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (EUMC en adelante) sobre la situación del racismo y la xenofobia en los Estados

miembros de la Unión Europea (UE en adelante), verifica una tendencia racista en la que los rom son el blanco más fácil, seguidos de las personas de confesión judía y musulmana. Este organismo internacional ha puesto de manifiesto datos sobre las discriminaciones que afectan a los tres grupos citados en distintos ámbitos de la sociedad como el laboral, educativo o de vivienda. En lo que se refiere a la comunidad musulmana, en el año 2006 se multiplicó el número de denuncias de las personas pertenecientes a este grupo por haber sido víctimas de actos racistas (EUMC, 2006a).

El EUMC (2006b) ha realizado un análisis muy claro sobre la invisibilidad que existe en Europa en lo que se refiere a incidentes racistas cometidos y, específicamente, contra la comunidad musulmana. Así, por ejemplo, mientras Estados miembros de la Unión Europea UE como Alemania, Francia, Austria o Suecia reali-

zan estudios sobre los incidentes racistas que se producen en sus territorios y pueden contabilizar los incidentes antisemitas y los realizados por grupos extremistas, no existen datos sobre las agresiones racistas dirigidas específicamente a la comunidad musulmana (islamofobia) en estos países. Las manifestaciones de islamofobia pueden ir desde los insultos verbales hasta las agresiones físicas a personas y a sus propiedades (EUMC, 2007), pero se trata de actos que siguen siendo invisibles en muchos países de Europa. En Gran Bretaña, en cambio, sí se recogen datos sobre los crímenes por “odio religioso” de forma específica, tanto antisemita como islamófobo. Sin embargo en Francia, por tratarse de una información no obligatoria, no existen datos oficiales accesibles públicamente que indiquen el número de incidentes islamófobos. A pesar de ello, cabe señalar que la policía sí tiene la posibilidad de registrar la información de que un crimen ha sido cometido contra personas magrebíes, a menudo musulmanas (EUMC, 2006a).

Por un lado, la falta de respuestas claras por parte de las autoridades de justicia, la policía o los tribunales, hacia la violencia racista en la mayoría de los Estados miembros, vuelve más vulnerables a los colectivos que la sufren (EUMC, 2006a). Por otro, esta situación de exclusión étnico-religiosa se manifiesta también a través del elevado índice de fracaso escolar que caracteriza al alumnado de origen inmigrante y/o perteneciente a grupos cultura-

les en los sistemas educativos de diferentes Estados de la UE. Las teorías e investigaciones de mayor relevancia científica internacional se orientan hacia la búsqueda de componentes que reduzcan las desigualdades sociales y fomenten el diálogo entre culturas (Beck, 1997; Freire, 1997; Habermas, 1998; Sen, 2000; Touraine, Wiewiorka y Flecha, 2004), en una sociedad de la información y el conocimiento donde la educación adquiere un papel fundamental (CREA-UB, 2006-2011).

Ante este contexto, analizaremos algunas de las desigualdades con las que se encuentran las y los jóvenes musulmanes, inmigrantes y no inmigrantes, que residen en Europa. Estos jóvenes se identifican de formas muy diversas con el islam pero, como veremos, a pesar de su heterogeneidad se ven afectados por una fuerte exclusión social como grupo, en tanto que musulmanes, en ámbitos tan importantes como la educación o el mercado de trabajo. Lejos de centrarnos en la reproducción de estas desigualdades, tomamos la *educación* como herramienta clave y abordamos experiencias educativas que están reduciendo la exclusión social de estos jóvenes, un grupo muy vulnerable en la actual sociedad de la información. En la primera parte exponemos algunas de las contribuciones de la literatura científica más relevante y actual. En la segunda, analizamos una experiencia de éxito que implementa los principios de la Acción Afirmativa, las Comunidades de Aprendizaje.

II. Estudios sobre los jóvenes europeos de origen inmigrante

Contrariamente al estereotipo existente, la gran diversidad de maneras de ser musulmán es específicamente significativa para estos jóvenes europeos. Vertovec y Rogers (1998) por ejemplo, a través de un estudio de jóvenes musulmanes procedentes de Dinamarca, Francia, Alemania, Países Bajos e Inglaterra, desarrollaron una importante contribución para un replanteamiento de la cuestión de la identidad musulmana, abierta a las aportaciones de los gobiernos locales, las asociaciones políticas y religiosas, las escuelas, la comunidad y la familia. En la misma línea, Salih (2004) mostró los múltiples significados y prácticas de la comunidad musulmana en Europa, sacando a la luz la pluralidad de formas de identificarse como musulmán/a y las contradicciones con las que se enfrentan los miembros de esta comunidad. Otro autor, Salvatore (2004), también ha analizado el islam en Europa desde el punto de vista de grupos e individuos que se sienten unidos de formas muy diversas con la identidad musulmana que reclaman derechos de residencia y de ciudadanía en Europa.

Diferentes autores han dirigido su mirada hacia los jóvenes europeos y su deseo por construir una identidad que les permita compatibilizar la cultura heredada de sus padres y/o abuelos, con el país en el que han crecido. En esta línea, Brouwer (2006) realizó un intere-

sante estudio sobre las actividades transnacionales y las redes que los jóvenes holandeses de origen marroquí crean a través de sus páginas web Maroc.nl y Maghreb.nl. Según este autor estas páginas son una fuente de información y de comunicación para estos jóvenes, pero también representan una forma de expresar su pertenencia y lealtad hacia su país de origen, Marruecos. Además, son un elemento muy importante en el contexto social holandés ya que mantienen unida la red nacional de los jóvenes holandeses-marroquíes. Otros estudios se centran en los jóvenes suecos de origen inmigrante, concretamente en las causas de la posición socioeconómica que ocupan los jóvenes de la segunda generación de migrantes turcos llegados a Suecia en diferentes olas migratorias desde los años sesenta (Westin, 2003). Estos jóvenes suecos de segunda generación se caracterizan por un elevado índice de abandono escolar y unos índices de paro mucho más elevados que para los jóvenes suecos nativos. En España los estudios muestran también que, a pesar de que la situación de los jóvenes de origen inmigrante ha mejorado ligeramente en comparación con la de sus padres, sus oportunidades y logros en los ámbitos educativo y laboral están por debajo de los de sus iguales nativos (Aparicio, 2007). Irlanda, como España e Italia, se ha convertido en pocos años en país receptor de inmigración. Devine (2005) analiza la rapidez de este cambio en las escuelas irlandesas, “predominantemente

blancas”, que se enfrentan a los nuevos retos de la sociedad multicultural. Para este autor las formas de adaptación de las escuelas y del Estado al nuevo contexto social, tienen importantes consecuencias para el proceso de transición a un Estado multicultural, donde se forman valores de respeto a la diversidad cultural y étnica. Así, a partir de las respuestas que tienen los profesores hacia los estudiantes inmigrantes, Devine concluye que la conceptualización de la identidad nacional del Estado y su papel en general, tanto su acción como su no-acción, es fundamental en la creación de los discursos excluyentes o inclusivos del profesorado hacia los estudiantes inmigrantes.

1. Jóvenes, musulman@s y europe@s

Las y los jóvenes musulmanes que residen en Europa no son, en su mayoría, personas inmigrantes. Una parte muy importante son ciudadanos europeos de segunda, tercera e incluso cuarta generación. A pesar de ello, a menudo se les designa como jóvenes “de origen inmigrante”, una característica que, en efecto, sigue teniendo fuertes repercusiones en sus condiciones de vida.

Autores como Salvatore (2004) han analizado la práctica religiosa de las y los musulmanes en Europa a través del cambio que ha habido en la situación de las y los jóvenes musulmanes europeos. Destaca, por ejemplo, que se haya normalizado el ayuno de forma individual, ya que se practica fuera de la red de

la comunidad, o la celebración del final del Ramadán sin necesidad de haber ayunado. Por otro lado, análisis como el de Salih (2004) ponen de manifiesto las dificultades de aceptación con las que se encuentran los jóvenes musulmanes europeos ante su identidad múltiple y en tanto que generación post-nacional. Este autor toma como referencia a intelectuales y líderes musulmanes, y centra su análisis en los jóvenes musulmanes europeos de segunda generación y en el dilema que se les plantea cuando tienen que elegir entre etnicidad e integración. En lugar de reivindicar únicamente el respeto a la “diferencia”, apuesta por la articulación de valores universales con las múltiples formas de identificarse con el islam. Salih denuncia la falsa oposición que a menudo se realiza entre defender los valores universales y participar activamente en el ámbito político identificándose como musulmán/a y, al contrario, plantea el compromiso político, social y ciudadano con la sociedad local en Europa como el único camino que hace posible avanzar hacia una nueva sociedad realmente plural (Salih, 2004).

El proceso de “reconstrucción de las tradiciones” que se está dando en Europa implica, como señala Salvatore (2004), un cambio importante en la configuración de la autoridad, donde las mujeres y los jóvenes juegan un papel protagonista. Ciertamente, en los últimos años, las jóvenes musulmanas europeas se han convertido en el símbolo de un supuesto con-

flicto entre “ciudadanía europea” e “islam”. El uso del *hijab* o velo islámico ha tomado un gran revuelo en Europa y se ha convertido en el centro de un debate con importantes repercusiones en el ámbito educativo, laboral y religioso, especialmente para las mujeres musulmanas. Varios Estados europeos, como Francia, Bélgica, Países Bajos y algunos estados de Alemania, han prohibido el uso del *hijab* en espacios como la escuela o algunos trabajos de cara al público. Algunos autores como Salvatore (2004) han expresado este hecho señalando la ambigüedad que caracteriza la implementación del principio de separación entre Estado y religiones, a pesar de que esté claro en términos legales e institucionales. Europa cae, así, en fuertes contradicciones cuando aplica el principio de “neutralidad religiosa del Estado” y, a menudo, deja fuera a grupos religiosos no reconocidos como es el caso de los turcos musulmanes en Alemania o las jóvenes musulmanas en Francia. Como bien expresan Chouder, Latrèche y Tevanian (2008) en la siguiente cita, es un hecho que las jóvenes musulmanas francesas fueron excluidas del debate sobre el *hijab* durante el proceso de elaboración de la ley francesa, aprobada en 2004², que terminó por prohibir el uso de símbolos religiosos “ostentosos” en los centros educativos públicos:

“Ya sea en los grandes medios de comunicación o bien en los debates internos del ambi-

to político, sindical y asociativo, e incluso en la ‘Comisión Stasi’³, las mujeres que llevan el velo no han tenido voz en este capítulo —¡y las adolescentes todavía menos!—”⁴ (Chouder, Latrèche, Tevanian, 2008: 7).

Pero contrariamente, y a pesar de la tendencia política europea, varios autores de relevancia científica internacional se han posicionado claramente en contra de legislaciones prohibitivas como la citada ley francesa. Amartya Sen (2007), por ejemplo, considera que la distancia entre Estado y religiones no debe anular la libertad que cada persona debe tener a la hora de decidir cómo vestirse. Sen se basa en la libertad de elección de las personas de diferentes confesiones y se aleja totalmente de cualquier imposición por parte del Estado en lo que se refiere al uso de unos u otros símbolos religiosos. En el ámbito del feminismo autoras como De Botton, Puigvert y Taleb (2004) también se han posicionado defendiendo el libre e igual derecho de todas las mujeres a elegir cómo vestirse, si usar o no el *hijab*, como forma de expresión y elección de la propia identidad:

“Nuestra posición al respecto es que debería ser posible defender el derecho de una mujer musulmana a llevar el *hijab* o a manifestar cualquier otra identidad de credo, cultura, etc., sin que la sociedad hegemónica viviese esa expresión de manera agresiva. Al revés, dicha manifes-

tación de la identidad tendría que ser apreciada como resultado de una pluralidad verdaderamente democrática” (De Botton, Puigvert y Taleb, 2004: 139-140).

Durante el primer semestre de aplicación de la ley francesa, cuarenta chicas fueron expulsadas de la escuela por llevar el *hijab*, lo que ya indicaba entonces una fuerte repercusión de la ley en la comunidad musulmana y en las jóvenes francesas musulmanas en particular. Esto llevó a personalidades como la premio Nobel de la Paz 2003, Shirin Ebadi, a pronunciarse públicamente en contra, y defender la libertad de las mujeres musulmanas a llevar el *hijab*. Esta mujer, iraní y musulmana, utilizó un argumento de gran validez, a saber, que la ley niega a las jóvenes el derecho a la educación y, así, al impedirles el acceso a la cultura, las priva de su única oportunidad de poder emanciparse. En esta misma línea se posicionaban también miembros de la comunidad investigadora como Sonia Dayan-Herzbrun (2005):

“Todas las chicas que han vuelto a ponerse el velo por voluntad propia, de un lado y del otro del Mediterráneo, tienen en común querer ser a la vez ‘musulmanas y modernas’, yendo las francesas de la modernidad al islam, y las otras haciendo el camino inverso. La modernidad es la educación, el trabajo, pero también la contracepción. Una encuesta nacional, realizada en Marruecos

en 1993, revelaba que en Marruecos el 80% de las jóvenes de origen rural y una cuarta parte de las jóvenes de ciudad no habían ido nunca a la escuela. Es aquí donde reside la verdadera apuesta por la emancipación de las mujeres, y no en el abandono de un velo, que puede permitir a algunas, a menudo las más oprimidas, el acceso a la educación y al trabajo” (Dayan-Herzbrun, 2005: 122)⁵.

III. Racismo y fracaso escolar: hacia la exclusión social

Como hemos visto, las políticas y prácticas actuales de integración contienen muchas ambigüedades y contradicciones. Varias teorías y experiencias prácticas apuestan por un diálogo que permita llegar a acuerdos entre Estado y grupos culturales y, en su caso, confesiones religiosas como la musulmana. De hecho, autores como Sen (2008) ya han avisado del peligro que representan los estudios que unen las variables “identidad cultural” y “pobreza” cuando analizan el fenómeno de la violencia. Para este autor, la nacionalidad, la cultura y la religión no pueden analizarse en base a una falsa imagen de las identidades como elementos aislados o de los conflictos supuestamente “inevitables” entre grupos culturales. Las teorías que explican la violencia deben evitar hacerlo únicamente en términos de desigualdad social y

pobreza, o en términos de identidad y elementos culturales, de otra forma aumentarán la desigualdad e incluso la propia violencia (Sen, 2008). Para evitar este tipo de incoherencias académicas, autores como Touraine, Wieviorka y Flecha (2004) abordaron la cuestión de la inclusión de las voces de los grupos culturales en las investigaciones sociales para dar respuesta a las nuevas necesidades que plantean las sociedades multiculturales. Trabajar con equipos multiculturales en las investigaciones sociales permite comprender mejor la realidad actual, profundizar en el tratamiento político de las identidades culturales, en los nuevos perfiles profesionales para grupos culturales o en las relaciones entre género y multiculturalidad.

A menudo se cuestiona que las y los musulmanes sean capaces de adaptarse a Europa, pero son pocas las veces que nos preguntamos sobre la posibilidad de adaptación de las organizaciones internacionales, y en concreto de las instituciones europeas, a la nueva sociedad multicultural. Esta falta de adaptación se hace visible en la tendencia de los estudiantes de origen inmigrante pertenecientes a grupos culturales minoritarios, a obtener peores resultados escolares que los del grupo mayoritario. Este hecho, constatado por el EUMC (2004), tiene consecuencias graves y muy negativas para el futuro laboral de estos jóvenes, pero no podemos olvidar que tiene su origen en una exclusión social que se dirige específicamente hacia determinadas comunidades,

entre ellas la musulmana. Suárez-Orozco y Qin (2006) han profundizado en el estudio de las experiencias migratorias de género de los jóvenes de origen inmigrante desde una perspectiva interdisciplinar. Entre sus recomendaciones para futuras investigaciones destacaban la necesidad de considerar cómo, cuándo y por qué se es diferente cuando se es inmigrante, se procede de un determinado país o se es mujer.

En este artículo nos centramos, especialmente, en las y los jóvenes musulmanes, en cuyo caso la exclusión se hace explícita a través de varios procesos, nosotros abordamos dos de ellos: el racismo y el fracaso escolar. Khosrokhavar (1997) ya puso de manifiesto hace más de diez años el racismo que existe en las esferas públicas europeas y, específicamente, en la francesa:

“El islam de los jóvenes surge en una sociedad que, en nombre del universalismo, prohíbe el particularismo del espacio público pero que, a la vez, a través de un racismo que no tiene ningún problema en manifestarse abiertamente, trata a los jóvenes de origen extranjero como individuos diferentes, esto es inferiores” (Khosrokhavar, 1997: 13)⁶.

Más recientemente Schneider (2007) ha puesto de manifiesto la exclusión de los jóvenes musulmanes franceses a través de su análisis sobre los conflictos ocurridos en París en noviembre de 2005 y que se extendieron por

diversos puntos de Francia. El origen de estos conflictos fue la muerte de dos adolescentes mientras eran perseguidos por la policía. Pero a ello se le unió la frustración generalizada de los jóvenes de los barrios periféricos de las grandes ciudades francesas, donde existe una fuerte segregación étnica. Estos jóvenes franceses, mayoritariamente de origen árabe y musulmán, sienten cada día el racismo, la discriminación, el paro y la injusticia en general. Schneider critica la actuación del gobierno que, en lugar de tener en cuenta las necesidades de las personas negras y árabes pobres, a menudo ha tratado a todos estos jóvenes como si fueran criminales y ha aumentado los controles policiales en las zonas de mayor diversidad cultural (Schneider, 2007).

Pero este racismo se combina con otro elemento excluyente muy importante: el fracaso escolar. Como hemos visto, varias investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de características socioeconómicas que incrementan el riesgo de exclusión social de los jóvenes de origen inmigrante y, especialmente, de aquellos que se identifican con el islam. A pesar de las estrategias pedagógicas anti-racistas y multiculturales desarrolladas por diversos centros educativos europeos, el EUMC ya afirmaba en su informe anual de 2004 que existe un fracaso continuo de los sistemas educativos de los Estados miembros de la UE, que no consiguen cumplir con sus obligaciones en lo que se refiere a los estudiantes inmigrantes, de ori-

gen inmigrante y a los grupos culturales. Según el mencionado informe, los niños y niñas que forman parte de estos grupos se encuentran sobre-representados en los centros educativos de peor nivel. Estos centros tienen, a su vez, las mayores tasas de abandono y las más bajas de éxito educativo. Pero además, estos niños y niñas son víctimas de una constante segregación cuando se les envía a escuelas llamadas “para niños en dificultad” (EUMC, 2004).

En la misma línea, en el informe: *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*, la Comisión Europea (Commission of the European Communities, 2007) destaca el origen étnico y extranjero como un elemento significativo que influye en el éxito educativo de los estudiantes en diferentes países. La Comisión Europea toma los datos de encuestas internacionales como PISA, TIMSS o PIRLS⁷, cuyos datos demuestran la existencia de importantes diferencias académicas entre los estudiantes nativos y los de origen extranjero, en perjuicio de estos últimos:

“De acuerdo con el informe PISA sobre ‘Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003’, los chicos y chicas inmigrantes en algunos países de la OCDE se retrasan más de dos años en comparación con sus homólogos nativos en el rendimiento académico, y a menudo permanece

una brecha considerable incluso después de considerar los factores socioeconómicos”, Comisión Europea (2007: 94)⁸.

Así, por ejemplo, entre los datos más significativos encontramos la evidencia de que los estudiantes de origen extranjero tienen resultados académicos peores que los estudiantes nativos. En Bélgica y Alemania, donde más de un 5% del alumnado es de origen extranjero, estas diferencias de promedio son mayores que en otros países como Suecia, Noruega, Países Bajos, Dinamarca y Francia, donde a pesar de ser inferiores siguen siendo elevadas. Sin embargo, en Estados Unidos donde hay una proporción de estudiantes extranjeros bastante elevada, las diferencias con los nativos son relativamente bajas (Commission of European Communities, 2007: 51).

Por otro lado, autores como Vertovec y Rogers (1998) han destacado el relevante papel de las escuelas como espacios de transmisión y aprendizaje de lo que significa la identidad de dicha comunidad. Otras, como Keaton (2005), se han centrado en el análisis del proceso de construcción de la identidad nacional francesa, en cómo las estructuras sociales y en particular la educación nacional, asimilan y a la vez excluyen a los jóvenes de origen inmigrante a través de mecanismos de transmisión cultural y racialización. Para Keaton el caso francés es representativo porque revela, a un nivel más general, cómo se rompen las “identidades nacionales” en las

sociedades multiculturales y multiétnicas. Así, a pesar del intento que hace Francia por invisibilizar la pertenencia u origen, ser percibido como francés/a blanco/a, implica ventajas de las que no disfrutan las personas africanas, árabes o quienes son identificadas como “black”. Al contrario, estas características condicionan el acceso a mejores ocupaciones, escuelas y barrios e incluso dificultan la entrada a diferentes países occidentales (Keaton, 2005).

Contamos con importantes estudios sobre la exclusión de las y los jóvenes musulmanes que aportan datos de gran relevancia para conocer las formas de reproducción de la desigualdad. Pero necesitamos estudios científicos que analicen también los procesos y experiencias transformadoras que las personas están llevando cabo, y que repercuten positivamente en la vida de los grupos más vulnerables. En definitiva, necesitamos saber qué aportan las investigaciones de mayor prestigio, qué plantean los autores de mayor relevancia científica internacional y qué prácticas están reduciendo la exclusión social.

IV. Igualdad y éxito educativo: hacia la inclusión social

Como decíamos, no solamente existe una dimensión excluyente de la realidad social sino que las acciones que llevan a cabo los sujetos tienen también una dimensión transformadora

que nos permite avanzar hacia sociedades más igualitarias. Así, por ejemplo, surgen en la esfera europea nuevas voces como las de jóvenes europeos/as que se identifican de formas muy diversas con la religión musulmana, que plantean la necesidad de contar con su participación y tener en cuenta sus opiniones a la hora de llevar a cabo las políticas públicas.

Ejemplos como el de la asociación "*Jeunes Musulmans de France*" rompen muchos de los estereotipos creados alrededor de la figura de los jóvenes musulmanes europeos. De Lavergne (2003) argumenta que iniciativas como ésta muestran que, islam y ciudadanía francesa son compatibles, contrariamente a los discursos que presuponen su incompatibilidad intrínseca. Su investigación sobre la asociación de jóvenes musulmanes de Francia se basa en el diálogo como elemento que permite conciliar los diferentes sistemas de creencias generando una nueva forma de lealtad. En definitiva, la reinterpretación del islam, además de encajar con la ciudadanía francesa, obliga a replantear cuestiones ciudadanas como la legislación, la cuestión étnica, la lealtad nacional o el voto. El debate interno que se genera entre los miembros de la comunidad musulmana ha creado espacios que han abierto la posibilidad de otras formas y estilos de liderazgo que benefician especialmente a los jóvenes y a las mujeres (Salvatore, 2004). Como parte activa de las sociedades plurales, discuten sobre cómo vivir una vida musulma-

na buena y coherente bajo las nuevas condiciones de las sociedades europeas, al mismo tiempo que cuestionan las fuentes de la autoridad tradicional a través del diálogo, abriendo nuevos debates y aportando nuevos argumentos. Así, los jóvenes, y especialmente las jóvenes musulmanas, se convierten en actores sociales activos que reivindican el derecho a ser musulmanes en Europa, conocen el contexto y dominan las lenguas europeas, disponen de redes sociales y, como explica Salvatore (2004), de herramientas políticas que les permiten llevar a cabo procesos de redefinición de las tradiciones musulmanas en Europa.

En 1996, Escamilla ponía de manifiesto que la historia y literatura de la comunidad mexicano-americana (*Mexican Americans*), uno de los grupos étnicos más importantes en Estados Unidos y de crecimiento más rápido, estaban poco representadas en las aulas estadounidenses ya que raramente se enseñaban. A la vez, se proponían medidas que pudieran ser incluidas en el currículum escolar y que, en el marco de una escuela multicultural, contribuyeran a evitar el fracaso escolar y la alienación cultural. Entre estas medidas están la inclusión de textos históricos que reflejen la complejidad y dinamismo de la experiencia mexicano-americana y su participación en la historia de Estados Unidos, textos literarios que incluyan cuentos tradicionales, leyendas y materiales que aporten conocimiento sobre la cultura contemporánea, el cambio de

estatus de las mujeres y biografías de personajes famosos mexicano-americanos. Sin embargo, medidas como estas son todavía difíciles de encontrar en la Europa multicultural actual, donde se mantiene una fuerte tendencia a la homogeneización cultural que se hace muy evidente en sus sistemas educativos.

Entre otras consecuencias, los peores resultados académicos de los jóvenes de origen inmigrante y pertenecientes a grupos culturales minoritarios, tendrán una importante repercusión en sus opciones futuras de acceso al mercado laboral. Para dar respuesta a esta problemática, se está llevando a cabo en la actualidad el único Proyecto Integrado sobre el sistema escolar del Programa Marco de la Comisión Europea: *INCLUD-ED. Strategies for Inclusion and Social Cohesion from Education in Europe (2006-2011)*⁹. Este proyecto está enmarcado en uno de los programas de investigación de mayor prestigio y relevancia científica internacional, el Programa Marco de la Comisión Europea. Centrado en la educación obligatoria, *INCLUD-ED* analiza los sistemas educativos de diferentes países de Europa, sus características y los efectos que tienen las reformas educativas en la inclusión y exclusión social de grupos vulnerables como las mujeres, los jóvenes, los inmigrantes, los grupos culturales o las personas con discapacidades. Este proyecto se orienta a la transformación social y por ello identifica aquellos componentes transformadores que permiten la superación de las desigual-

dades sociales, como por ejemplo el papel de las tecnologías en la inclusión social y educativa. Otorga una gran importancia al análisis de las interacciones entre sistemas educativos, agentes sociales y políticas para identificar estrategias educativas transformadoras que sean de utilidad para diferentes actores sociales, tales como políticos, técnicos de educación, profesorado, estudiantes y sus familias.

Las investigaciones de mayor relevancia científica como esta proporcionan orientaciones que nos han llevado a seleccionar una experiencia educativa de éxito que implementa los principios de la Acción Afirmativa: las Comunidades de Aprendizaje. Después de haber analizado la situación de exclusión social que viven los jóvenes musulmanes europeos, nuestro objetivo es mostrar cómo se están superando el racismo y el fracaso escolar a través de esta experiencia en la que participan personas de tradiciones culturales muy diversas, pero con una misma finalidad: el éxito de todo el alumnado.

1. Comunidades de Aprendizaje: una experiencia de éxito

Como hemos visto antes, ser joven, mujer e inmigrante o de origen inmigrante, son variables de riesgo que pueden conducir a las personas a sufrir graves situaciones de exclusión social (Suarez-Orozco y Qin, 2006). Según el informe *Muslims in the European Union: Manifestations of discrimination and Islamophobia* (EUMC, 2006b)

muchas de las agresiones racistas contra las y los musulmanes europeos no salen a la luz o no se denuncian. Por ello, este organismo recomienda que los Estados miembros de la UE implementen medidas más efectivas contra la discriminación y el racismo, y propone una serie de actuaciones políticas dirigidas a los Estados miembros de la UE y a las propias instituciones europeas para combatir la islamofobia y fomentar la integración. Entre otras propuestas, anima a los Estados a desarrollar medidas específicas dirigidas a los jóvenes pertenecientes a grupos culturales y religiosos, entre ellas la comunidad musulmana.

Si nos centramos en el ámbito educativo, vemos que la invisibilidad de la cultura, historia y aportaciones de los grupos culturales es un fenómeno muy frecuente en los sistemas educativos europeos, donde se sigue ofreciendo una visión culturalmente homogénea de una sociedad que ya es multicultural. En Estados Unidos, experiencias como *Accelerated Schools*, *Success for All* y *Development Program School*¹⁰, antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje, llevaban a cabo ya en los años ochenta proyectos educativos de éxito que implicaban a toda la comunidad e incorporaban la participación y las aportaciones de los diferentes grupos culturales vinculados a la escuela.

Las políticas de Acción Afirmativa tienen una larga experiencia en países como Estados Unidos pero también se han desarrollado en países como Brasil, India o Rumania. Parten de

la existencia de desigualdades estructurales por razones de género, etnia o religión, y de la idea que para afrontarlas es necesario compensar el desnivel que sufren las personas que pertenecen a estos grupos socialmente vulnerables. En el ámbito laboral las medidas pueden ir desde la reserva de trabajos en el sector público para grupos vulnerables con dificultades de acceso al mercado laboral, hasta el establecimiento de reducciones de impuestos para las empresas que contraten personas pertenecientes a estos grupos en situación de desigualdad. En el ámbito educativo las acciones afirmativas han permitido reservar un número de plazas en las universidades o institutos de secundaria para personas pertenecientes a determinados grupos culturales que, sin esta intervención, no accederían a la educación superior o incluso a la secundaria.

La desigualdad que se genera entre las y los jóvenes musulmanes europeos como grupo, supone una gran desventaja en comparación con las personas pertenecientes a la cultura dominante y mayoritaria. Las acciones afirmativas son una herramienta para avanzar hacia una igualdad de oportunidades real en lo que se refiere al acceso al empleo, a la educación o a la vivienda, de los grupos socialmente más vulnerables como los grupos culturales y las mujeres. El acceso a estos ámbitos es fundamental para la inclusión social, por eso las instituciones tienen que esforzarse para facilitar el acceso de los grupos vulnerables (EUMC,

2006b) a estos ámbitos de los que han sido históricamente excluidos y en los que no están representados. Por otro lado, la realidad de muchos países europeos nos demuestra día tras día que, negando la desigualdad, invisibilizando la diferencia y sin llevar a cabo acciones específicas, la fuerte discriminación, a menudo histórica, impide —y en el mejor de los casos dificulta— que estos grupos accedan a la educación superior y a las ocupaciones de mejor y mayor posición socioeconómica. En definitiva, podemos afirmar que la Acción Afirmativa es una forma de superación de situaciones de la exclusión social y del racismo que sufren determinados grupos culturales como las y los jóvenes musulmanes europeos. Por lo tanto, no se trata de una “discriminación positiva” sino que, al contrario, abre una puerta que tradicionalmente únicamente lo ha estado para los grupos sociales dominantes y mayoritarios.

Los centros educativos son un reflejo de la composición étnica y cultural de la sociedad por lo que en Europa, en su gran mayoría, son espacios multiculturales, especialmente en lo que se refiere a la composición del alumnado. A pesar de ello, en países como España, el profesorado sigue siendo un colectivo bastante homogéneo, ya que en su mayoría pertenece a la cultura mayoritaria. Es bastante difícil todavía ver profesorado árabe-musulmán o rom, a pesar de tratarse de dos de las minorías históricamente más importantes. Introducir medidas que fomenten el acceso de miembros de los

diferentes grupos culturales no solamente sería más representativo de la sociedad multicultural en la que vivimos, sino que facilitaría la gestión de cualquier situación de conflicto racista y, a la larga, sería más difícil que se dieran este tipo de situaciones. Pero además, todos las y los jóvenes, niños y niñas, tendrían referentes positivos y socialmente valorados de personas de su cultura. El proyecto de las Comunidades de Aprendizaje es una experiencia educativa de éxito que implementa los principios de la Acción Afirmativa. Además, está muy unida a las perspectivas teóricas de mayor relevancia científica internacional, que apuestan por el diálogo igualitario y el reconocimiento de los grupos culturales y religiosos en un espacio público común (Touraine, 1997; Sen, 2007; Habermas, 1998; Freire, 1997; o Flecha, 1997, entre otros).

Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir que la sociedad de la información llegue a todas las personas. Se basa en el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) y la educación se desarrolla a través de la participación de todas las personas que forman la Comunidad de Aprendizaje (alumnado, familiares, vecinos, profesorado, otros profesionales, colaboradores) y en todos sus espacios, lo que incluye también el aula. El objetivo a conseguir es doble: por un lado *el máximo aprendizaje para todo el alumnado*, por el otro *una buena*

convivencia. Amartya Sen (2008) plantea que existen dos aproximaciones principales para explicar la violencia en la sociedad global contemporánea. Por un lado las teorías basadas en las culturas, muy influidas por la teoría del “choque de civilizaciones” (Huntington, 2005), intentan explicar la violencia a través de las hostilidades entre identidades colectivas. Por otro lado están las teorías de la economía política del poder y la desigualdad que ven en los factores económicos la única causa para explicar la violencia. Para este autor ninguna de las dos aproximaciones es adecuada ya que se trata, en ambos casos, de análisis reduccionistas que distorsionan la comprensión del fenómeno. En definitiva, anulan cualquier posibilidad de reducir las situaciones de pobreza y los conflictos.

Hoy en día existen más de cincuenta Comunidades de Aprendizaje en España, en Brasil y en Chile. En España hay cincuenta y tres centros de educación públicos, entre los que se encuentran cinco Institutos de Educación Secundaria (IES), cuarenta y seis Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), un centro municipal de educación infantil y una escuela de personas adultas. Los otros tres centros son privados concertados, de los cuales uno es CEIP y dos centros son de educación infantil, primaria y secundaria. Así pues hay ocho Comunidades Autónomas en España que cuentan con centros que se han transformado en Comunidad de Aprendizaje: Andalucía, Aragón, Castilla La Mancha, Castilla León, Cataluña, Extremadura,

Murcia y País Vasco. En estos centros *la comunidad educativa y en especial las familias se implican en la organización y gestión del centro a través de las comisiones de trabajo, entran en el aula a través de los grupos interactivos y participan en actividades de formación en el propio centro* (Comunidades de Aprendizaje, 2008)¹¹. Como hemos apuntado, una de las características más destacables del funcionamiento de una Comunidad de Aprendizaje es que los diferentes agentes de la comunidad, es decir, profesorado, alumnado, familiares, voluntariado, otros profesionales de la educación, vecinos y vecinas del barrio, etc, *se unen para conseguir que todo el alumnado del centro educativo tenga la mejor educación, la que todos y todas quisieran para sus hijos e hijas*. Así, personas inmigrantes y no inmigrantes, pertenecientes a diferentes culturas y religiones, en cuanto ven la posibilidad de mejorar la educación de sus hijos e hijas, aumentan su participación en el centro. Esto repercute también en la motivación del alumnado, de forma que la Comunidad de Aprendizaje se convierte en un lugar donde se aprende a nivel instrumental, se aumenta el diálogo entre los diferentes agentes de la comunidad y, en consecuencia, se reducen los conflictos.

El “proceso de transformación de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje” es una opción tomada por los centros educativos que implica el inicio de una transformación global y la incorporación progresiva de actua-

ciones educativas que mejoren el funcionamiento del centro y el aprendizaje instrumental del alumnado. Entre esas prácticas se encuentran la formación de familiares, la lectura dialógica, la participación abierta de todos los agentes de la comunidad educativa a través de comisiones de trabajo o la organización del aula en grupos interactivos, que explicamos más adelante, entre otras.

La base de la transformación se encuentra en la aplicación de aquellas actuaciones que en todo el mundo están superando mejor el fracaso escolar y los problemas de convivencia. Por eso, los centros que se transforman en Comunidad de Aprendizaje siguen diferentes fases, entre las que destacan tres: 1) el sueño, 2) la selección de prioridades y 3) las comisiones de trabajo. Así, lo primero que hacen los agentes sociales del centro (familiares, profesorado, alumnado, personal no docente, asociaciones del barrio, etc.) es soñar la escuela ideal. Su lema es “que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos e hijas esté al alcance de todas las niñas y niños”. Después, teniendo en cuenta la realidad y los medios con los que cuentan, establecen una serie de prioridades tomadas del sueño que, actualmente se han convertido en realidades como las bibliotecas tutorizadas, los grupos interactivos, la formación de familiares o la ampliación de los horarios de apertura del centro. La tercera fase consiste en poner en marcha estas prioridades y para que esto sea posible se crea una comi-

sión de trabajo para cada una de las prioridades elegidas del sueño. Estas comisiones son mixtas, es decir, las forman familiares, profesorado, voluntariado, alumnado y representantes de las asociaciones del barrio, entre otros agentes de la comunidad. De esta forma, las responsabilidades se reparten y se delegan entre diferentes agentes implicados en la Comunidad de Aprendizaje, lo que implica una gestión más democrática del centro que fomenta la participación conjunta de todos los agentes sociales.

La inclusión de toda la comunidad educativa en las actividades del centro está permitiendo pasar de situaciones de constante conflicto entre alumnado de diferentes grupos culturales como el árabe-musulmán, rom, latino o europeo-occidental, a generar interés y respeto por las diferentes culturas y realizar actividades conjuntamente. El énfasis que se pone en *el aprendizaje instrumental* es una característica básica de esta experiencia que permite obtener resultados positivos. Entre las diversas acciones que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje, *los grupos interactivos* tienen una gran repercusión en el incremento del rendimiento académico del alumnado:

“Los grupos interactivos aportan otro tipo de interacciones más transformadoras al fomentar la cooperación entre los niños y niñas. Facilitar la relación de aprendizaje en grupos heterogéneos da la posibilidad de

exponer, aprender y compartir conocimientos y habilidades entre iguales. De esta manera se comparten estrategias adecuadas a la edad y posibilidades de aprendizaje que normalmente no se nos ocurrirían a las personas adultas desde nuestra propia lógica” (Elboj, *et al.*, 2002: 114).

Realizar una actividad como ésta, implica un cambio radical de funcionamiento del aula y también del papel del profesor o profesora. Pero este cambio responde tanto a las necesidades de la sociedad de la información como a la multiculturalidad que la caracteriza. En estos grupos de trabajo heterogéneos el alumnado comparte conocimientos y amplía sus interacciones ya que, además del profesorado, entran en el aula otras personas adultas —familiares, profesorado universitario, vecinas y vecinos del barrio, etc.—. Estas personas adultas constituyen referentes positivos muy diversos culturalmente, proporcionan a los estudiantes una visión menos sesgada y más cercana a la realidad multicultural de la sociedad en la que viven. El siguiente ejemplo muestra los beneficios que se generan, para el aprendizaje instrumental y la mejora de la convivencia, al aumentar las interacciones dentro del aula. En una de las Comunidades de Aprendizaje en las que hay mucha diversidad cultural, un profesor de inglés decidió introducir en el aula los recursos necesarios para que los niños y niñas aprendieran, después de ver que solo no podía avanzar con el

grupo. Dos madres de alumnos del centro que, por su trayectoria migratoria, hablaban inglés, fueron invitadas por el profesor a entrar en el aula y participar en los grupos interactivos. Esta actuación tuvo un efecto muy importante en el aprendizaje instrumental ya que todo el grupo mejoró, en primer lugar por el hecho de estar tres adultos dentro del aula y, por otro lado gracias al dominio del idioma de las dos colaboradoras. Pero este aumento de las interacciones tuvo también una importante repercusión para la superación de prejuicios. El hecho de que una de las madres llevara el *hijab* cambió algunos de los estereotipos que recaen sobre las mujeres musulmanas en nuestra sociedad. Esta colaboradora se convirtió en un referente muy positivo para toda la clase y, en especial, para una niña musulmana que veía en la participación de esta mujer, una valorización de las aportaciones de los miembros de su cultura y, a su vez, un reconocimiento de la misma.

Finalmente, otro elemento que tiene una fuerte repercusión en el rendimiento académico del alumnado son *las expectativas que se generan* hacia cada uno de los niños y niñas, chicos y chicas. Por esa razón, la última de las características que destacamos de este proyecto son las altas expectativas de toda la comunidad, y especialmente del profesorado, hacia todos los y las estudiantes. Les animan a estudiar, les enseñan los contenidos necesarios para llegar al máximo nivel y creen sinceramente que pueden llegar a la universidad, si así lo desean.

La contribución del proyecto de las Comunidades de Aprendizaje se enmarca dentro de una perspectiva transformadora de la realidad social que, como hemos visto está en la línea de algunas de las teorías e investigaciones más relevantes en ciencias sociales. Se trata de una realidad que implica a miles de personas que, desde la que fuera la primera Comunidad de Aprendizaje, la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí (creada en 1978 en Barcelona, España), han trabajado y trabajan para superar y conseguir una sociedad más igualitaria donde todas las personas tengan acceso a la mejor educación.

V. Conclusiones

Sociedades multiculturales requieren soluciones multiculturales y esto implica una gestión multicultural en todos los ámbitos de la sociedad. Para ello es imprescindible contar con la participación de los grupos culturales que componen la estructura social europea. Aquí las y los jóvenes musulmanes tienen un papel protagonista.

En la Europa multicultural aquellas prácticas que favorecen la representatividad de la diversidad cultural y religiosa en los diferentes sistemas de la sociedad, no sólo responden mejor a la realidad sino que tienen una repercusión positiva en la reducción de la desigualdad social. Así, tener médicos y médicas, profesores y profesoras, abogados y aboga-

das, intelectuales, grandes empresarios y empresarias, políticos y políticas, científicos y científicas, de diferentes culturas y confesiones permite a estos colectivos y comunidades visibilizar sus diferencias en un plano de igualdad, pero también llevar a cabo reivindicaciones que mejoren sus condiciones de vida y las de su comunidad.

En el caso de las jóvenes musulmanas europeas, por ejemplo, el uso del *hijab*, además de formar parte de la tradición musulmana, tiene un carácter de protesta. Pero como hemos visto, las respuestas de los gobiernos europeos actúan en base a una interpretación prohibitiva de la laicidad imponiendo a estas mujeres cómo deben vestirse. Muestra de ello son las políticas de prohibición del velo en Bélgica, Francia, Noruega, Países Bajos, Suecia o Alemania. A pesar de las recomendaciones de organismos internacionales como el EUMC tales como implementar medidas específicas para los jóvenes musulmanes, entre otros grupos culturales y religiosos, la tendencia de la UE es desarrollar políticas que eviten el aumento de una diversidad cultural que ya es parte de la estructura social europea. Su actuación es doble, por un lado se refuerzan las fronteras europeas para evitar la entrada de personas procedentes de determinados países extracomunitarios, concretamente los de más bajas rentas, y por otro se endurecen las legislaciones en relación a la entrada, reagrupación, repatriación y expulsión de personas inmigrantes.

Hemos visto que la falta de respuestas claras por parte de las autoridades de la justicia, la policía o los tribunales hacia la violencia racista en la mayoría de los Estados miembros, vuelve más vulnerables a los colectivos que la sufren. Del mismo modo la falta de respuestas específicas en el ámbito educativo dirigidas a los grupos que, con los datos en la mano, sufren mayor fracaso educativo, les vuelven más vulnerables. Los condenan a una exclusión social sin expectativas de movilidad y mejora social y generan fuertes sentimientos de frustración e incluso odio. Las y los jóvenes musulmanes que viven en Europa están expuestos, entre otros, a dos fuertes factores de exclusión social: el racismo y el fracaso escolar. Esta situación los condena a futuras condiciones laborales precarias, peligrosas y con pocas posibilidades de movilidad social, pero también genera radicalización y violencia.

Ante este contexto, cobran gran importancia los estudios científicos que buscan los elementos que contribuyen a la superación de las desigualdades sociales, las teorías que aportan un mayor conocimiento de la realidad social actual y las experiencias que consiguen superar estas desigualdades. En este artículo hemos tomado como referencia las aportaciones realizadas por autores e investigaciones de relevancia científica internacional junto a la experiencia de éxito de las Comunidades de Aprendizaje que implementa los principios de la Acción Afirmativa. Esta práctica es el reflejo de las teorías en cien-

cias sociales que se orientan a la transformación y que apuestan por la utilidad social de sus planteamientos. Unas teorías científicas que han ido mejorándose las unas a las otras a través de la investigación y el análisis riguroso de la realidad social, buscando aquellos datos, argumentos y componentes que permiten la superación de las desigualdades sociales.

Una Comunidad de Aprendizaje incorpora elementos que permiten la mejora permanente del centro educativo y de su entorno. Se transforma para responder a las necesidades de la sociedad de la información y de las sociedades multiculturales gracias a la participación e implicación de los diversos agentes sociales que forman la comunidad educativa, desde los propios estudiantes hasta sus familiares, los vecinos y vecinas del barrio o el profesorado. Así, la unión de todos los miembros de la comunidad con el fin de que todo el alumnado tenga la mejor educación, el énfasis en el aprendizaje instrumental, los grupos interactivos o las altas expectativas hacia todo el alumnado, son algunos de los elementos que conducen a la superación del fracaso escolar y del racismo en la Europa multicultural del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- APARICIO, Rosa (2007). "The Integration of the Second and 1.5 Generations of Moroccan, Dominican and Peruvian Origin in Madrid and Barcelona". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 33, n° 7, pp. 1169-1193.
- BECK, Ulrich (1997). "Capítulo 1. La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva". En Beck, U.; Giddens, A. y Lash, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid. Alianza, p. 272.
- BROUWER, Lenie (2006). "Dutch Moroccan websites: A transnational imagery". *Journal of ethnic and migration studies*, vol. 32, n° 7, pp. 1153-1168.
- CHOUDEUR, Ismahane, LATRECHE, Malika y TEVANIEN, Pierre (2008). *Les filles voilées parlent*. París. La fabrique éditions, p. 352.
- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (2008). Portal del proyecto *Comunidades de Aprendizaje*, consulta realizada el 22 de mayo de 2008: <http://utopiadream.info/red/>.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2007). *Commission Staff Working Document. Progress towards the Lisbon objectives in Education and training. Indicators and benchmarks* Document SEC (2007) 1284. Accesible en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf.
- DAYAN-HERZBRUN, Sonia (2005). *Femmes et politique au Moyen-Orient*. París. L'Harmattan, p. 159.
- DE BOTTON, Lena, PUIGVERT, Lidia y TALEB, Fatima (2004). *El velo elegido*. Barcelona. El Roure Ciencia, p. 158.
- DE LAVERGNE, Nicolas (2003). "L'Islam, meteur de la citoyenneté. Le cas de 'Jeunes Musulmans de France'". *Sociétés*, vol. 82, n° 4, pp. 29-41.
- DEVINE, Dymna (2005). "Welcome to the Celtic Tiger? Teacher Responses to Immigration and Increasing Ethnic Diversity in Irish Schools". *International Studies in Sociology of Education*, vol. 15, n° 1, pp. 49-70.
- ELBOJ, Carmen, PUIGDELLÍVOL, Ignasi, SOLER, Marta y VALLS, Rosa (2002). *Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona. Graó, p. 136.
- ESCAMILLA, Kathy (1996). "Incorporating Mexican-American History and Culture into the Social Studies Classroom". En Flores, J. (ed.). *Children of La Frontera: Binational Programs for Mexican Migrant and Immigrant Students*. Charleston. WV: ERIC Clearinghouse, pp. 269-284.
- EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia) (2004). *Racism and Xenophobia in the EU Member States trends, developments and good practice. Annual Report 2003|2004 - Part 2* Disponible desde la página web: <http://fra.europa.eu/fra/material/pub/aro3|ARO304p2-EN.pdf>.
- EUMC (2006a). *The Annual Report on the Situation regarding Racism and Xenophobia in the Member States of the EU*. Disponible desde la página web: <http://fra.europa.eu/fra/material/pub/aro6|ARO6-P2-EN.pdf>.
- EUMC (2006b). *Muslims in the European Union: Manifestations of discrimination and Islamophobia*. Disponible desde la página web: http://fra.europa.eu/fra/material/pub/muslim|Manifestations_EN.pdf.
- EUMC (2007). *Activities of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia in 2006*. Disponible desde la página web: http://fra.europa.eu/fra/material/pub/aro7|EUMC-AR-07-p1_en.pdf.
- FLECHA, Ramón (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas a través del diálogo*. Barcelona. Paidós, p. 157.
- FREIRE, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure Ciencia, p. 170.
- HABERMAS, Jürgen (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid. Taurus. Vol. I. *Racionalidad de la acción y racionalización social*, p. 517. Vol. II. *Crítica de la razón funcionalista*, p. 618.

- HABERMAS, Jürgen (2000). *La constelación posnacional. Ensayos políticos*. Barcelona. Paidós, p. 224.
- HUNTINGTON, Samuel P. (2005). *El Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona. Paidós, p. 448.
- KEATON, Trica (2005). "Arrogant assimilationism: National identity politics and African-Origin Muslim girls in the other France". *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 36, nº 4, pp. 405-423.
- KHOSROKHAVAR, Farhad (1997). *L'islam des jeunes*. París. Flammarion, p. 323.
- SALIH, Ruba (2004). "The backward and the new: National, transnational and post-national Islam in Europe". *Journal of ethnic and migration studies*, vol. 30, nº 5, pp. 995-1011.
- SALVATORE, Amando (2004). "Making public space: Opportunities and limits of collective action among Muslims in Europe". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 30, nº 5, pp. 1013-1031.
- SCHNEIDER, Cathy Lisa (2007). "Police power and race riots in Paris", *Politics & Society*, vol. 35, nº 4, pp. 523-549.
- SEN, Amartya K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona. Planeta.
- SEN, Amartya K. (2007). *India contemporánea. Entre la modernidad y la tradición*. Barcelona. Gedisa, p. 474
- SEN, Amartya K. (2008) "Violence, identity and poverty", *Journal of Peace Research*, vol. 45, nº 1, pp. 5-15.
- SUAREZ-OROZCO, Carola y QIN, Desirée B. (2006). "Gendered perspectives in psychology: Immigrant origin youth". *International Migration Review*, vol. 40, nº 1, pp. 165-198.
- TOURAINÉ, Alain (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*. París. Fayard, p. 395.
- TOURAINÉ, Alain; WIEVIORKA, Michel y FLECHA, Ramón *et al.* (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona. El Roure Ciencia, p. 137.
- VERTOVEC, Steven y ROGERS, Alisdair (eds.) (1998). *Muslim European youth: reproducing ethnicity, religion, culture*. Aldershot. Ashgate, p. 215.
- WESTIN, Charles (2003). "Young people of migrant origin in Sweden". *International Migration Review*, vol. 37, nº 4, pp. 987-1010.

Notas

- 1 En países como España este grupo se autodefine como “pueblo gitano”, aquí utilizamos la denominación “rom” por ser la que utilizan sus miembros en el ámbito europeo.
- 2 *Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004, encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.*
- 3 La Comisión Stasi fue creada en 2003 por el entonces presidente de la República francesa, Jacques Chirac. Presidida por Bernard Stasi, se creó para la reflexión sobre la aplicación del principio de laicidad (“laïcité”) en la República. A pesar de tener como objetivo una cuestión general, el debate acabó por centrarse en el uso del *hijab* en las escuelas y la necesidad de regularlo. Este tema monopolizó los debates en los medios de comunicación y se crearon fuertes desacuerdos entre la clase política.
- 4 Traducción propia del original en francés: *Que ce soit dans les grands médias ou dans les débats internes au monde politique, syndical et associatif, et même à la “Commission Stasi”, les femmes qui portent le foulard n'ont pas eu voix au chapitre -et les adolescentes encore moins!*
- 5 Traducción propia del original en francés: *Toutes les jeunes femmes revoilées de leur propre gré, d'un côté ou de l'autre de la Méditerranée, ont en commun de vouloir être à la fois “musulmanes et modernes”, les Françaises allant de la modernité à l'islam, et les autres faisant le chemin inverse. La modernité c'est l'éducation, le travail, mais aussi la contraception. Une enquête nationale, réalisée au Maroc en 1993, révélait qu'au Maroc, 80% des jeunes rurales et un quart des jeunes citadines n'avaient jamais fréquenté l'école. C'est*
- 6 Traducción propia del original en francés: *L'islam des jeunes voit le jour dans une société qui, au nom de l'universalisme, bannit le particularisme de l'espace public mais qui, en même temps, par la voix d'un racisme qui ne se gêne pas pour se manifester ouvertement, traite les jeunes d'origine étrangère en individus différents, voire inférieurs.*
- 7 PISA: *OECD Programme for International Student Assessment*; TIMSS: *Trends in International Mathematics and Science Study*; PIRLS: *Progress in International Reading Literacy Study*.
- 8 Traducción propia: *According to the PISA report on “Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003”, immigrant children in some OECD countries lag more than two years behind their native counterparts in school performance, and often a sizeable gap remains even after accounting for socio-economic factors.*
- 9 Para más información consultar la web del proyecto INCLUD-ED: <http://www.ub.edu/includ-ed/index.htm>.
- 10 Para más información sobre experiencias de éxito educativo consultar la página web: http://utopiadream.info/red/tiki-index.php?page_ref_id=5.
- 11 Para más información consultar la página web: <http://utopiadream.info/red>.

