

La enseñanza comunitaria del árabe y la educación islámica en la diáspora marroquí: prácticas urbanas cotidianas e inclusión

Arabic and Islamic Supplementary Schools in the Moroccan Diaspora: Urban Everyday Politics and Inclusion

Roser Girós Calpe

Universitat Autònoma de Barcelona

E-mail: rosier.giros@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9555-1320>

Marta Bertràn Tarrés

Universitat Autònoma de Barcelona

E-mail: marta.bertran@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4112-5195>

Jordi Pàmies Rovira

Universitat Autònoma de Barcelona

E-mail: jordi.pamies@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1707-4797>



Autores



Este artículo analiza las prácticas urbanas cotidianas del movimiento musulmán-marroquí en un municipio español para disponer de espacios de enseñanza de árabe y educación islámica en los barrios. Combinando etnografía multisituada, entrevistas y grupos de discusión a maestras y antiguo alumnado, identificamos tres modelos autoorganizados de provisión educativa: clases en hogares, mezquitas y asociaciones de maestras. Las maestras han alquilado locales en los barrios y utilizado centros cívicos, con lo que superan la periferización de la enseñanza en mezquitas y la marginalización en domicilios. En estos espacios se aceleran los cambios pedagógicos y culturales para adaptarse tanto al contexto de crianza diaspórica, como a las expectativas de la administración local. Entre estas funciones analizamos (i) la capitalización lingüística en árabe (cualificación), (ii) la negociación de identidades religiosas y de género (subjektivación) y (iii) el acceso a relaciones de mutualidad inter- e intrageneracionales para afrontar los retos de integración (socialización).



Resumen

This article examines the everyday urban politics of the Moroccan-Muslim movement in a Spanish municipality focused on establishing Arabic and Islamic community-based schools within local neighborhoods. Through a combination of multi-sited ethnography, interviews, and focus groups with teachers and former students, we identify three self-organized models of educational provision: private tutoring in homes, teaching in places of worship, and through newly

female teachers' associations. Teachers rent neighborhood spaces and utilize municipal facilities, which helps to overcome the peripheralization of learning in migrant organizations, and the marginalization of home-based teaching. These spaces foster pedagogical and cultural changes to adapt both to the diasporic upbringing context and the expectations of local administration. We analyze: (i) linguistic capitalisation in Arabic language (qualification), (ii) the negotiation of religious and gender identities (subjectivation), and (iii) access to inter- and intragenerational networks of mutual support to address integration challenges (socialization).

Educación comunitaria; diáspora marroquí; prácticas urbanas cotidianas; transnacionalismo de base; inclusión

Supplementary-Schools; Moroccan diaspora; everyday urban policies; transnationalism from below; inclusion



Key words

Recibido: 03/11/2024. Aceptado: 24/02/2025



Fechas

1. Introducción

A partir de los atentados terroristas de 2017 en Barcelona las escuelas de árabe y educación islámica pasaron del anonimato a la escena política. El hecho de que estos actos fueran protagonizados por jóvenes catalanes puso en el punto de mira algunos problemas del modelo de integración nacional que las brechas en los indicadores de inclusión ya mostraban con persistencia. Entre ellos, la población migrada en España está más afectada por la pobreza, la percepción de discriminación étnico-racial y existen desigualdades en las trayectorias escolares de sus descendientes (OCDE, 2023).

A raíz de estos sucesos, las organizaciones musulmanas fueron interpeladas por la sospecha de promover el extremismo. En respuesta, representantes del Consejo Islámico Catalán apelaron a la importancia de que las comunidades locales acompañen a las personas jóvenes en su supuesta deriva identitaria y las protejan de la influencia de discursos de odio que poco tienen que ver con el islam. Asimismo, evidenciaron la limitación de recursos con los que trabajan, donde el 65% del profesorado de educación islámica se encuentra desempleado (Unión de Comunidades Islámicas de España, 2023). Con ello, este episodio abrió el debate sobre el rol que juegan las organizaciones étnico-religiosas en la integración de los hijos e hijas de familias migradas (Sözeri et al., 2022). Algunos las acusan de fomentar la segregación al crear estructuras paralelas, mientras otros defienden su importancia en la inclusión al proporcionar espacios seguros frente a la islamofobia creciente (Alrasheedi y Almutawa, 2020).

Más allá de la percepción pública, las iniciativas educativas comunitarias (IEC) de las minorías étnico-religiosas cuentan con una base social de familias que las utiliza cotidianamente como recurso educativo extraescolar. Son acciones impulsadas por actores civiles diversos (comunidades religiosas, grupos de familias, asociaciones o empresarios locales), que proveen una educación alternativa en estrecha continuidad con la familiar (Lytra y Martin, 2010; Gregory et al., 2013). Estudios de parentalidad negra y racializada indican que la asistencia a las actividades que ofrecen estas organizaciones en horario extraescolar o en fin de semana, forma parte de

estrategias que preparan a los jóvenes para los sesgos de una sociedad étnicamente estratificada (Mukherjee y Barn, 2021).

En el Reino Unido, se estima que entre el 15-38% de la población infantil perteneciente a minorías étnicas y raciales ha asistido en algún momento a las 3000 iniciativas de este tipo que existen (National Resource Centre for Supplementary Education, 2019). Un estudio reciente en 60 escuelas de Flandes apunta cifras similares, destacando el desconocimiento de esta asistencia por parte de los tutores escolares (Coudenys et al., 2024). En España, no disponemos de datos cuantitativos que dimensionen este sector. El estudio sobre participación extraescolar realizado en tres barrios socialmente vulnerables de la ciudad de Barcelona en 2022, indica que cerca del 20% del alumnado entre 8 y 12 años utiliza estos espacios de manera exclusiva, especialmente entre familias llegadas de migraciones más recientes, mientras que un 15% combina su asistencia con actividades de ocio escolar o socioeducativo (Girós, 2023).

Pese a tratarse de experiencias comunes en varias geografías, la investigación sobre IEC es escasa y ha tendido a centrarse en las dimensiones curriculares y organizativas de los proyectos, estudiando la agencia colectiva desligada de su contexto. La investigación que presentamos busca llenar este vacío. Analizamos este fenómeno de creciente significación social atendiendo a su relación con el entorno político y económico, sin la cual no es posible entender ni la autoorganización ni el alcance de la acción comunitaria (Bianchi, 2024). Por otro lado, la mayor parte de los estudios en esta temática se han producido en países anglosajones, donde las organizaciones étnico-religiosas han gozado de un cierto reconocimiento por parte de las políticas de multiculturalismo liberal (Peucker y Ceylan, 2017). Carecemos de un análisis de estas iniciativas en España, donde estos actores se consideran parte de la sociedad civil, pero tienen una posición subalterna en la provisión del bienestar (Martínez-Buján y Vega, 2021).

Este artículo presenta un estudio de caso sobre la enseñanza de árabe y educación islámica promovida por el asociacionismo marroquí en una ciudad donde este sector cuenta con treinta años de historia. La diáspora marroquí es de las más extensas por países y número (Lacomba y Berlanga, 2022) y en España, ha generado un movimiento asociativo presente en muchos barrios y ciudades. La primera sección del artículo desarrolla las aproximaciones teóricas a la temática, integrando literaturas de educación comunitaria y estudios urbanos. Posteriormente, se describe el contexto empírico y el diseño metodológico. A la luz del análisis de los resultados, la discusión reflexiona sobre cuál es la especificidad de la provisión comunitaria en la inclusión y sus posibilidades de reproducción en interacción con el gobierno local y la producción del espacio urbano.

2. Aproximaciones teóricas y empíricas a la educación diaspórica

2.1. Las IEC de organizaciones étnico-religiosas en la integración

Las IEC aumentan en los contextos de movilidad humana que caracterizan las sociedades contemporáneas. Estas acciones han sido a menudo explicadas por la labor de mantener vivo el vínculo con los países de origen. Actualmente, se definen como espacios de “educación diaspórica”, entendiendo que son formas híbridas de pertenencia y participación que incrementan el arraigo de la población al territorio y transforman las sociedades (Gholami, 2017).

Su clasificación se ha basado en el tipo de currículum que implementan, distinguiendo entre aquellas que imparten refuerzo escolar, las que se dedican a la transmisión de valores y prácticas religiosas y las que enseñan lenguas y culturas familiares (Creese et al., 2006). Sin embargo, trabajos empíricos han evidenciado que la mayoría de los espacios desarrollan funciones genéricas de socialización, subjetivación y cualificación de las nuevas generaciones, a pesar de diferir en el programa de actividades que proponen (Steenwegen et al., 2023).

Tres marcos analíticos han sido empleados para comprender el rol de las IEC en la integración. El primero proviene de la sociolingüística y observa las IEC como un complemento a la educación formal en la transmisión del bagaje cultural y lingüístico familiar. Este enfoque explora la ecología de saberes familiares y el desarrollo del bilingüismo en entornos de crianza multiculturales (Kenner y Ruby, 2012; Reyes, 2017), describiendo los procesos de alfabetización que se producen en colectividades religiosas de barrios pluriétnicos (Gregory et al., 2013). Han sido estudios pioneros en reconocer la labor educativa de los agentes comunitarios, al tiempo que denuncian la doble devaluación que sufren: por el estatus de las lenguas que enseñan y por los modelos pedagógicos que emplean (Kenner y Ruby, 2012).

El segundo enfoque procede de la sociología de la educación británica y las teorías raciales críticas norteamericanas. Aquí, la educación comunitaria se define en términos de resistencia a procesos de minorización que experimentan algunos grupos. Los primeros estudios documentan las iniciativas surgidas del movimiento político de la negritud (Andrews, 2016; Mirza y Reay, 2000), donde personas voluntarias impartían conocimientos afrocéntricos con el objetivo de contrarrestar la cultura de bajas expectativas hacia el alumnado afrodescendiente en las escuelas (Mirza y Reay, 2000). Posteriormente, se ha aplicado este enfoque a otras situaciones de alterización y orientalismo, como las casas iraníes en Estados Unidos (Shirazi, 2019). Esta perspectiva visibiliza los saberes comunitarios transmitidos en los espacios y que permiten confrontar colectivamente los efectos de la violencia simbólica. Entre estos saberes se cuentan aspiraciones hacia el futuro, capital de navegación, acceso a redes de parentesco y a memorias silenciadas (Yosso, 2005).

El tercer marco de análisis se fundamenta en las teorías del capital social y ha sido aplicado al estudio de las instituciones culturales fundadas por población migrada en sus dinámicas de asentamiento. Aquí se observan los beneficios individuales derivados de la pertenencia a redes interpersonales estables, delimitadas y recíprocas generadas en la infraestructura social urbana (Martínez et al., 2022). Las organizaciones étnico-religiosas, habitualmente eclipsadas por sus funciones de culto, articulan redes de solidaridad cruciales ante las contingencias de instalarse en un nuevo territorio (Morera, 2019).

Esta línea ha permitido estudiar cómo las mezquitas en ciudades europeas contribuyen a la formación de identidades musulmanas positivas que protegen a los jóvenes de la marginalización (Walseth, 2016) y fomentan la participación ciudadana (Peucker y Ceylan, 2017). Otros trabajos adoptan una noción posicional del capital social, conectando los procesos sociales en lo comunitario con la integración socioeconómica. Por ejemplo, Khachikian (2019) destaca cómo el movimiento scout armenio-americano reúne a familias de distintos estratos sociales, ofreciendo a los jóvenes de contextos humildes la oportunidad de adoptar un ethos de clase media.

Así, la educación diaspórica se sitúa en las líneas divisorias que establecen los grupos étnicos y las generaciones. Su continuidad está sujeta a negociaciones intersubjetivas sobre aquellos elementos que definen la pertenencia al grupo y sus fronteras (Yuval-Davis, 2005). Si bien esto

afirma la producción cultural que mantiene viva la educación diaspórica desde un punto de vista simbólico, no logra explicar su reproducción a nivel material. Para abordar esta cuestión, desarrollamos un apartado sobre la dimensión urbana de estas iniciativas.

2.2. Lo comunitario en dinámicas espaciales y de gobernanza local

La literatura sobre trayectorias de movilidad social de los hijos e hijas de la migración internacional indica que, especialmente en barrios de alta vulnerabilidad social, algunas familias socializan los riesgos y oportunidades de aculturación de las nuevas generaciones en redes comunitarias (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2009). En este apartado exploramos cómo las IEC se sustentan en el activismo comunitario y su vinculación al tejido institucional y asociativo urbano, de donde obtienen los recursos para su funcionamiento.

Algunos proyectos de educación diaspórica reciben apoyo directo de las políticas de los países de origen para la población migrada, que proporcionan libros de texto, formación docente y acreditación de niveles educativos. Otros cuentan con el respaldo de confederaciones religiosas internacionales que van configurando el campo religioso en Europa (Sözeri et al., 2022). No obstante, la mayoría de las iniciativas se fundamentan en un transnacionalismo de base de raíz local o barrial, sostenido por el trabajo voluntario de activistas y familias, y con precios accesibles para toda la comunidad (Lytra, 2010; Thorpe, 2020).

Los feminismos negros explican este activismo dentro del marco de jerarquías raciales y de género, interpretando el trabajo de las maestras en la transmisión de saberes comunitarios como una forma de acción política de las mujeres racializadas (Mirza y Reay, 2000). La politización de su trabajo remite a la dimensión colectiva de los cuidados que presta a la comunidad (Glenn, 2011). No obstante, la falta de reconocimiento social de esta labor puede acarrear una desproporción de las cargas afectivas y de precariedad en el voluntarismo, especialmente cuando este trabajo está desigualmente distribuido entre personas que tienen dificultades de inserción laboral (Glenn, 2011).

Por otro lado, entrevistas con dirigentes de las IEC apuntan a dificultades logísticas que el activismo diaspórico no resuelve, como el hecho de disponer de locales, profesorado cualificado y materiales didácticos (Walters, 2016; Thorpe, 2020). Estudios urbanos documentan las limitaciones materiales, legales, y universales de las iniciativas comunitarias cuando intentan resolver de manera autónoma necesidades de bienestar (Martinelli, 2013). Su supervivencia depende en parte de la relación que establezcan con la administración local, que puede hacerlas florecer o ahogarlas, si sus demandas se han radicalizado (Bianchi, 2024). En contrapartida, la cooperación entre el gobierno local y las organizaciones étnico-religiosas aumenta las oportunidades de acercar los servicios públicos a población con mayores barreras de acceso (Raco y Tasan-Kok, 2019). Según Scholten y Penninx (2016), esto ocurre gracias a la orientación pragmática de las políticas locales de integración que, en lugar de estar guiadas por principios abstractos, lo hacen por la voluntad de resolver problemas concretos de acogida y convivencia.

Sin embargo, la investigación también ha desvelado el potencial transformador de las prácticas urbanas autogobernadas por movimientos civiles, reciban o no apoyo de las administraciones. Holston (2009) ha descrito las prácticas de ciudadanía insurgente protagonizadas por los habitantes de zonas periféricas de Brasil, en las que hacen usos diferenciados del espacio para resolver necesidades vitales. El autor observa que estas prácticas terminan ampliando los derechos colectivos desde una visión sustantiva de la ciudadanía, que se basa en su afiliación

territorial. Beveridge y Koch (2019) conceptualizan estas acciones dentro del repertorio de acción política y las clasifican en tres tipos de prácticas urbanas: 1) las que reformulan el espacio a través de la acción colectiva; 2) aquellas que se apropian de espacios y recursos municipales para satisfacer necesidades cotidianas; y 3) las que establecen sistemas alternativos o instituciones paralelas. Así pues, el entorno urbano no solo dota de recursos a la acción colectiva, sino que es el medio donde el activismo diaspórico se politiza.

3. Metodología

3.1. Contexto empírico

Esta investigación se lleva a cabo en dos barrios de un municipio mediano situado en el arco metropolitano de Barcelona, donde la población de origen marroquí está sobrerrepresentada (en un 30 y 40%) respecto a zonas más céntricas de la ciudad (1,3%). Esta distribución se produce en un contexto marcado por la polarización de los niveles de renta entre los hogares, que se refleja en las divisiones urbanas entre zonas que concentran rentas medias y otras con los ingresos más bajos de la comarca (Instituto Nacional de Estadística, 2022). Los barrios periféricos han experimentado una transición demográfica acelerada por procesos de segregación residencial que se sobreponen y que han llevado a la sustitución de población trabajadora llegada de migraciones nacionales por otra procedente del extranjero.

De esta última, la comunidad marroquí es la mayoritaria y más antigua asentada en el territorio. Las primeras familias originarias de Marruecos de estos barrios se establecieron en los años 80. Actualmente atraviesan una fase de post-migración, caracterizada por la adaptación lingüística de las nuevas generaciones y los retos de integración que no desaparecen, si consideramos que los ciudadanos de herencia musulmana son los que están expuestos a los niveles de discriminación más elevados en España (UCIE, 2019).

La educación de las nuevas generaciones es asumida por la infraestructura comunitaria de entidades y mezquitas surgidas en los vecindarios. Este tejido se compone de las organizaciones religiosas fundadas en los años noventa al lado de los oratorios. Concretamente, dos mezquitas y una entidad cultural-musulmana (IEC4 en tabla 2). Igualmente, por organizaciones que florecieron en la primera década del 2000 con otros fines no religiosos. Una es una asociación para la integración (IEC2), otra se articula en torno al fomento de la identidad cultural amazigh, y dos asociaciones femeninas ofrecen espacios de encuentro para las mujeres (IEC3) y servicios educativos a las familias (IEC3 y IEC1). Más recientemente, una empresa familiar de agencia de viajes (IEC5), también desarrolla actividad comunitaria, con la organización de eventos socioculturales y charlas para jóvenes.

Actualmente las entidades continúan con un funcionamiento atomizado, que Lacomba y Berlanga (2022) han descrito para el asociacionismo marroquí en general. Algunas acomodando las tendencias hacia la hibridación y globalización que apuntan estos autores. Es el caso de una de las organizaciones religiosas creadas en la fase de asentamiento (IEC4), que ahora reúne a personas convertidas al islam y otras de segunda generación con ascendencias de varios países.

El conjunto de asociaciones descritas incorpora clases para niños y niñas del barrio dentro de su programa de actividades. Tanto en las organizaciones fundadas inicialmente como en las más recientes, las mujeres desempeñan un rol destacado en el movimiento para la enseñanza

al ser las principales responsables de impartir las clases. Algunas de estas maestras cuentan con 20-30 años de experiencia alfabetizando en los barrios, mientras que otras han llegado hace poco y se incorporan a esta actividad por vez primera.

La gestión municipal de la enseñanza comunitaria ha influido en los cambios de rumbo en la historia del sector, privilegiando determinados modelos de acción colectiva en función de la agenda política. Inicialmente las clases se impartían en domicilios y oratorios. Lo cual, según la técnica de ciudadanía del Ayuntamiento, contribuía a acrecentar los problemas de racismo en los vecindarios. En 2012 el consistorio elaboró un protocolo en el que insta a utilizar los centros cívicos, a condición de constituirse en asociación y seguir una formación pedagógica.

Posteriormente, este enfoque se compagina con el reconocimiento de la diversidad lingüística en la ciudad. Desde 2017 se celebra el Día internacional de las lenguas maternas con un programa de actividades vinculadas a este evento, en las que se atribuye a las entidades funciones en la convivencia. Esto ocurre en un contexto en que diferentes colectivos desarrollan proyectos de educación diaspórica de manera autoorganizada, y lo hacen con desigualdades notables en el uso del espacio urbano. El mandarín se enseña en instalaciones privadas, la asociación amazigh ha ofrecido talleres en escuelas públicas, las comunidades mandinga y diola aún están en fase de domiciliación, y la comunidad musulmana de África Occidental dispone de dos escuelas coránicas en locales alquilados. El árabe sigue siendo la lengua más enseñada por una red de actores que cubren su demanda.

En la investigación mapeamos dichas iniciativas, eligiendo únicamente las que ofrecen servicios regulares de enseñanza en los barrios y parten de acciones de base. Esto incluye siete proyectos promovidos por el tejido asociativo descrito y un número indeterminado de enseñanza en domicilios. Se excluye del análisis el proyecto educativo de la asociación amazigh que, aunque forme parte de la diáspora marroquí, reclama una identidad independiente a la árabo-musulmana.

3.2. Diseño de la investigación

La investigación se desarrolla a partir de un estudio de caso colectivo de la enseñanza comunitaria de árabe y educación islámica en la ciudad descrita. En torno a este caso, formulamos las siguientes tres preguntas descriptivas: ¿Qué actores promueven iniciativas de enseñanza? ¿Cuál es su acceso y grado de inclusión en el espacio urbano? ¿Qué relación mantienen con el tejido asociativo e institucional de la ciudad? A continuación, exploramos la relación entre acción comunitaria e inclusión, planteando: ¿cuál es la capacidad de incidencia de las diferentes iniciativas en la cualificación, subjetivación y socialización de las segundas generaciones en los barrios?

Para dar respuesta a estas preguntas, utilizamos un diseño de investigación secuenciado en las fases de mapeo, aplicación de técnicas cualitativas y un grupo de discusión de contraste. El trabajo de campo, de 2018 a 2019, se inicia contactando a los representantes de las asociaciones en uno de los barrios, ampliándose a otros agentes mediante la técnica de bola de nieve. El vínculo inicial con estas personas fue facilitado por el papel de una de las investigadoras en la comunidad y se produce en el nuevo contexto político que ofrece oportunidades para visibi-

lizar el rol de las asociaciones en la ciudad¹. De las siete organizaciones contactadas, seis decidieron colaborar en la investigación, mientras que una de las mezquitas optó por no hacerlo.

En el estudio empleamos la técnica de muestreo intencional heterogéneo (Etikan et al., 2016) en la que seleccionamos participantes que disponen de información o experiencia relevante y diversa sobre las cuestiones formuladas. En total incluye 53 personas, 28 mediante entrevistas y 25 en grupos de discusión.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los y las participantes de la muestra

	Docentes	Representantes Asociativos	Técnicos/as municipales	Antiguo alumnado	Familias
N	9	8	5	25	8
Género femenino	8	4	3	17	5
Edades	26-56	26 – 63	35 – 52	13 – 19	32-55
Nivel de estudios*	7CM, 2 CS	6CM, 2CS	4 CS	25CM	6CM, 2CS
País de nacimiento	8 Marruecos 1 España	6 Marruecos 1 España 1 Senegal	5 España	24 España 1 Argelia	1 España, 7 Marruecos

* CM: Ciclo Medio. CS: Estudios Postobligatorios

El mapeo de iniciativas se desarrolla mediante entrevistas semiestructuradas a nueve personas que desempeñan funciones de presidencia, dirección o coordinación de las clases, y con los técnicos de Plan de Barrios y del Servicio de Mediación Cultural del ayuntamiento. Recogemos datos históricos y cuantitativos del sector (parcialmente expuestos en la tabla 3), que nos permiten identificar dónde llevar a cabo la observación participante. Esta se desarrolla en tres espacios que ofrecen modelos de autoorganización diferentes: la escuela sabatina en la mezquita (IEC6, tabla 2), las clases extraescolares intersemanales en el local de una asociación femenina (IEC3), y las charlas con jóvenes en el centro cívico (IEC5). Incluyen diez sesiones por espacio además de la participación en eventos socioculturales organizados por el movimiento a lo largo del año.

En paralelo a las observaciones, hemos entrevistado a nueve personas que desempeñan la docencia (entre ellas el *Fqih* de la mezquita), ocho miembros de familias usuarias y tres técnicos de la administración local (tabla 2). Las entrevistas, de entre 40 y 90 minutos, se llevan a cabo en lugares escogidos por cada informante en lengua catalana, español o árabe marroquí según preferencia. En ellas contrastamos las observaciones y recopilamos posicionamientos sobre el

1 Previamente al trabajo de campo la investigadora había estudiado árabe y enseñado catalán de manera voluntaria en una de las asociaciones y sus hijas asisten a clases en la mezquita. Inicialmente su rol se caracteriza por la proximidad especialmente con otras madres y maestras con quién comparte inquietudes sobre la crianza plurilingüe. Cuando se incorporan personas de la administración local y nuevos actores asociativos, crece la distancia etnográfica. Como mujer no musulmana, con formación universitaria y vínculos de amistad en la comunidad, las diferentes posiciones han influido en el acceso a personas, contextos y datos. Por ello, optamos por hacer interaccionar la observación participante y las entrevistas, y buscar el contraste de los resultados con miembros de la comunidad involucradas en el estudio.

rol de la enseñanza comunitaria, su historia y sus retos de mantenimiento en la autoorganización.

Tabla 2. Filiación asociativa y posición en la organización de las personas entrevistadas

Organización	Código entrevista	Posición (generación)
Asociación femenina (IEC1)	E01	Directora y maestra (G1)
	E02	Madre (G1,5)
Asociación para la integración (IEC2)	E03	Presidente (G1)
	E04	Coordinador (G1)
	E05	Maestra (G1)
Asociación femenina (IEC3)	E07	Directora y maestra (G1)
	E08	Maestra (G1)
	E09	Madre (G1)
	E10	Madre (G2)
	E11	Madre (G1,5)
Asociación religiosa (IEC4)	E12	Miembro junta (G2)
	E13	Maestra y coordinadora (G2)
Empresa familiar (IEC5)	E14	Directora y dinamizadora (G1,5)
	E15	Imam (G1)
Asociación religiosa vinculada a la mezquita (IEC6)	E16	Presidente (G1)
	E17	Expresidente (G1)
	E18	Coordinador (G1)
	E19	<i>Fqib (G1)</i>
	E20	Maestra (G1)
	E21	Padre (G1)
	E22	Madre (G2)
	E23	Madre (G1,5)
Administración local	E24	Técnico del Plan de Barrio
	E25	Técnica del Servicio Educativo
	E26	Técnica del Servicio de Ciudadanía
	E27	Técnica de Participación
	E28	Técnica de Mediación cultural (G1)

Los grupos de discusión con antiguo alumnado de segundas generaciones se organizan en las mezquitas, separados por géneros: dos con chicas (GD1, N=9 y GD2, N=8) y uno con chicos (GD3, N=8). Han sido contactados gracias a la colaboración de los miembros de la junta de

las entidades que los han invitado y han solicitado el permiso de las familias. Se abordan sus trayectorias de aprendizaje y luego se socializan los puntos de vista sobre la utilidad del árabe que han aprendido, la utilidad de su paso por las asociaciones y las posibilidades de mejora del sector.

El trabajo de campo concluye con un grupo de discusión de contraste telemático con directoras de los espacios, quienes, en todos los casos, ejercen o han ejercido también la función docente (N=5). En él, presentamos los resultados obtenidos previamente, para someterlos a interpretación y ampliarlos mediante la discusión generada. En esta fase, el papel de la investigadora se balancea de la cercanía inicial representada por el rol de madre en la comunidad, a otro más político, a quién se hacen llegar las tensiones y demandas del ámbito para mantenerse en autonomía.

Finalmente, en la investigación la intersubjetividad se controla con la introducción de un grupo de discusión de contraste. La validez se obtiene con la triangulación de técnicas e informantes ya descrita. Todas las fuentes han sido transcritas y codificadas con el programa N-Vivo14. En el primer análisis identificamos códigos abiertos y axiales que inducimos desde las categorías de los actores. El segundo análisis se realiza imponiendo categorías derivadas de las funciones de cualificación, subjetivación y socialización en la educación, sugeridas por Biesta (2020) y aplicadas por Steenwegen et al. (2023) al estudio de la educación comunitaria de grupos minorizados. Los nombres de las asociaciones y maestras que aparecen en el texto han sido anonimizados, haciendo imposible su identificación.

A continuación, presentamos los resultados de la investigación. Las dos secciones iniciales desarrollan los diferentes modelos autoorganizados de provisión educativa a partir de una aproximación histórica y dan respuesta a las tres primeras preguntas de investigación. Concretamente, cuáles son los agentes que promueven la enseñanza en la ciudad, su inclusión socioespacial y relación con el tejido asociativo e institucional local. Las siguientes secciones abordan la cuarta pregunta, orientada a comprender cuál es la capacidad de incidencia de las iniciativas descritas en la cualificación, subjetivación y socialización según jóvenes y maestras.

4. Resultados

4.1. Los agentes que promueven los espacios de enseñanza

Según datos del mapeo, la enseñanza de árabe y educación islámica se caracteriza por la diversificación. Incluye proyectos de dos mezquitas, cinco asociaciones y un número desconocido de personas que enseñan en hogares (Tabla 3). Alrededor de 700 niños y niñas utilizan estos servicios regularmente, con unas 30 maestras involucradas en ellos. Todos los espacios incluyen la formación en lengua árabe, aunque difieren en los niveles que imparten, el enfoque de la instrucción religiosa y el programa adicional de actividades recreativas y de orientación del alumnado que proponen.

Tabla 3. Datos del mapeo de proyectos de enseñanza de árabe y educación islámica

Espacios	Inicio clases	Alumnado	Horas semanales	Maestras	Actividades
Asociación femenina (IEC1)	2006	150	3	5	Árabe, Educación Islámica, Orientación, Cocina, Excursiones, Fiestas
Asociación para la integración (IEC2)	2010	120	4,5	2	Árabe, Memorización
Asociación femenina (IEC3)	2012	150	4	7	Árabe, Educación Islámica, Recitación, Fiestas
Asociación religiosa (IEC4)	2015	75	4	3	Árabe, Educación Islámica, Charlas, Recitación
Empresa familiar (IEC5)	2016	40	4	3	Árabe, Charlas, Excursiones
Mezquita (IEC6)	2015	47	8	4	Árabe, Educación Islámica, Recitación, Memorización
Mezquita	N/S	N/S	4	3	Recitación, Educación Islámica
Profesor particular	2010	50	3	1	Árabe, Memorización

Fuente: Elaboración propia

Contrastando estos datos con los recogidos mediante entrevistas y observación participante, definimos tres modelos autoorganizados de provisión educativa: la enseñanza en casas particulares (domiciliación), la enseñanza en instituciones creadas por la población migrada que incorporan esta función (*madrasa*) y finalmente espacios que se han creado con una finalidad educativa expresa en los barrios, por parte de asociaciones femeninas (*academia*)². La tabla 4 recoge las principales diferencias que han sido identificadas entre los tres modelos.

Tabla 4. Análisis comparativo de los tres modelos de enseñanza comunitaria

Tipos	Enseñanza en casas	<i>Madrasa</i>	<i>Academias</i>
Agente	Enseñanza en casas por un número indefinido de particulares	Dos mezquitas, una asociación religiosa y una para la integración	Tres asociaciones creadas para la enseñanza y orientación del alumnado
Dimensión socioespacial	Domiciliación	Periferización. Polígonos y locales propios	Realidades socioespaciales nuevas en los barrios. Locales y uso de equipamientos municipales
Estatus del trabajo de las maestras	Compagina la docencia con tareas de cuidado en el hogar y asume problemas con los vecinos (marginalización)	Desarrolla tareas de alfabetización en una entidad dirigida por una junta asociativa (voluntarismo)	Planifica la enseñanza y dirige los servicios (profesionalidad)

² Los nombres de *madrasa* y *academia* responden a tipos ideales que han surgido en las entrevistas y grupos de discusión. Los utilizamos con el fin de agilizar y clarificar la presentación de resultados. El término *madrassa* se refiere a la tradición pedagógica de las escuelas coránicas existentes en los países de origen, donde religión y lengua árabe se enseñan simultáneamente. Usamos este concepto advirtiendo que estas instituciones están involucradas también en cambios adaptativos derivados del contexto migratorio y, por tanto, son espacios de producción cultural (Morera, 2019).

Tipos	Enseñanza en casas	Madrasa	Academias
Gobernanza municipal	Control para evitar problemas de convivencia (criminalización)	No intervención	Cesión de espacios municipales y acceso a subvenciones.
Colaboración público-comunitaria	Oficializarse: Curso de pedagogía y formalizarse como asociación	Interacción por otras cuestiones religiosas y de ordenación pública. Las asociaciones reivindican derechos de ciudadanía musulmana	Participan en fiestas del barrio, actividades de ocio y trabajo con la identidad de los jóvenes Las asociaciones desarrollan un discurso de eufemismo sobre la educación islámica

4.2. Inclusión socioespacial y relación con el tejido asociativo e institucional urbano

El mapa actual de iniciativas se explica en las luchas históricas para disponer de espacios de enseñanza, que llevan esta actividad de la privacidad de los domicilios a ámbitos abiertos al barrio. Un espacio para enseñar se refiere a la creación de realidades socioespaciales que no existían en la ciudad y que, mediante el flujo diario de personas, afirman una identidad colectiva en el territorio. Esto implica unas prácticas cotidianas del común urbano (Beveridge y Koch, 2019) que busca su lugar en los barrios, aunque también en las agendas extraescolares de las familias. En este proceso, los actores negocian su posición en el propio tejido asociativo y con la administración local.

La génesis de la enseñanza del árabe y la educación islámica en la ciudad explica la diversificación entre modelos que conviven actualmente. Antes del 2000, las maestras acogían al alumnado en su casa y asumían el coste de la actividad personalmente, en los conflictos potenciales con los vecinos. A partir del 2006, las organizaciones religiosas alojan el trabajo de las maestras e incorporan las clases en su programa. Cada maestra lleva a su alumnado, pero las organizaciones no siempre les ofrecen marcos de decisión suficientes, por ejemplo, en la posibilidad de hacer actividades más lúdicas junto con la alfabetización:

Yo siempre quiero hacer cosas diferentes, excursiones, y los hombres en las mezquitas no lo entienden. Quieren solo que enseñe a leer. Mimando a los niños, los niños te van a respetar. Yo siempre digo que el respeto se gana con el amor, no se gana con el miedo. Y ellos no me entienden y tuve problemas. Al final decidí dos cosas: o tirar todo o buscar otra cosa. (Directora y docente, Asociación femenina, E1)

Mientras que algunas maestras continúan trabajando en las mezquitas y asociaciones migrantes, esta situación empuja a otras a iniciar proyectos educativos por cuenta propia y crean las entidades femeninas. Este es el origen de los dos espacios actualmente más concurridos, uno en cada barrio, que acogen respectivamente unos 150 estudiantes. En uno de los barrios, tres maestras alquilan el local de una frutería en traspaso y fundan la escuela que entre la comunidad marroquí se conoce como “el garaje”. En el otro barrio una maestra alquila un local que compagina con el uso de equipamientos municipales para llevar a cabo clases y talleres.

El proyecto más reciente consiste en la organización de “charlas” para las jóvenes en el centro cívico. Lo ha iniciado una mujer universitaria de ascendencia marroquí desde su empresa familiar. A diferencia de las clases sabatinas de las mezquitas situadas en los polígonos, las academias se ubican cerca de los centros donde los chicos y chicas están escolarizados, y permiten que la actividad se lleve a cabo por las tardes entre semana. Este cambio ayuda a disminuir la

tensión de sobrecarga percibida por los jóvenes, que consideran que estudiar el fin de semana es como *trabajar sin descanso*, tal como se comenta en el grupo de discusión con chicos.

Las maestras que han fundado las academias recuerdan el momento de abrirse al barrio como la posibilidad de estructurar la enseñanza por niveles. Al mismo tiempo, la disposición de un local hace que emerja una dimensión expresiva en la celebración de fiestas patrias y religiosas. Según comentan las familias, son celebraciones que ya se habían abandonado en los hogares. La directora de una academia explica que el objetivo de estas fiestas es compensar la falta de participación de la comunidad en el espacio público y escolar, que sitúa a su descendencia en desventaja:

¿Qué queréis enseñar en la escuela? Todo. Lo primero es el idioma árabe, para que conozcan el idioma de su país. Y también la cultura de su país. Por ejemplo, Ramadán, Achora, todo. Ellos en la escuela de español aquí, pasan el año lleno de fiestas. Son de cultura, ¿entiendes? y les gustan. La Navidad, cuando ven los juegos y eso. También nosotros tenemos esto en Achora que regalamos juguetes a los niños y también tenemos Eid el Ftra, y el Eid. Porque aquí en la escuela cada oportunidad hablamos sobre todas las fiestas marroquíes. (Directora y docente, Asociación femenina, E7)

El local afirma la agenda identitaria del movimiento, aunque también implica gastos de infraestructura fijos (luz, gas, basura, gestión, etc.) difíciles de cubrir con las cuotas de entre 10 y 20 euros mensuales de media que pagan las familias. La posibilidad de utilizar el centro cívico para dar clases reduce la presión y permite desarrollar más niveles y actividades diferentes como cocina y fiestas de final de curso. Indirectamente también fomenta que las maestras interactúen con la administración, emancipándose de la tutela de los presidentes de entidades y mezquitas. Este contacto hará que las tres academias accedan a financiación pública para llevar a cabo nuevas actividades, como excursiones y campamentos.

Sin embargo, la posibilidad de las academias de utilizar los espacios municipales para la enseñanza las obliga a elaborar un discurso de eufemismo sobre la educación islámica, que pasa a llamarse “cultura” o “educación emocional”. Mientras que la enseñanza en las mezquitas reivindica la posibilidad de existencia del “musulmán español” (Presidente, Mezquita, E16), en las academias el movimiento se despolitiza sobre una concepción más asimilable de trabajo con la identidad de los jóvenes. Esta coyuntura agrega limitaciones legales a las organizaciones que deben modificar el discurso para proteger su autonomía del secularismo que aplica la administración pública (Mahmood, 2016). La dinamizadora de las charlas con jóvenes en el centro cívico lo ve así:

Cuando te dan espacio todo tiene que ser árabe y cultura. Cuando hablas de islam aquí no se puede enseñar nada. Son partes indivisibles, estamos mejorando la identidad. No somos como la iglesia que está enseñando una religión porque la cultura ya la vives habitualmente. El ayuntamiento no lo entiende y está como muy cuadrado en que árabe y cultura, tienes que esconder la parte religiosa. ¿Por qué tengo que esconder la parte religiosa si yo soy así? Yo quiero enseñar y los niños quieren recibir eso, los padres lo mismo. Ah pues si quieres enseñar religión vete fuera del ayuntamiento. (Dinamizadora charlas, empresa familiar, E14)

Sin embargo, la mayor dificultad para sostenerse desde el autogobierno es la convivencia del movimiento con otras prácticas mercantilizadas de enseñanza en casas particulares. La gran demanda ha contribuido a la autoocupación y sitúa esta actividad en el mercado libre de la

tutorización privada. Enseñar árabe es también una fuente de ingresos para las mujeres de procedencia africana que tienen mayores dificultades de inserción laboral (Gastón-Guiu et al., 2021). Esta situación repercute en el ámbito a partir de generar relaciones de competencia que contravienen el sentido militante de la enseñanza en las asociaciones. Indirectamente, la competencia incrementa la presión por el nivel de las maestras y su altruismo forzado, en una exigencia de profesionalización que se produce en un entorno de medios limitados. Según comentan las directoras, la solución pasa por una autogestión participada entre los diferentes actores asociativos que proteja al movimiento del impacto de la mercantilización:

- (Dinamizadora charlas, E14). Yo creo que hay mucha demanda, entonces cada uno tira de donde puede y hace lo que puede en el sitio donde está.
- (Directora, Asociación femenina, E01). Si hay una unión nos quitamos eso de los padres que nos ven como competencia. Una vez con esta asociación, una vez con la otra. Hasta los niños pobres pierden donde van a estar (seguimiento de la actividad).
- (Maestra y coordinadora, Asociación cultural-musulmana E13). Pues tendríamos que ponernos de acuerdo todas nosotras. Hacer una unión incluso en tarifas. Así reeducaríamos a los padres. Porque con los padres a veces hay este conflicto, o diferencia de precios de cinco euros... La lengua árabe está mal pagada, pero porque nosotros lo permitimos. Si nosotros nos unimos todos y todos decimos, bueno, los que tenemos local con lo que se cobra se llega muy justo. No estamos hablando de ganar beneficio, estamos hablando de poder cubrir todos los gastos que hay. (GD contraste)

4.3. Cualificación: capitalización lingüística en árabe

Las trayectorias del alumnado dibujan movilidad entre espacios dentro de unas mismas redes vecinales de capital social. El aprendizaje del árabe se va construyendo en un puzzle de experiencias proporcionadas por agentes comunitarios diversos, tal como expresa esta joven:

Primero comencé con una amiga de mi madre desde bien pequeña, que es la que me enseñó más o menos a leer y a escribir. Luego fui con Sanae, empezamos en su casa y luego cuando se alquiló el garaje, el local, pues en el local. Estuve hasta sexto de primaria y pues tuve un problema con una chica que estudiaba conmigo y no quería volver más. Entonces me cambié al Mounir y ahí es donde conocí, bueno ya conocía a todas las chicas e íbamos juntas. Ahí es donde puedo decir que he aprendido casi todo lo que sé hoy en día. Estuvimos hasta cuarto y luego fui con Yousra en las charlas. (Chica1, GD1)

Tanto chicos como chicas consideran que el aprendizaje del árabe es importante para la conexión con la cultura familiar y la religión. También destacan otras funcionalidades en la posibilidad de superar el regionalismo del árabe marroquí para entender los dialectos de otros países, utilizarlo en trámites burocráticos o en el trato con la policía cuando viajan a Marruecos, poder seguir las noticias y abrirse a informaciones de la juventud global en las redes sociales (memes, youtubers, etc.). No obstante, en su conjunto muestran inseguridades sobre la posibilidad de utilizar el árabe en la inserción laboral.

En los tres grupos se comenta que los que han estudiado en las asociaciones alcanzan un nivel de comprensión de la lengua, pero tienen dificultades de expresión oral y escrita. Los y las

jóvenes atribuyen la falta de esta competencia a varios factores. Por un lado, al techo en los niveles de enseñanza que pueden ofrecer las asociaciones, que hace que una vez ya se domina la lectoescritura se vayan repitiendo los contenidos un curso tras otro. Igualmente se refieren a la cualificación de las maestras en lengua árabe o en su didáctica, que muchas veces se ha basado en el método de “cuaderno y pizarra”, según nos dicen.

La enseñanza en los espacios debe superar el salto entre la oralidad del marroquí que se habla en casa y el árabe moderno (*Al-‘Arabiya Al-fusHa*) que es el que se escribe y se instruye, pero tiene poca posibilidad de ser practicado. Tradicionalmente las maestras se dedicaban a tareas de alfabetización. Hoy en día esta labor ya no es suficiente para alumnado que tiene el árabe como una lengua cada vez más extranjera. Tampoco para las familias que han avanzado la edad de inscripción a un período anterior a la lectoescritura. Esta diversificación de perfiles exige cambios pedagógicos y reflexiones sobre las didácticas y el plurilingüismo desde la praxis.

La etnografía ha mostrado que en la actualidad las maestras practican diferentes estilos docentes. Desde personas que siguen haciendo uso exclusivo de la exposición y la copia, a otras que introducen juegos, canciones y metodologías más activas. El cambio pedagógico ocurre con mayor frecuencia en las academias creadas por las maestras que en las organizaciones que han incorporado su trabajo. En estas últimas, los responsables hacen esfuerzos para reclutar profesorado experimentado, aunque según nos dicen, la retribución que pueden ofrecer no es suficiente para involucrar a hombres, por ejemplo. En estas condiciones, las maestras se encuentran más aisladas a la hora de desarrollar proyectos pedagógicos nuevos que superen la alfabetización, dentro de organizaciones que se mueven por otros fines.

Según coincide todo el mundo, el verdadero cambio en la enseñanza ha tenido lugar a partir de la introducción de libros de texto producidos por organizaciones musulmanas europeas. El material se difunde en las redes que forman los actores de la diáspora musulmana en Europa, del que las asociaciones vinculadas a los centros de culto participan. Este material viene organizado en niveles y provisto de guías didácticas, y permite superar los problemas de capital cultural de los materiales importados de los países de origen. Según las maestras, estos materiales suelen contener referencias históricas y legados descontextualizados para el alumnado nacido en España, como las pirámides de Egipto. Así, mediante la conexión transnacional del movimiento en la red de comunidades musulmanas, la enseñanza en asociaciones se estandariza y adapta, pero sigue sin poder ser acreditada y, por tanto, siendo una herramienta limitada de capitalización. Para resolverlo, la dinamizadora de las charlas con jóvenes ha acompañado a sus estudiantes a presentarse a las pruebas libres de árabe en la Escuela Oficial de Idiomas, que no han superado. Ante este hecho, en el grupo de discusión de contraste se argumenta que para poder enseñar bien árabe deberían enseñar “solo lengua”:

Yo no enseño solo lengua árabe, yo enseño todo. Si queremos practicar el árabe deberían ser clases específicas de lengua, no deberíamos meter otra cosa en el medio. Porque si tú quieres enseñar otras cosas, religiosas o de cultura, vas a enseñarlo de cualquier manera para que te entiendan, para que llegue lo que quieres decir. (Directora y docente, asociación femenina, E1)

4.3.1. Subjetivación: superación del “islam heredado”

Todos los espacios incorporan la enseñanza ritual así como la memorización de versículos que son necesarios en el culto musulmán. Algunos enseñan disciplinas coránicas como la recitación (*tajweed*) y la memorización (*hifz*). En la mezquita, la espiritualidad se vive más que se

enseña. Los grupos intercalan momentos de oración y memorización junto al *fqih* y de alfabetización en árabe con las maestras. La función de las academias, en cambio, se centra en proporcionar las herramientas básicas para iniciarse en el culto y tiene menos peso la enseñanza coránica. La persona que ha fundado el espacio de charlas es partidaria de educar en los valores del islam y no tanto en la memorización del texto sagrado y en la normatividad de lo lícito e ilícito desprovista de explicaciones. Para ello, algunas academias trabajan la educación islámica a partir del teatro, la enseñanza de la vida del Profeta y grupos de debate.

Según las jóvenes, surge la necesidad de compensar la socialización del islam por costumbre que reciben en las familias, ante un entorno multicultural donde las prácticas religiosas conviven con otras y requieren ser argumentadas. Una maestra y coordinadora de la enseñanza en una de las asociaciones cultural-musulmanas, nacida y escolarizada en Cataluña, describe la importancia de estudiar el Islam en la propia transmisión intergeneracional:

Si alguien te pregunta por qué eres musulmán puedas responder, no solo a los demás, sino a tus propios hijos. Para que el día de mañana si te preguntan por qué hay que llevar esta ropa o ayunar o rezar, la respuesta no sea solo porque somos musulmanes. (Maestra y coordinadora, Asociación religiosa, P13)

En esto, el alumnado opina que las asociaciones son útiles porque les ofrecen explicaciones que no reciben en casa, aunque también porque les capacitan a leer y así poder buscar las respuestas por sí mismos. Este ejercicio es importante para superar lo que llaman “el islam heredado”, que describe la situación de personas que llevan el cartel de musulmanas pero no pueden mantenerse en coherencia ante los retos de sostener esta identidad politizada. Según una de las jóvenes, el problema de no haber estudiado se traduce en la incapacidad de defenderse:

Nos encontramos con las típicas chicas que llevan velo y que cuando les preguntan por qué, no saben defenderse. Cuando la sociedad las tacha de sumisas, realmente lo están siendo, porque son ignorantes. No saben lo que están haciendo, tampoco han leído para buscar por qué se están poniendo el velo. Su madre se lo ha dicho, su padre se lo ha comentado, se lo ha puesto, mira resulta ser que le gusta como le queda y cuando están haciendo prácticas o estudiando, le dicen, ‘Oye ¿no te tienes que quitar el velo?’ se ofende y quiere contestar y no sabe cómo o directamente se lo quita. Luego vienen otras que están practicando el islam con convicción y dicen ‘yo no me lo quiero quitar’ y nos encontramos con una contradicción en nuestra propia comunidad. El problema fundamental, yo creo, es la base de haber estudiado y no haber estudiado. (Chica1, GD2)

Un segundo argumento sobre la importancia del estudio del islam en las asociaciones ha sido comentado únicamente en los dos grupos focales de chicas. Para ellas, el estudio es necesario para distinguir entre prácticas que pertenecen a la “cultura marroquí” y las que tienen una fundamentación religiosa. Esta distinción la utilizan para negociar y rechazar roles de género tradicionales y acogerse a un islam depurado de prácticas que reproducen desigualdades. Esta revisión ocurre en nuevos espacios del movimiento asociativo, en las charlas y con nuevas referentes de mujeres musulmanas que han hecho carrera en países occidentales:

Te inculcan una cultura machista, te están inculcando una cultura que no tiene nada que ver con el islam. En las charlas hemos sabido diferenciar muy bien lo que es cultura, es cultura. Lo que no nos gusta de ella lo rechazamos. Y lo que es religión es religión. Si hay algo que no nos gusta, somos libres de cambiar, pero claro, como musulmanas. (Chica2, GD1)

4.4. Socialización: interdependencia y acción política desde los cuidados intergeneracionales

Las academias han creado espacios de orientación para el alumnado, donde comentan situaciones vividas: comentarios despectivos que escuchan sobre el país de origen, profesores que cuando ayunan les dicen que pueden beber que no lo dirá a sus padres o la necesidad de explicar constantemente qué es el Ramadán. Las chicas que han decidido llevar el *hiyab* también han tenido que gestionar cambios en las miradas de la gente o que les hablen directamente en español, dando por supuesto que no son catalanas y no entienden la lengua:

Hace dos días una profesora ya de por sí dio por hecho que yo había nacido en Marruecos, había estudiado en Marruecos y que sabía francés. Entonces cuando le expliqué que yo no sabía francés, que yo he nacido aquí y siempre me he educado aquí, se quedó flipando.

Hacemos piscina y cada año nos toca el mes de Ramadán. ¿Cómo voy a hacer piscina, estando en ayunas si la vestimenta no es apropiada para Ramadán? Eso lo explicas al profe y directamente te pone un cero más grande que te suspende el trimestre. (Diario de campo, centro cívico)

Las citas muestran los desafíos de esta generación que transita entre instituciones con normas culturales diversas a veces contradictorias y que cuestionan su pertenencia transnacional (Abu El-Haj, 2019). Ante esta situación, las maestras ven la necesidad de acoger su malestar desde la empatía de haber pasado por una situación análoga:

Aunque paguen un psicólogo, no van a ofrecerles lo que les ofrecen las asociaciones. Eso es así, porque son muchos problemas de los jóvenes y eso no se arregla con conocimiento objetivo sino en ser la segunda familia. (...) Están muy confundidas: en sus casas son de una manera, en las asociaciones de otra, en el instituto son de otra.

Yo lo viví... Yo vine con diez años. Siempre decía tengo Marruecos y tengo España, yo estoy en el estrecho de Gibraltar. Porque claro, estás en el medio y quieres aquello, pero también quieres lo otro y tienes que intentar contentar a todo el mundo y eso no se puede. Nunca podrás contentar a todas las partes. Al final tienes que elegir una forma de vivir y hacerla tuya. Pero claro, no todo el mundo puede llegar a esta conclusión ¿no?, sobre todo cuando tienes 12 años. (Dinamizadora charlas, empresa familiar, E14)

En esta labor, las maestras desarrollan trabajos culturales y de cuidados que las constituyen como sujetos políticos y que se expresan en la redacción de obras de teatro, la elección de los cuentos que explican y las fiestas que celebran. Esta acción ha sido recogida, por ejemplo, en las fiestas de final de curso que organiza la asociación femenina (IEC3) en el centro cívico, donde se representan piezas sobre Palestina. También en obras que abordan las tensiones de las familias del barrio, en temas como el paro que desestabiliza los roles de género o las dificultades de comunicación intergeneracional. Este registro en el diario de campo lo recoge:

La dinamizadora me explica que en los campamentos con las chicas representaron una obra protagonizada por una madre y su hija. La madre no habla catalán ni español y su hija se avergüenza de ella cuando la acompaña al colegio. Cuando la madre le trae la merienda a la escuela ella no quiere comérsela. Todas las chicas se han puesto a llorar, me comenta. (Diario de campo, centro cívico)

Así, las asociaciones creadas por las propias maestras son el altavoz de narrativas que denuncian las formas adicionales e interseccionales de marginalización que sufren estas maternidades y que no hemos encontrado en otros espacios donde el trabajo de las maestras es la alfabetización. Los relatos que expresan las jóvenes también dan cuenta de esta ética del cuidado intergeneracional que tiene lugar en las academias, en las tareas de intermediación cultural y lingüística que realizan para las maestras:

Tanto nosotras aprendemos de ellas como ellas aprenden de nosotras. Me acuerdo de una profesora que tenía una carta de la escuela y la pobre estaba uf, las niñas pequeñas de excursión. Cuando llegaba yo o cualquiera de mis compañeras "explícame, explícame, ¿dónde ha ido?" (Chica2, GD2)

5. Conclusiones: educación diaspórica, ciudadanía y producción del espacio urbano

Este artículo analiza el papel de la enseñanza comunitaria del árabe y la educación islámica en la integración de jóvenes y familias de herencia musulmana en dos barrios. Su contribución es de base empírica y amplía los conocimientos sobre el rol de lo comunitario en la educación fuera de la escuela. El estudio ofrece un análisis localmente situado de cómo diferentes iniciativas abordan las necesidades emergentes en escenarios de post-migración, marcadas por la gestión de la aculturación y las brechas de reconocimiento.

El interés de este estudio debe situarse en un contexto en el que las funciones de lo comunitario en la provisión del bienestar siguen siendo inciertas, tal como advierten Martínez-Buján y Vega (2021). En el caso de los proyectos de educación diaspórica, esta consideración puede estar contaminada por la politización del debate sobre las "culturas de origen" en la integración (Penninx, 2022) y afectar la manera en que es leída la acción colectiva de asociaciones y comunidades religiosas en su desarrollo. En este sentido, urgen estudios que analicen este fenómeno social desde una mirada interna.

Los resultados de la investigación superan la singularidad del caso y contribuyen a la discusión teórica más amplia sobre el cambio adaptativo del asociacionismo migrante en la diáspora, sobre el que reflexiona Jordi Moreras (2019). Siguiendo a este autor, las organizaciones fundadas por la población migrada asumen nuevas funciones para dar respuesta a las demandas derivadas del establecimiento en un contexto de minoría. Muchos trabajos han puesto el foco en comprender la resignificación de las prácticas culturales que tienen lugar en estos procesos (Gregory et al., 2013).

Aquí hemos privilegiado un análisis de cómo se organiza y mantiene el trabajo (de las mujeres migradas) para que esta producción cultural ocurra. Siguiendo la propuesta de Bianchi (2024), comparamos distintas iniciativas autoorganizadas, de enseñanza concretamente, y sus modos de inserción en la trama urbana. Al hacerlo, decodificamos las tensiones que experimentan los actores que las promueven para mantener su actividad libre de la mercantilización y de la interferencia del Estado (Bianchi, 2023). Dado que ambos escenarios son incompatibles con la idea de comunidad que reproducen. Esto contribuye a comprender los dilemas del asociacionismo migrante, cuando asume las responsabilidades de educación de las nuevas generaciones junto con las familias.

Esta investigación formulaba interrogantes descriptivos que nos han llevado en primer lugar, a definir tres modelos de enseñanza y su caracterización en los ejes de inclusión socioespacial,

relación con la administración local y el estatus del trabajo de las maestras. En segundo lugar, hemos explorado la capacidad de incidencia de los distintos modelos en la inclusión y transformación urbana.

El estudio ha confirmado la heterogeneidad de lo comunitario de una enseñanza provista en la autoocupación, la acción colectiva en centros de culto y asociaciones. En su conjunto, las iniciativas mapeadas cumplen con los deseos educativos de algunas familias que no pueden ser satisfechos en la oferta pública ni de mercado y complementan la socialización de los hogares. Estas acciones generan espacios de encuentro que cuestionan las condiciones de reproducción social del grupo y permiten aprender y vivir modos de ser alternativos.

Esto también ha sido señalado por investigaciones que, analizando procesos de reconfiguración comunitaria similares, se sitúan en las teorías raciales críticas (Shirazi, 2019; Gholami, 2017). Pero más allá de responder a la alterización, aquí los espacios también abordan problemas complejos e interconectados de las familias en los barrios, en la inclusión de la generación adulta (participación cultural, intermediación lingüística, reconocimiento de maternidades) y también de la más joven (completar la socialización por costumbre, acceder a nuevos referentes, navegar el racismo, revisar modelos de género).

En el área más regulada de la formación de lenguas, las iniciativas tienen menos autonomía que en la socialización, y desarrollan una función más limitada en la cualificación de los jóvenes. Pese a tratarse del principal abastecedor de enseñanza de árabe en la ciudad, los espacios están desconectados de los organismos oficiales que regulan el aprendizaje de lenguas y su planificación. No pueden acreditar los niveles que imparten ni trabajar competencias valoradas en el mercado laboral. Esta situación deriva en problemas de justicia educativa hacia las personas jóvenes de provincias y barrios históricamente vulnerables, en oportunidades más restringidas para acceder a las formas de conocimiento dotadas de capital cultural.

En cambio, las mejoras en la inclusión socioespacial que han experimentado las iniciativas en los últimos años, en su paso de domicilios a polígonos, y después a los barrios, permiten un desarrollo comunitario que incide en la función socializadora. Esta evolución es el logro de prácticas urbanas cotidianas de las entidades y familias, que luchan por normalizar la actividad, de modo que su práctica no implique desplazarse al extrarradio, ni sacrificar el tiempo libre los fines de semana y pueda compaginarse con otras actividades extraescolares en la infancia.

A su vez, la enseñanza en las nuevas coordenadas socioespaciales adquiere cargas simbólicas y políticas que las memorias de los diferentes actores entrevistados expresan bien. Si lo espacial y lo social se constituyen mutuamente (Lefebvre, 1974), las prácticas urbanas producen impactos específicos en función del lugar en el que se desarrollen y muestran diferentes aproximaciones a la ciudadanía. La enseñanza en domicilios cierra el “nasty circle of marginalization” (Glenn, 2011) en el que el trabajo no reconocido de las maestras interacciona con el estatus por migración y género para marginar más a las mujeres y criminalizar esta práctica.

En las mezquitas la enseñanza de culturas de origen se mantiene en un espacio semiprivado y externo a la sociedad, reforzando su politización pero con poca incidencia transformadora de la vida urbana. En los barrios y centros cívicos esta actividad aumenta su poder performativo al instaurar dinámicas sociales repetidas que, según apunta Beveridge y Koch (2019), hacen gala de una identidad colectiva en el territorio. Aquí, la enseñanza exige un acceso igualitario a los equipamientos municipales, la participación en los vecindarios, ofrece opciones recreativas y pedagogizadas de las culturas de origen adaptadas a las condiciones de la diáspora. Todo ello

tiene un lenguaje más cercano a la integración cívica que cuando se produce en las organizaciones creadas por la población migrada.

En este cambio hemos visto que la interacción de los actores comunitarios con la municipalidad ha jugado un rol determinante, al fomentar nuevos liderazgos femeninos y conectar la acción colectiva con centros cívicos y la financiación pública. Esto ha llevado a crear servicios que no existían anteriormente, aunque también ha escenificado inconformidades en los eufemismos sobre la educación islámica o en la profesionalización del trabajo informal de la mujer migrada, generadas por prácticas que disrumpen el orden socio-espacial pensado para reproducir desigualdades sociales (Holston, 2009).

Regresando a la cuestión de la cohesión social que apuntábamos en la introducción del artículo, ante la fragmentación social que se presupone al multiculturalismo, Zapata-Barrero (2017) plantea la necesidad de políticas que promuevan el encuentro poco probable entre grupos y que fomenten una cultura pública común basada en necesidades compartidas. Esta senda es compleja y requiere canales para llegar a toda la población, garantizando que la interacción se produzca en condiciones de equidad (Zapata-Barrero, 2017) y haciendo frente a los desafíos del racismo estructural (Rodríguez-García, 2022).

Según ha mostrado nuestro estudio de caso, el ámbito local articula estos procesos de acercamiento que están llenos de inconformidades y negociaciones, pero también de los beneficios de reconocer problemáticas concretas que atraviesa un sector de la ciudadanía y que otramente quedan inadvertidas, naturalizadas o encerradas en la subalternidad. Concluimos con esta reflexión sobre la relevancia de las barreras y acciones espaciales de la educación diaspórica, que a pesar de ser una cuestión que comparten las diferentes iniciativas comunitarias ha pasado inadvertida en su investigación. Tal como ha mostrado este trabajo, el disponer de un espacio para enseñar forma parte de las luchas colectivas por el reconocimiento de capitales culturales, a la vez que en este ámbito reside el poder performativo de sus prácticas urbanas.

Agradecimientos

Los autores agradecen a Sheila González Motos e Ismael Blanco Fillola por sus valiosos comentarios y sugerencias en la versión inicial de este trabajo.

Este trabajo se ha realizado en el marco del programa de doctorado de *Ciencias Políticas, Políticas Públicas y Relaciones Internacionales* de la Universidad Autónoma de Barcelona, y ha sido respaldado por el Programa de Doctorado Industrial de la Agencia de Investigación y Universidades del Gobierno de Cataluña (AGAUR).

Referencias

- Abu El-Haj, T. R. (2019). *Unsettled Belonging: educating palestinian american youth after 9/11*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226289632.001.0001>
- Alrasheedi, G. y Almutawa, F. (2020). Weekend Islamic schools in Europe: Challenges and means of development. *Improving Schools*, 23(2), 190-203. <https://doi.org/10.1177/1365480219869425>

- Andrews, K. (2016). The problem of political blackness: lessons from the Black Supplementary School Movement. *Ethnic and Racial Studies*, 39(11), 2060-2078. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1131314>
- Beveridge, R. y Koch, P. (2019). Urban everyday politics: Politicising practices and the transformation of the here and now. *Environment and Planning D: Society and Space*, 37(1), 142-157. <https://doi.org/10.1177/0263775818805487>
- Bianchi, I. (2023). Empowering policies for grassroots welfare initiatives: Blending social innovation and commons theory. *European Urban and Regional Studies*, 30(2), 107-120. <https://doi.org/10.1177/09697764221129532>
- Bianchi, I. (2024). The everyday politics of the urban commons: ambivalent political possibilities in the dialectical, evolving and selective urban context. En A. Domaradzka y P. Hamel (eds.), *Research Handbook on Urban Sociology* (pp. 1-24). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781839109652.00027>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational theory*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Coudenys, B., Dekeyser, G., Agirdag, O. y Clycq, N. (2024). The invisible support of community schools in a highly unequal education system: Exploring the experiences of minority pupils and teachers. *British Educational Research Journal*, 50(4), 2091-2110. <https://doi.org/10.1002/berj.4015>
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N. y Martin, P. (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education*, 20(1), 23-43. <https://doi.org/10.1080/09500780608668708>
- Etikan, I., Musa, S. A. y Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Gastón-Guiu, S., Treviño, R. y Domingo, A. (2021). La brecha africana: desigualdad laboral de la inmigración marroquí y subsahariana en España, 2000-2018. *Migraciones*, (52), 177-220. <https://doi.org/10.14422/mig.i52.y2021.007>
- Gholami, R. (2017). Beyond myths of Muslim education: a case study of two Iranian “supplementary” schools in London. *Oxford Review of Education*, 43(5), 566-579. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352352>
- Girós, R. (2023). Adjustment Between Extended School Policies and Parental Models in Urban Vulnerable neighbourhoods. *European Conference on Educational Research (ECER), Glasgow*. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/28/contribution/57624>
- Glenn, E. N. (2011). Constructing citizenship: Exclusion, subordination, and resistance. *American sociological review*, 76(1), 1-24. <https://doi.org/10.1177/0003122411398443>
- Gregory, E., Lytra, V., Choudhury, H., Ilankuberan, A., Kwapong, A. y Woodham, M. (2013). Syncretism as a creative act of mind: The narratives of children from four faith communities in London. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(3), 322-347. <https://doi.org/10.1177/1468798412453151>

- Holston, J. (2009). Insurgent citizenship in an era of global urban peripheries. *City & Society*, 21(2), 245-267. <https://doi.org/10.1111/j.1548-744X.2009.01024.x>
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Atlas de distribución de renta de los hogares 2022*. <https://www.ine.es/experimental/atlas/2022/>
- Kenner, C. y Ruby, M. (2012). Co-constructing bilingual learning: an equal exchange of strategies between complementary and mainstream teachers. *Language and Education*, 26(6), 517-535. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.666248>
- Khachikian, O. (2019). Protective ethnicity: How Armenian immigrants' extracurricular youth organizations redistribute cultural capital to the second-generation in Los Angeles. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(13), 2366-2386. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1497954>
- Lacomba, J. y Berlanga, M. J. (2022). La diáspora marroquí y los cambios en el movimiento asociativo. En R. El Khamssi y J. Lacomba (eds.), *La diáspora marroquí y sus aportes a los países de recepción: Desvelando un valor oculto* (vol. 2, pp. 107-128). Instituto Universitario de Estudios Africanos.
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers: revista de sociología*, 3, 219-229. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v3n0.880>
- Lytra, V. y Martin, P. (eds.) (2010). *Sites of multilingualism. Complementary schools in Britain today*. Trentham.
- Mahmood, S. (2016). Feminist theory, embodiment, and the docile agent: Some reflections on the Egyptian Islamic revival. En S. Elliott y M. Waggoner (eds.), *Readings in the Theory of Religion* (pp. 206-240). Routledge.
- Martinelli, F. (2013). Learning from Case Studies of Social Innovation in the Field of Social Services: Creatively Balancing Top Down Universalism with Bottom Up Democracy. En F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood y A. Hamdouch (eds.), *The international handbook on social innovation: Collective action, social learning and transdisciplinary research* (pp. 346-360). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781849809993.00044>
- Martínez, R., González, I. y Benito, R. (2022). Infraestructura relacional y reproducción en la escuela: una relectura de Bourdieu en clave interaccional. *Revista Española de Sociología*, 31(3), a121. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.121>
- Martínez-Buján, R. y Vega, C. (2021). El ámbito comunitario en la organización social del cuidado. *Revista Española de Sociología*, 30(2), a25. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.25>
- Mirza, H. S. y Reay, D. (2000). Spaces and places of black educational desire: Rethinking black supplementary schools as a new social movement. *Sociology*, 34(3), 521-544. <https://doi.org/10.1177/S0038038500000328>
- Moreras, J. (2019). ¿Refugios de la fe o sextantes en tiempos seculares? Los nuevos roles de las instituciones religiosas en contextos minoritarios. *International Journal of Organizations/Revista Internacional de Organizaciones*, (22). <https://doi.org/10.17345/rio22.11-33>

- Mukherjee, U. y Barn, R. (2021). Concerted cultivation as a racial parenting strategy: Race, ethnicity and middle-class Indian parents in Britain. *British Journal of Sociology of Education*, 42(4), 521-536. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1872365>
- National Resource Centre for Supplementary Education (NRCSE). (2019). Recuperado el 19 de junio de 2024. <https://supplementaryeducation.org.uk/supplementary-education-the-nrc/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *Indicators of immigrant integration*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/publications/indicators-of-immigrant-integration-67899674-en.htm>
- Penninx, R. (2022). “Integration While Preserving Your Own Culture and Identity”?: Looking Back at the Framing of the Migrant’s Culture and Identity in Integration Policies in the Netherlands. En J. Elahi, S. Trienekens y H. Ramsoed (eds.), *Against Better Judgement: Rethinking Multicultural Society* (pp. 94-109). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004513877_011
- Peucker, M. y Ceylan, R. (2017). Muslim community organizations—sites of active citizenship or self-segregation? *Ethnic and Racial Studies*, 40(14), 2405-2425. <https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1247975>
- Raco, M. y Tasan-Kok, T. (2019). Governing urban diversity: Multi-scalar representations, local contexts, dissonant narratives. *European Urban and Regional Studies*, 26(3), 230-238. <https://doi.org/10.1177/0969776419854947>
- Reyes, C. (2017). Etnografiando formas de aprendizaje, participación y agencia en la escuela y la mezquita. *Revista complutense de educación*, 28(3), 721-736.
- Rodríguez-García, D. (2022). The persistence of racial constructs in Spain: Bringing race and colorblindness into the debate on interculturalism. *Social Sciences*, 11(1), 13. <https://doi.org/10.3390/socsci11010013>
- Scholten, P. y Penninx, R. (2016). The multilevel governance of migration and integration. En B. Garcés-Masareñas y R. Penninx (eds.), *Integration processes and policies in Europe: Contexts, levels and actors* (pp. 91-108). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21674-4_6
- Shirazi, R. (2019). “Somewhere we can breathe”: Diasporic counterspaces of education as sites of epistemological possibility. *Comparative Education Review*, 63(4), 480-501. <https://doi.org/10.1086/705427>
- Sözeri, S., Altinyelken, H. K. y Volman, M. L. L. (2022). The role of mosque education in the integration of Turkish–Dutch youth: perspectives of Muslim parents, imams, mosque teachers and key stakeholders. *Ethnic and Racial Studies*, 45(16), 122-143. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.2015419>
- Steenwegen, J., Clycq, N. y Vanhoof, J. (2023). The what and why of supplementary schooling in Flanders: purposes and underlying motives as perceived by initiators. *Research Papers in Education*, 38(6), 1029-1051. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2065524>
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. M. (2009). *Children of immigration*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjz82j9>

- Thorpe, A. (2020). Supplementary schools with connections to religious organisations in the United Kingdom: A heuristic device for school leaders and researchers. *Management in Education*, 34(4), 157-164. <https://doi.org/10.1177/0892020620949544>
- Unión de Comunidades Islámicas de España (UCIDE). (2024). *Estudio demográfico de la población musulmana. Datos a 31/12/2023*. Observatorio Andalusí. <https://ucide.org/wp-content/uploads/2024/02/estademograf23.pdf>
- Walseth, K. (2016). Sport within Muslim organizations in Norway: Ethnic segregated activities as arena for integration. *Leisure Studies*, 35(1), 78-99. <https://doi.org/10.1080/02614367.2015.1055293>
- Walters, S. (2016). Provision, purpose and pedagogy in a Bengali supplementary school. En I. Sachdev (ed.), *Languages of the Wider World* (pp. 33-45). Routledge.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race ethnicity and education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of prejudice*, 40(3), 197-214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence. *Comparative migration studies*, 5, 1-23. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z>