

U



B

Universitat de Barcelona

Representaciones y discursos  
entorno al islam y la inmigración:  
el caso de las mujeres musulmanas  
inmigradas en el barrio de  
Rocafonda en Mataró

Rosa Martínez Cuadros

Director: Alberto López Bargados

Máster de Antropología y Etnografía

Facultad de Geografía e Historia

Curso 2013-2014

## Agradecimientos:

A todas las **mujeres** del proyecto **Totes Plegades**, tanto a las coordinadoras como a las que asisten las actividades, por abrirme las puertas del centro, por permitirme acceder a todos los espacios y por su amabilidad y su tiempo en las entrevistas y conversaciones. Y muy especialmente a aquellas mujeres con las que he podido tener una relación más cercana, que también me han abierto las puertas de sus casas y me han permitido acercarme y conocer un poco más su realidad y sus vivencias tan interesantes.

Al profesor **Alberto López Bargados**, director de este trabajo, por su apoyo y ayuda desde el inicio, el tiempo dedicado a las tutorías y revisiones, y sus contribuciones para la mejora de la memoria.

A todos mis compañeros del **Máster de Antropología y Etnografía**, por el interés constante en mi investigación, por el fantástico grupo que hemos creado, y sobre todo, por la iniciativa que acompañará todas nuestras investigaciones y que espero nos mantenga en contacto. Y entre ellos, especialmente a Maite, por su apoyo y cariño sobre todo los últimos meses largos de verano, por las escapadas de desconexión y los comentarios y consejos constantes tan imprescindibles. A Julián, por todos los momentos de este curso, por su compañía en los días largos de biblioteca, por sus sabios consejos de buen antropólogo y por su apoyo incesable incluso en la distancia. Y, 'last but not least', a Martha Milena, por ser una verdadera 'compi', por tenerme siempre tan presente a pesar de su apretada agenda, por nuestras largas conversaciones, por encontrar siempre un hueco para leer mis escritos, aconsejarme y apoyarme en todo.

A Anna Maset, Natàlia, Nuria y todos mis **amigos** que tanto directa como indirectamente han tomado un papel imprescindible en este último año, ya sea comentando los temas tratados en este trabajo o formando parte de los eventos de desconexión tan necesarios en los últimos meses de tanta intensidad.

A mi familia, a mis **padres** y mi sister, por confiar en mí, por no dejarme tirar la toalla nunca y por darme la oportunidad de poder ir alcanzando metas y cumplir sueños. Sin ellos no hubiera sido posible.

“quan algú et diu que t’integris, el que en realitat t’està demanant és que et desintegris, que esborris qualsevol rastre de temps anteriors, de vestigis culturals o religiosos, que ho oblidis tot i només recordis els seus records, el seu passat. Perquè no hi ha por més terrible que la por al que és desconegut, és millor que tots siguem iguals per no haver-hi de pensar gaire”

El Hachmi, Najat (2010) . *Jo també sóc catalana*, p.90

“No he perdut la meva cultura ni les meves arrels, sinó que he guanyat una altra cultura i uns altres costums. M’agrada fer un bon cuscús per dinar i un entrepà de pa amb tomàquet per sopar. Per què no?!”

Karrouch, Laila (2004). *De Nador a Vic*, p.150

## Índice

1. Introducción .....	5
2. Marco teórico .....	11
2.1 ‘Las mujeres musulmanas con <i>hijab</i> están oprimidas y necesitan ser liberadas’: una representación de las mujeres como excluidas.....	11
2. 2. La representación institucional de la inmigración; el reto de la interculturalidad y los proyectos destinados a mujeres inmigradas. ....	21
El reto de la interculturalidad.....	21
La representación de las mujeres inmigrantes en las políticas públicas.....	24
3. Consideraciones metodológicas .....	30
4. Etnografía.....	36
4.1. Mujeres musulmanas inmigradas y excluidas: el discurso institucional frente a una variedad de realidades y situaciones.....	36
“estem treballant amb gent exclosa,..i exclosa en molts aspectes...pel sol fet de ser una dona, pobre, d’una cultura que oprimeix les dones” .....	37
“en el baile se ponen el pañuelo de la cabeza en la cintura “para marcar culo” .....	42
4.2. La justificación y las expectativas del proyecto; la lógica de la formación frente la lógica de la socialización.....	50
“aquestes dones han d’anar a un espai normalitzat,[...] perquè la dona no s’integra només amb dones estrangeres, ha d’estar amb contacte amb la resta de dones” .....	50
“hay muchas mujeres que vienen a aprender pero otras que también vienen porque se lo pasan bien” .....	54
4.3. Las expectativas formativas y laborales después de la asistencia al proyecto .....	61
“s’ha de treballar per les joves sobretot que la vida d’una dona no és només el marit i els fills” .....	61
“yo la verdad es que trabajar, trabajar no quiero trabajar, quiero estar pendiente de mis hijas y la casa...uno dentro y otro fuera...eso también es un trabajo” .....	65
5. Conclusiones .....	72
6. Bibliografía .....	77

## I. Introducció

El objeto de estudio de este Trabajo de Fin de Máster ha sido doble. Por un lado, se ha estudiado los discursos presentes en el proyecto de acogida denominado *Totes Plegades*, que es uno de los varios que se promueven a través de la Vocalia de Dones de la Asociación de Vecinos de Rocafonda, en Mataró y, por otro lado, se han analizado las narrativas de las mujeres musulmanas inmigradas que asisten a las clases. De esta manera, el objetivo principal de esta investigación ha sido el contraste de la representación de las mujeres musulmanas presentes en los discursos de las personas encargadas del proyecto, con las narrativas explicadas por las propias mujeres que asisten a las clases y participan en las actividades ofrecidas.

Ante la existencia de otro proyecto destinado a las mujeres del barrio, conocido con el nombre de *Dones Compartint* y con el objetivo de ser un espacio de intercambio de conocimientos, se creó el *Totes Plegades*, bajo la idea que había una serie de mujeres del barrio que requerían necesidades más específicas. Así, el proyecto se ideó en el 2004, después de iniciar una serie de actividades concretas para mujeres inmigrantes. Aunque es un proyecto que se inició por iniciativa de la Vocalia de Dones y por extensión de la Asociación de Vecinos del barrio de Rocafonda, recibió apoyo tanto del Institut Català de les Dones como del Ajuntament de Mataró, con el que firmaron un convenio. Reciben subvenciones pero también funciona a partir del voluntariado, ya que la mayoría de mujeres que imparten las clases no tienen contrato sino que van en sus horas libres. Generalmente, o bien son chicas jóvenes recién graduadas que todavía no tienen un empleo fijo, o bien mujeres jubiladas que se han dedicado a la docencia.

La justificación principal de la existencia del proyecto consiste en la afirmación de “la necessitat de realitzar un treball intercultural entre les dones nouvingudes i les autòctones, de la manca de xarxes socials que sovint pateixen les dones que fa poc que viuen al barri, les quals no acaben de trobar el seu lloc a la nostra ciutat, per manca de coneixements de l’entorn i de la llengua, trobant-se així en una situació de desprotecció que pot derivar cap a l’exclusió social.” (Associació de Veïns, 2012: 24)”. Es decir, se coordinó bajo la idea de que en el barrio había un conjunto de mujeres vulnerables de orígenes diversos que necesitan tener acceso a unas herramientas concretas que eviten su “exclusión”, y por consiguiente, faciliten su “integración” en el barrio. Por lo tanto,

destinan actividades a aquellas mujeres con bajo o nulo nivel de estudios y que además tienen hijos en edad escolar. Aunque no se especifica explícitamente en la memoria, todas las mujeres que asisten a las clases son mujeres musulmanas, ya sean de origen magrebí o subsaharianas.

Las actividades principales que ofrecen son clases de catalán y castellano, distribuidas en varios niveles, pero también se dan clases de yoga, cocina, cálculo y sobre salud. Además, como novedad de este curso escolar, han ofrecido salidas el primer miércoles de cada mes, que han consistido principalmente actividades de entretenimiento y de conocimiento del entorno como salidas por el campo, por las afueras de la ciudad y un paseo por la playa. Una de las características principales del *Totes Plegades* es su afirmación de estar formado por un equipo intercultural, es decir, un equipo de voluntarias y trabajadoras provenientes de diferentes orígenes. Así, entre las voluntarias que son mataroneses, hay también trabajadoras de origen marroquí o subsahariano.

Conocí el proyecto el curso pasado durante mi último año del grado de Humanidades, a través de una conocida que en cuanto supo mis intereses académicos en los temas relacionados con el género y el Islam, me ofreció la posibilidad de ponerme en contacto con las mujeres para poder hacer trabajo de campo. Me empecé a interesar en estos temas después de cursar unas asignaturas concretas durante el grado, como ahora “Estudios de Género” y “Historia de los Países Islámicos”. Así, pude hacer mi Trabajo de Fin de Grado de Humanidades con el título “Islam i immigració: el cas de les dones musulmanes del barri de Rocafonda a Mataró” a partir de trece entrevistas que realicé a algunas mujeres que asistían al centro. El objetivo principal consistió en demostrar el carácter identitario que tiene el seguimiento de las prácticas religiosas por parte de las mujeres musulmanas inmigradas. Así, uno de los aspectos que remarqué fue la acomodación de las prácticas religiosas al nuevo contexto territorial y cultural. Interesada por conocer sus propias percepciones, centré mi trabajo en la realización exclusiva de entrevistas, aunque también escribí un diario de campo con breves impresiones. Pese a que la elección del tema se debió estrictamente a un interés personal, pronto me di cuenta de la relevancia académica y social que tenía el estudio de estos temas, ya que los últimos movimientos migratorios combinados con el nuevo contexto socioeconómico de Europa ha situado la diversidad religiosa y la

interculturalidad en un elemento central de los debates políticos y sociales. Por este motivo, decidí cursar el Máster de Antropología y Etnografía e iniciar una investigación más completa sobre dichos temas.

Mientras que en la primera investigación usé el proyecto como espacio a partir del cual podía contactar con mujeres musulmanas que habían inmigrado a Catalunya recientemente, en el presente trabajo el proyecto también se ha convertido en objeto de estudio. Además, siendo mi segunda investigación, he podido combinar el aumento de confianza dentro del centro cívico con el conocimiento de más técnicas de investigación y sus implicaciones. Respecto al primer aspecto, aunque las sospechas y las dudas sobre mi participación en el proyecto se han mantenido, la cuestión de tiempo ha sido un factor importante de mejora en la etnografía. Como la mayoría de voluntarias son catalanas, al principio me identificaban como una voluntaria más que venía a dar alguna clase. Esta sospecha se producía incluso por parte de algunas mujeres se acercaban a mí preguntándome dudas sobre los ejercicios en las clases donde me sentaba con ellas para hacer observación. Sin embargo, con el tiempo ya empezaron a distinguirme como una chica que venía de la universidad a observar. En esta línea, cabe decir que aunque los resultados de mi investigación se han centrado en las conclusiones obtenidas durante los últimos seis meses en el centro, soy consciente que en realidad es mi segundo curso en el centro. Por lo tanto, he podido aprovechar las relaciones ya establecidas a raíz del primer trabajo y del hecho que mi presencia en las clases y por el centro haya sido un poco menos sorprendente. Además, lo que al principio de mi investigación me parecía inalcanzable e imposible, como el hecho de ser invitada en la casa de alguna mujer, compartir otros espacios fuera del centro o incluso llegar a establecer lazos cercanos a la amistad, con el paso del tiempo ha ido surgiendo casi de una manera ‘natural’.

Respecto al segundo punto, aunque el trabajo de fin de grado significó para mí un acercamiento casi casual a la antropología, a partir de cursar el máster he adquirido conocimientos metodológicos, que he podido ir aplicando durante el transcurso del trabajo de campo. Así, una de las primeras aportaciones que tuve en este trabajo ha sido la consideración de diferentes técnicas de investigación. A partir de tanto de lecturas teóricas sobre metodología como de etnografías ya realizadas, he ido aprendiendo las implicaciones que cada técnica tiene y, sobre todo, las ventajas de su combinación. Así, a partir de autores como Hammersley he tenido en cuenta la relevancia que tiene la

triangulación que “consiste en comprobar las inferencias extraídas a partir de una fuente de información mediante el recurso a otra fuente de información” (Hammersley, 2001: 249).

Es decir, he considerado la importancia de la contrastación, a partir de la cual se pueden comprobar la validez de los datos procedentes de diferentes métodos y superar las limitaciones de cada uno de ellos. Además, según él, un tipo de triangulación es precisamente uno de los objetivos de mi trabajo final, “la comparación de relatos de diversos participantes (incluido el etnógrafo) implicados en el campo” (Hammersley, 2001: 249), en mi caso, la comparación de relatos sobre el proyecto de diversas personas implicadas en él, ya sean las mujeres que asisten a las clases como las voluntarias que las coordinan e imparten. Esta comparación, además de permitir analizar las semejanzas y diferencias de los discursos entre los dos tipos de participantes, también, como dice Hammersley me ha permitido “profundizar más en la descripción de los significados sociales existentes en el lugar” (Hammersley, 2001: 259). Es decir, hacer una descripción del proyecto y su significado en la sociedad, y más concretamente en el barrio, en el que la inmigración es una característica importante.

Sin embargo, respecto la metodología, la triangulación principal es la que se produce en la propia investigación. Hammersley justifica su importancia en términos de confianza de los resultados obtenidos. Así, afirma que mientras que los datos obtenidos de una única fuente pueden presentar errores, si éstos coinciden con otras fuentes de información, el investigador puede confiar más en la validez de las conclusiones. Así, en la investigación etnográfica un tipo de triangulación que se puede hacer uso es la “triangulación de técnicas” (Hammersley, 2001: 250), es decir, la combinación de técnicas con la intención de comprobar “las relaciones existentes entre los conceptos y los indicadores mediante el recurso a los indicadores” (Hammersley, 2001: 250). En mi caso, esta contrastación ha consistido en la combinación de la información obtenida de ocho entrevistas a mujeres musulmanas, una entrevista a una técnica del ayuntamiento, observaciones durante las clases, durante las salidas y los encuentros con mujeres fuera del centro y de las conversaciones informales mantenidas con las voluntarias y las alumnas. Además, toda la información la he ido recogiendo en un diario de campo que escribía cada vez que volvía de Mataró, a partir de lo que anotaba en folios o en la aplicación de notas de mi teléfono móvil, que siempre llevaba en el bolsillo.



La justificación del enfoque de mi trabajo se encuentra en la perspectiva del interaccionismo simbólico y más concretamente en la metodología de Howard Becker en su trabajo *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Becker hizo una investigación sobre la criminalidad, estudiando no sólo las acciones de los delincuentes sino también de las instituciones que se encargan de definir qué acciones son delitos. Así, partió de la idea que una persona se convierte en delincuente o no en función de si las acciones que realiza se identifican como delictivas por parte de las instituciones. En el campo de la inmigración esta perspectiva también se puede ver reflejada en el estudio de Mercedes Jabardo sobre la inmigración de senegaleses en España. Ella afirma, haciendo referencia a Freeman, que los procesos de integración de los inmigrantes son “el resultado de la intersección de las estructuras de carácter institucional en la que se insertan los inmigrantes y las decisiones estratégicas de los inmigrantes mismos” (Jabardo, 2006: 102). Por lo tanto, ella clasifica tres modelos distintos de integración que dependen del grado de inserción de las estructuras institucionales; “integración en la desigualdad”, “participación sin asimilación” y “participación desde la diferencia” (Jabardo, 2006). Así explica que mientras que en un primer momento y durante diez años los senegaleses eran segregados residencialmente y socialmente invisibilizados, la comunidad se ha ido visibilizando a partir de la elaboración de las leyes de extranjería y los procesos de regularización y de reagrupación familiar, hasta la creación de una Asociación de Senegaleses en España (AISE), que ahora es “referente para otras organizaciones y asociaciones de inmigrantes, las instituciones públicas-que se vinculan con los inmigrantes a través de sus ‘representantes’- e incluso para los estudiosos de la inmigración (Jabardo, 2006: 131).

Estas dos referencias aplicadas a mi caso de estudio son básicas para entender el enfoque de mi investigación, ya que a partir de ellas podemos comprender que las experiencias de las mujeres musulmanas emigradas en Mataró no dependerá únicamente de sus decisiones sino también de su interacción con la sociedad de acogida y, más concretamente, de los proyectos que están destinados a ellas, como es el caso de *Totes Plegadas*. Esto explica la necesidad de entender ambos discursos y, por consiguiente, que las técnicas de investigación se destinen a ambas partes. Teniendo en cuenta que la justificación del proyecto se hace a partir de una representación muy concreta de las

mujeres musulmanas recién llegadas al barrio y que requieren unas necesidades específicas, las hipótesis de esta investigación son las siguientes:

- El discurso institucional es el resultado de una representación única de las mujeres musulmanas inmigradas con *hijab* como excluidas, que elude una variedad de realidades y situaciones vitales.
- El discurso del proyecto *Totes Plegades* se inscribe específicamente en la lógica de la formación con expectativas laborales y formativas concretas, mientras que las narrativas de las mujeres musulmanas demuestran que son las lógicas del aprendizaje con vías a la socialización las que explican la asistencia de muchas mujeres a las clases.

## 2. Marco teórico

### 2.1 'Las mujeres musulmanas con *hijab* están oprimidas y necesitan ser liberadas': una representación de las mujeres como excluidas

La afirmación “Las mujeres musulmanas con *hijab* están oprimidas y necesitan ser liberadas” comprime una representación histórica de las mujeres musulmanas que se caracteriza por su afirmación como excluidas, y por lo tanto, como pasivas. Esta exclusión se explica como consecuencia de dos imágenes que tienen en común la presunción de anulación de agencia, es decir, de la capacidad de actuar, de las mujeres musulmanas; la de oprimidas por su sociedad y religión, siendo el velo el símbolo más evidente, y la de personas que requieren ser “salvadas” o “liberadas” por agentes de la sociedad occidental. Además, esta representación es un imaginario que tiene un recorrido histórico pero que actualmente parece responder a un consenso injustificado que únicamente tiene un efecto esencializante.

Así, la primera característica de las representaciones de las mujeres musulmanas es que han estado marcadas por las relaciones de poder históricas entre lo que se entiende por Occidente y las sociedades islámicas. De esta manera, en el imaginario de la Edad Media la representación de las mujeres musulmanas estaba basada en la idea de “dominant Queens or noblewomen who characteristically held power sway over the European Christian hero” (Zine, 2012: 4). Respondía a la percepción del imperio islámico como amenaza para el mundo cristiano. Esta amenaza, lejos de traducirse en una representación de las mujeres como víctimas o oprimidas, dio lugar a su identificación con la figura de “termagant”, es decir, arpías o brujas. Además, en los relatos de esta época también podía aparecer el tópico de la mujer musulmana que se convertía al cristianismo, convirtiéndose así en una “transgressive female” (Zine, 2012:5).

En el Renacimiento, tres razones históricas marcaron una diferencia en la representación de estas mujeres; (1) los cambios geopolíticos que se caracterizaron por la indiferencia hacia la presencia islámica, (2) el aumento del humanismo secular que haría disminuir la importancia de las diferencias religiosas y (3) la expansión europea

que marcó un equilibrio entre el Imperialismo Europeo y el Imperialismo Islámico, con la consiguiente disminución de la sensación de peligro por parte del mundo islámico (Zine, 2012:6). Consecuentemente, el principal cambio en esta imaginario consistió en la eliminación de la diferencia religiosa o racial entre mujeres. Sin embargo, fue en esta época en la que se empezó a afirmar explícitamente la pasividad de la princesa musulmana que debía ser rescatada, que contrastaba con la excesiva agencia de la figura de la arpía musulmana de la edad media que llegaba a traicionar la sociedad islámica.

Finalmente, fue en la época colonial, que supuso el encuentro directo de las potencias coloniales con el mundo musulmán, en la que el velo tomó importancia como elemento a partir del cual se describían a las mujeres musulmanas (Zine, 2012; Lambrabet, 2013; Ahmed, 1992). Según Zine, el velo se convirtió en un elemento perturbador, ya que permitía a las mujeres ver sin ser vistas, invirtiendo la relación colonial basada en la figura del observador superior representado por el hombre europeo y la mujer árabe inferior, objeto de representación. Pero a la vez, también se convirtió en un elemento erotizado. De esta manera, el imaginario de las mujeres musulmanas se caracterizó por ser consideradas “both an objetct of desire and a repressed maiden in need of rescue” (Zine, 2012:10). Así, tal y como afirma Lambrabet, a través del *hijab* o velo se instrumentalizó la causa de las mujeres y se llegó a justificar la conquista colonial bajo la idea de misión civilizadora. En esta misión, los hombres europeos no solo debían llevar la civilización a estas sociedades, sino también salvar a las mujeres de la opresión y la decadencia impuestas por el hombre nativo. (Lambrabet, 2013).

Además, otra consecuencia de esta época fue que se quiso redefinir el papel de las mujeres enfatizando la importancia de la educación a partir de los valores europeos. Así, Ahmed apunta que varios autores como Abdulla Nahim criticaron los intentos de europeización del país con costumbres imitadas de Occidente como “consumption of alcoholic beverages, the adoption of European dress and foreign words, and changes in women’s manners” (Ahmed, 1992:142). De esta manera, a partir de esta época se empezó a difundir una nueva imagen de mujer musulmana europeizada, es decir, de mujeres de clase alta que se quitaban el velo como símbolo principal de su imitación de la moda europea o de Istanbul.

A pesar de los avances de los movimientos feministas, estas representaciones coloniales se han mantenido hasta el punto en que se ha construido una categoría esencializada, universal y ahistórica de la mujer musulmana como oprimida y excluida, en la que el velo tiene una centralidad simbólica. Una evidencia de esta esencialización se encuentra en la imagen de las mujeres musulmanas analizada por Ramírez en la prensa española después del atentado del 11 de Marzo de 2004. Después de analizar noticias y artículos de diferentes periódicos El País, el Mundo y ABC de entre 2000 y 2004 y contrastarlos con otra selección del 2007 al 2011, destacó que a pesar de las posiciones políticas de cada periódico, la aproximación, el tono y la información que dan sobre los temas de las mujeres y el Islam no difieren (Ramírez, 2010). Una de las características principales de estas noticias es que el Islam aparece simbolizado o bien por la presencia del velo o bien por la incompatibilidad con los valores democráticos. Así, por ejemplo, son comunes las referencias a “mujeres que no llevan el velo” como sinónimo de mujeres que siguen una vida “occidental”. Además, respecto a la posibilidad de que la imagen de las mujeres musulmanas haya cambiado después de los sucesos del 11-M, Ramírez concluye que en los medios de comunicación ha persistido la representación clásica de las mujeres musulmanas como secundarias, subordinadas y sin poder. De hecho, el único cambio que destaca es el de que precisamente “it seems evident that after March 11, the lid was removed from Pandora’s box and Islamophobes found it much easier to use aggressive vocabulary against Muslims” (Ramírez, 2010).

Por lo tanto, la segunda característica de la representación de las mujeres musulmanas consiste en su categorización con los adjetivos de “oprimidas”, siendo esta opresión la causa de su “exclusión” y el *hijab* el símbolo principal de su situación. Así, el *hijab* ha ocupado un lugar central en los debates sobre las mujeres musulmanas, sobre todo, entre islamistas y feministas. Sin embargo, cabe tener en cuenta que, tal y como afirma Dolors Bramon, “en Occidente se han difundido las palabras genéricas velo o hijab para referirse a las diversas prendas que llevan algunas musulmanas como tales, pero se puede observar mucha diversidad en ese terreno” (Bramon, 2009: 119). Es decir, que la palabra *hijab*<sup>1</sup> que se usa como sinónimo de velo, simplifica un tipo de prenda

---

<sup>1</sup> Según Dolors Bramon, en el Corán *hijab* se traduce como “cortina”, la cual separaba en la época del profeta las diferentes habitaciones donde estaban las mujeres de las de los invitados. Por lo tanto, inicialmente *hijab* hacía referencia a este elemento físico que separaba el espacio de las mujeres del de los hombres, de manera que el origen del uso del velo como vestido femenino no está en el Corán sino en la tradición posterior.

que destaca por su diversidad que se hace evidente en los diferentes nombres que toma en cada país. Así, mientras que unos tapan toda o gran parte del cabello (*sabniyah, safsari, litam, milhafar, izar, burqu...*), otros cubren el pecho y el cuello. También algunos que cubren todo el cuerpo menos la cara y las manos que se denominan chador, pero que la vez tiene sus variantes en función de la tela utilizada y sus complementos (*jilbab, khimar, gelabah o milayah, hayek*). También, dependiendo de los colores y de los países también hay otras variantes como el *melfah* en Africa, *çarsaf* en Turquía, el *purdah* en la India, y el *sari* en Pakistan.

Pese esta simplificación, el *hijab* ha ocupado y ocupa un lugar en los debates sobre las mujeres musulmanas, sobre todo, entre islamistas y feministas. Así, mientras que para los islamistas se entiende como un símbolo de identidad islámica y autenticidad religiosa, para las feministas laicas es un símbolo de opresión de las mujeres y de su imposibilidad de controlar sus cuerpos. (Lambrabet, 2013). Consiguientemente, para aquellos que defienden la segunda posición el velo se convierte en un elemento que marca la incompatibilidad entre el feminismo y el Islam. No obstante, las posiciones que se presentan en estos debates, tal y como señala Sirin Adlbi “coinciden en el efecto de homogeneizar, simplificar e invisibilizar de un modo u otro la gran pluralidad y heterogeneidad de movimientos de mujeres, musulmanas y no musulmanas” (Adlbi, 2012: 51). Es decir, eluden las diversas formas de comprender y poner en práctica tanto el Islam como el feminismo. Así, el resultado de todos estos discursos es que se concibe la imagen de “la mujer musulmana con *hijab*”, como si fuera algo monolítico y homogéneo, simplificando las amplias realidades y complejidades del Islam.

Por lo tanto, en esta línea cabe tener en cuenta que de la misma manera que el *hijab* como prenda es muy diverso, también lo es por las varias interpretaciones que pueda tener. Su significado puede ir des de la noción de “obligación/protección”, que afirma que es un precepto religioso y un deber de las mujeres musulmanas, hasta la noción de “recomendación/elección”, que deja a las mujeres el derecho de elegir la medida y la forma de cubrir de acuerdo a su propia conciencia y convicción religiosa (Lambrabet, 2013). Así, son varias las autoras que apuntan la importancia de valorar la diversidad interpretativa de esta prenda e incluso la posibilidad de que las mujeres encuentren una experiencia positiva en llevarlo (Adlbi, 2012; Lambrabet, 2013;

Ramírez, 2011; Stemp-Morlock, 2012; Bullock, 2000). Por lo tanto, frente a la visión homogénea de *hijab* como símbolo de opresión de las mujeres, cabe tener en cuenta que algunas mujeres musulmanas consideran que el *hijab* es lo que les permite aumentar su agencia, entendida como su capacidad de actuar. Varias mujeres describen su elección como un símbolo de dignidad que les permite participar socialmente y políticamente, transmitiendo así un mensaje de orgullo por el hecho de ser musulmanas. Por esta razón, cabe valorar la posibilidad de que "rather than restricting their mobility, women use their hijabs to navigate the spaces between the Muslim and the dominant cultures" (Stemp-Morlock, 2012: 6)

Esta posibilidad se hace evidente cuando se analiza lo que Bullock denomina "contemporary Muslim women's unveiling movement", entendido como un fenómeno que ha tenido lugar desde la década de 1970 tanto en el mundo árabe como por parte de los musulmanes que viven en Occidente, y que se caracteriza por el hecho que "women whose mothers did not cover, indeed, whose grandmothers and mothers have fought to uncover, started, without coercion, to wear the hijab (headscarf) and the niqab (face veil)" (Bullock, 2000:13). Este movimiento, que Ramírez define como "proceso de hiyabización", demuestra que muchas mujeres llevan el velo como una manera de lucha contra el proyecto colonial de occidentalización y asimilación cultural en los últimos años de la década de los setenta (Ramírez, 2011). Así, Ramírez apunta que el *hijab* ha pasado de ser un signo de sumisión a un signo de asertividad en el contexto colonial, siendo un paso que se repite en el caso de las mujeres que emigran. Por lo tanto, esta posibilidad puede explicar la existencia de mujeres que se ponen el velo después de emigrar con el objetivo de reivindicar su identidad.

La tercera característica de la representación homogénea de las mujeres musulmanas se encuentra en la última parte de la afirmación del título; "Las mujeres musulmanas con *hijab* necesitan ser liberadas". Es decir, consiste en el hecho de que la imagen de la mujer musulmana con *hijab* excluida y oprimida, al contraponerse con la de las mujeres occidentales libres de vestir y actuar como quieran, está relacionada con la de "Muslim women in need of rescue" (Zine, 2012:16). Esto significa que la representación de las mujeres musulmanas como oprimidas ha justificado el discurso de la liberación por parte de los países occidentales. Además, al concebir el velo como símbolo de su sumisión, este discurso se caracteriza por considerar el 'desvelo' como el

primer gesto de liberación de las mujeres musulmanas. Algunos ejemplos de estos discursos se pueden encontrar en las “ceremonias de desvelo” que se celebraron en Argelia durante las cuales se podían encontrar carteles con afirmaciones como “¿No te ves guapa? Desvélate” (Lambrabet, 2013:5). Otro ejemplo más reciente fue la justificación que hicieron los Estados Unidos de intervenir en Afganistán con la intención de salvar a las mujeres. Así, el discurso de Laura Bush defendía la idea que “the fight against terrorism is also a fight for the rights and dignity of women” (Abu-Lughod, 2002).

Por lo tanto, este discurso de la liberación, enfatiza todavía más la imagen estereotipada de las mujeres como carentes de agencia y de madurez política para poder articular sus propios discursos. Ante este discurso Abu-Lughod plantea dos preocupaciones interesantes. En primer lugar, plantea la necesidad de aceptar una posible diferencia, es decir, de aceptar que posiblemente las mujeres musulmanas entiendan la liberación de manera distinta que las mujeres “occidentales”. En segundo lugar, también sugiere la necesidad de tener en cuenta las consecuencias de la retórica de “saving people”, ya que estos proyectos únicamente pueden contribuir a enfatizar la idea de superioridad occidental, “a form of arrogance that deserves to be challenged” (Abu-Lughod, 2002: 789). Otra consecuencia de este discurso señalada por Sirin Abdli es que, al contraponer la imagen de la mujer musulmana con *hijab* como oprimida a la mujer occidental libre, también se elude “los grandes retos que aún quedan por superar en las sociedades occidentales y el largo camino que aún queda por delante para alcanzar una verdadera igualdad” (Adlbi, 2012: 63).

En el caso de las mujeres musulmanas inmigrantes este discurso está presente cuando se considera que el movimiento migratorio y su consecuente integración en la nueva sociedad de acogida debe ser una experiencia “liberadora”. Precisamente esta idea fue la que tenía Ángeles Ramírez cuando inició una investigación sobre la emigración de las mujeres marroquíes en España pero que tuvo que ir rectificando a lo largo del trabajo de campo. Ella partía de la idea que las mujeres marroquíes vivían en un clima de tensión, de violencia y de vinculación estricta a un hombre, de modo que la emigración debía de suponer un “factor de cambio fundamental en el sistema de géneros” (Ramírez, 1998:17). Por lo tanto, ella creía que el movimiento migratorio suponía un comportamiento de ruptura con el modelo social islámico y con la situación



de vinculación con un hombre. Sin embargo, una de las conclusiones principales de su investigación es que la emigración de las mujeres al extranjero no supone necesariamente una ruptura con el modelo social islámico sino una transgresión. Eso significa que aunque se pueda producir un aumento en la autonomía de las mujeres con respecto sobre todo a los hombres, no se rompe con el modelo social propio de la “ideología islámica” si no que se adapta ante las nuevas posibilidades que tienen las mujeres en España.

Por lo tanto, ella señala que es un estereotipo de perspectiva orientalista asumir la emigración de las mujeres musulmanas como una huida de las condiciones opresivas asociadas con el islam en su país de origen. De hecho, a partir de contrastar este discurso político con su investigación, ella apunta que “las ganas de liberarse o emanciparse son posteriores a la experiencia migratoria” (Ramírez, 1998: 122). Por lo tanto, apunta que todo investigador debe de “emplear con cuidado términos tales como “búsqueda de emancipación”, “escapar de la represión sexual” y “huida del Islam” como definidores de la inmigración” (Ramírez, 1998: 122). No se debe esperar una liberación entendida como una renuncia a los valores e ideas de la sociedad de origen, sino que cabe tener en cuenta que “lo que se está produciendo en las mujeres inmigrantes es una adaptación a la situación del país de acogida y a todo lo que ello trae consigo” (Ramírez, 1998: 323)

Finalmente, la última característica de esta construcción de una imagen concreta de las mujeres musulmanas es que ha dado lugar a lo que se conoce como “islamofobia generizada”. Este concepto proviene de la contrastación desde una perspectiva de género de las imágenes islamófobas que se tienen de los musulmanes. Pese a las diversas consideraciones de distintos autores sobre si la islamofobia es un tipo de racismo cultural único o no, Pnina Werbner señala que lo que es principalmente evidente es que es una fobia dirigida al colectivo musulmán basada en prejuicios (Werbner, 2005). Estos prejuicios hacen que el aumento de la presencia del islam a partir de los movimientos migratorios en Europa y, más concretamente en España, se haya concebido en clave de enemistad y oposición por la opinión pública (Moreras, 2002; Motilla, 2004, Mouhaldi 2004). Así, pese a que en los últimos años ya se está hablando de la existencia de un “Islam Europeo” o “Euro Islam” (AlSayyad y Castells, 2003) este nuevo fenómeno se ha caracterizado por ir acompañado de una configuración

de estereotipos hacia la comunidad musulmana que promueven una idea negativa de ellos. Además, esta imagen negativa se puede entender como el resultado del discurso occidental fomentado por el axioma; Occidente-Oriente, a partir del cual se concibe la religión y los movimientos políticos que incluyen el Islam en sus proyectos como una amenaza. Una idea de amenaza que se enfatizó después de los sucesos terroristas internacionales, especialmente después del 11-S, que dio lugar al desarrollo de políticas globales y estatales justificadas por prejuicios islamófobos, que afectan la vida diaria de los musulmanes.

Consecuentemente, la representación principal que se ha generalizado del hombre musulmán se caracteriza por ser un potencial terrorista, siendo el principal signo de sospecha el seguimiento de sus prácticas religiosas. Esta representación ha dado lugar al desarrollo de una lógica defensiva que justifica unas políticas de prevención establecidas en lo que se conoce como la “War on Terror”. Así, tal y como explican los diversos autores del libro *Rastros de dixan: Islamofobia y construcción del enemigo en la era post-11S*, a partir de la explicación del caso de los detenidos en la operación del 19 de enero del 2009 en Barcelona, el temor y la alarma social ante la creencia de una yihad global ha justificado una serie de acciones políticas de seguridad. Así, estas políticas de prevención se basan en la sospecha de cualquier musulmán que sostenga un discurso radical religioso o que demuestre simpatía por el terrorismo internacional (VV.AA, 2009). Además, estas sospechas se le une el desconocimiento del Islam, fenómeno que Salellas define como “islamoignorancia”, y que dificulta las investigaciones policiales y sobre todo alimenta los prejuicios (VVAA, 2009). Así, son constantes las representaciones como la citada por Pnina Werbner sobre los musulmanes;

“They are defensively anxious about manhood and insist on the subordination of women. They exhibit an anxious pattern of denial about the rights of minorities and insist on the eventual erasure of cultural, religious, class and national differences in the name of Islamic Universalism” (Fischer y Abedi, citado por Werbner, 2005: 8).

En esta representación no solo aparece la supuesta intención de los musulmanes de imponer su religión, sino que también aparece la idea de que son los culpables de la “subordination of women”. Una representación parecida se encuentra en el texto de Abu-Lughod en el que critica el discurso de la administración de Bush para justificar su

intervención en Afganistán. Después de analizar las palabras de Laura Bush destaca, además del uso alternativo de los términos “talibanes” y “terroristas” como si fueran sinónimos, el contraste entre “the ‘civilized people throughout the world’ whose hearts break for women and children of Afghanistan and the Taliban-and-the-terrorist, the cultural monsters who want to, as she put it ‘impose their world on the rest of us’” (Abu-Lughod, 2002). Así estos discursos, que afirman que las mujeres son también víctimas de todos los musulmanes, demuestran que las imágenes islamóforas están generizadas, es decir, varían en función del género. Por lo tanto, mientras que las imágenes islamóforas de los hombres musulmanes presuponen la excesiva agencia que les hace ser capaces de querer imponer su religión, la de las mujeres musulmanas se caracteriza la afirmación de su pasividad, victimismo y exclusión en la sociedad.

Además, según Sirin Abdli, la islamofobia es generizada en tres sentidos: (1) en el sentido que tiene mayor incidencia en mujeres que en hombres, (2) en el sentido que el discurso proviene del sistema patriarcal y (3) en el sentido que se genera a través de un contexto sexuado, concretamente a través de la figura de “la mujer musulmana con *hijab*”. Por lo tanto, esta generización legitima injustificadamente que la mujer musulmana se convierta en objeto de estudio a partir de la imagen de oprimida monolítica, pobre, subyugada, humillada e inferior (Conferencia, Sirin Abdli, 28 de Abril, Madrid). Esta diferenciación en cuestiones de género también está presente en el análisis del fundamentalismo islámico, que se ha entendido como un proyecto político que rechaza el pluralismo, basado en la mezcla de religión y política, que controla el cuerpo de las mujeres, y que, además, tiene como iconos principales “veiled (muslim) women and bearded (muslim) men, book burners and suicide bombers” (Sayyid, 2003: 8).

Estas imágenes generizadas, además, tienen consecuencias porque han servido y sirven para justificar políticas de intervención. Así, mientras que las imágenes islamóforas de los hombres musulmanes justifican el desarrollo de las “políticas del terror” basadas en la sospecha y en la securización, las políticas dirigidas a las mujeres musulmanas son “políticas de salvación”. Esta última idea demuestra que analizar las representaciones islamóforas y estereotipadas, y construir contra-narrativas que las nieguen o las superen, no es únicamente una cuestión de señalar estereotipos negativos que tienen una raíz histórica sino que “juzgarlo en estos términos, es una vez más,

legitimar los discursos de exclusión, al neutralizar y aligerar de la responsabilidad el papel activo de las instituciones, leyes, intelectuales, académicos, opinión pública, que somos los que estamos construyendo (o no) la sociedad plural” (Mijares; Ramírez, 2008: 134).

## **2. 2. La representación institucional de la inmigración; el reto de la interculturalidad y los proyectos destinados a mujeres inmigradas.**

### **El reto de la interculturalidad**

Una de las consecuencias principales del aumento de la población inmigrante en la sociedad española de los últimos años ha sido la introducción en la agenda política del reto de la interculturalidad en los llamados países industrializados (Maqueira; Gregorio; Gutiérrez, 2000). Este reto consiste en la defensa de un tipo de integración de los colectivos inmigrantes entendida como un proceso ‘de dos’, es decir, que depende tanto de las decisiones y los comportamientos de la persona que emigra, como de las actuaciones de la sociedad de acogida. Por esto, se considera que la sociedad tiene que asumir la tarea de la integración que se puede entender como “el proceso mediante el cual se propugna la participación del inmigrante en la sociedad receptora, partiendo de una política de igualdad de derechos y obligaciones, y que tiene como objetivo último el respeto mutuo y la convivencia pacífica” (Bel Adell, 1996; 106). Siguiendo esta idea, se considera que la sociedad debe potenciar el desarrollo autónomo del inmigrante, permitir su participación tanto en derechos como en obligaciones y desarrollar actitudes de tolerancia, apertura y respeto con el fin de reconocernos a todos como parte de una sociedad intercultural. Así, una de las vías principales para conseguir este tipo de sociedad es desarrollar una política de integración social de los inmigrantes, que además es “junto al control de flujos migratorios, el principal eje de actuación de los países de la Unión Europea en materia de inmigración” (Maqueira; Gregorio; Gutiérrez, 2000: 397).

Siguiendo esta idea, autores como Cohen proponen y justifican el enfoque intercultural de la intervención social como la alternativa ideal para gestionar la complejidad de la sociedad española, ante otros modelos de integración. Así, él apunta que mientras que en Francia se pretende borrar las diferencias culturales, dando lugar a desigualdades, y en Inglaterra el multiculturalismo respeta las diferencias, dando lugar a la creación de guetos comunitarios, el enfoque intercultural “mejora el conocimiento de la propia identidad y el conocimiento de los demás, además de mejorar la gestión de las misiones y la capacidad para gestionar conflictos de valores” (Cohen, 2013:16). Define el enfoque intercultural como la capacidad de desarrollar tres etapas por parte del trabajador social; (1) el descentramiento de su marco de referencia cultural, (2) el

descubrimiento del marco de referencia del otro, que consiste en el interés total por el usuario, (3) y en la negociación y mediación, es decir, en el acercamiento a partir de la creación de un puente bidireccional. Esta última fase basada en la mediación cultural es la que pone en evidencia la idea de que la integración no depende únicamente de los inmigrantes sino también de la sociedad de acogida.

Sin embargo, este enfoque ha sido criticado desde una visión antropológica, señalando los efectos prácticos que tiene esta forma de entender la integración en la manera de percibir al colectivo inmigrante. Así, por ejemplo, García-Cano, Márquez y Agrela analizaron los discursos y las prácticas que hay detrás de la intervención intercultural aplicada en el ámbito de la educación a partir de su coordinación en primera persona de un proyecto europeo sobre dicho tema CLIEC-AMIGHA<sup>2</sup> (García-Cano; Marquez; Agrela, 2008). Entendiendo que las aulas son un espacio donde se reflejan los cambios de la sociedad, las instituciones educativas piden respuestas rápidas y útiles “a los problemas que añaden ‘quienes llegan de fuera’, quienes se entiende que portan la diferencia cultural” (García-Cano; Marquez ; Agrela, 2008: 149). Así, un aspecto principal criticado por estas investigadoras es la estrecha vinculación de la interculturalidad con la inmigración, que elude las diferencias culturales que puede haber entre niños y niñas que hayan nacido en un mismo pueblo. Consecuentemente, ellas apuntan que se reduce la educación intercultural a la enseñanza de la lengua y la cultura, lo que puede ser interpretado como un intento de asimilación y absorción cultural a la sociedad de acogida, ya que se pone el acento únicamente en la lengua y cultura del país de acogida. Esta enseñanza tanto de la lengua como de la cultura de la sociedad de acogida, responde según ellas a un discurso emic de “identidad cultural de la propia sociedad”. Así, se considera necesario enseñar nuestras costumbres; “nuestra cultura, lo nuestro, nuestras fiestas y tradiciones, nuestra comida, nuestra religión y folclore”, con el objetivo de que sea más fácil el tránsito de ‘su cultura’ a la ‘nuestra’ (García-Cano; Marquez; Agrela, 2008: 165).

Por lo tanto, esta vinculación estricta de la interculturalidad con la inmigración demuestra que el concepto de interculturalidad se convierte en un mecanismo para

---

<sup>2</sup> El CLIEC (Cooperative Learning in European Contexts), en su versión en castellano, AMIGHA (Aprendizaje Multicultural e Instructivo con Grupos Heterogéneos en el Aula), es un proyecto europeo enmarcado en el programa Comenius, desarrollado en colegios de la provincia de Huelva con el objetivo de implementar una metodología basada en el aprendizaje cooperativo.

identificarnos y presentarnos como un grupo homogéneo frente a los demás, sin considerar las diferencias que existen dentro de este supuesto grupo. Así, tal y como afirma Delgado, los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad responden a la necesidad de los grupos dominantes de explicar las asimetrías e injusticias entre los que son diferentes, y consiguientemente desiguales. Es decir, el discurso intercultural sirve para distinguir ‘los inmigrantes’ que se consideran diferentes por pertenecer a una minoría cultural distinta de la de los ‘autóctonos’. (Delgado, 2000). Además, cabe tener en cuenta que cuando se justifican las intervenciones interculturales bajo la afirmación de esta diferenciación, se acaba considerando la inmigración como una fuente de problemáticas sociales, de las que se tienen que hacer cargo las instituciones.

Otro inconveniente del enfoque intercultural es que parte de una visión esencializadora de las culturas. Es decir, se entiende cada cultura como algo fijo e inamovible, eludiendo su carácter complejo, híbrido y cambiante, es decir, eludiendo que “la cultura se reconstruye, cambia y da lugar a nuevas formas de actuar que afectan a ambos grupos” (García-Cano; Marquez; Agrela, 2008: 159). Además, cabe tener en cuenta que uno de los efectos principales de esta idea de cultura inmutable y la consiguiente esencialización de las diferencias culturales, es la tendencia a convertir la diferencia en desigualdad, estableciendo una jerarquía entre culturas. En esta misma línea, Delgado también critica la consideración de las culturas como algo claramente delimitable, ya que según él, únicamente sirve “para cerrar en su interior individuos que ya habían sido marcados a priori como ‘problemáticos’, por causas tan poco ‘culturales’ como la marginación social, la estigmatización política o la pobreza” (Delgado, 2000 :128).

Todas estas cuestiones demuestran que el enfoque intercultural está basado en la afirmación de la diferencia cultural de los inmigrantes, que pueden llegar a ser categorizados como un “discapacitado o minusválido cultural” para la sociedad de acogida (Delgado, 2000). Ante esto, Delgado propone que la integración social verdadera consiste en conseguir que el individuo que pase por nuestro lado sea un simple transeúnte, que no deba justificarse su identidad. Es decir, considera que la lucha no debe basarse en el “derecho a la diferencia” sino en pedir “el derecho a la indiferencia”. Así, el término de la interculturalidad debería servir para afirmar la “heterogeneidad cultural generalizada” de las sociedades modernas, es decir, la

diversidad representada por cada uno de los miembros de la sociedad (Delgado, 2000). Una afirmación que, además, no se debe concebir como un problema sino como una realidad, teniendo en cuenta que incluso aquel que se considera autóctono “no sería otra cosa en realidad que un inmigrante más veterano” (Delgado, 2000:130). Así, según él, cabe tener en cuenta que todo el mundo forma parte de varias ‘minorías culturales’, en función del modo en que se relaciona con el resto de seres humanos.

No obstante, ya desde finales del siglo XX la inmigración, lejos de significar una apuesta por la indiferencia, se ha interpretado como un desafío, implicando la necesidad por parte de la sociedad de acogida la promoción de la integración (Bel Adell, 1996). En este contexto, han destacado los servicios específicos ofrecidos por ciertas instituciones para mujeres inmigradas, bajo la idea que dar herramientas y ayudarlas ante las dificultades es algo necesario para su camino de integración. Así, previendo este contexto, ya en la última década del siglo XX se consideraba que “la participación de la mujer y su reconocimiento, y su incorporación en las mejores condiciones, es un objetivo inaplazable en los umbrales del siglo XXI” (Bel Adell, 1996: 107) Además, cabe destacar que si las políticas interculturales surgen de una manera concreta de entender tanto la inmigración como el concepto de cultura, las que están dirigidas a mujeres inmigrantes en concreto, responden también a una representación concreta de “las mujeres inmigrantes”. Una representación que cabe ser analizada pues es a partir de las representaciones culturales que se construye el conocimiento y se legitiman las actuaciones ante un sector concreto de la población (Hall, 1997; Nash, 2008).

### **La representación de las mujeres inmigrantes en las políticas públicas**

Son varios los autores que afirman el impacto de las políticas públicas en la reproducción de un imaginario en concreto de ciertos colectivos como ahora las mujeres inmigrantes (Agrela: 2004; Gregorio Gil: 2003; Maqueira, V.; Gregorio, C; Gutiérrez, E: 2000). Una de las consecuencias principales de estas políticas es que convierten a las personas en sujetos, clasificándolas y creando distinciones entre diferentes grupos de la sociedad (Agrela: 2004). Así, en una sociedad encontramos clasificaciones en categorías como ahora “inmigrantes, drogodependientes, minusválidos, mujeres, tercera edad, menores, personas sin hogar, población gitana” (Gregorio, 2003: 260), que no solamente describen sino que marcan desigualdades entre las distintas categorías. Además, se configuran como una “problemática social” que precisamente debe ser



atendida por estas políticas de acción social (Gregorio, 2003). La necesidad de analizar la construcción del imaginario de las mujeres inmigrantes desde las políticas públicas se debe a la convicción de que hay una relación estrecha entre las formas de pensar y de actuar. Así, tal y como afirman diversos autores, “el modo en que son concebidos los problemas, los sujetos y los grupos sociales determinan las prioridades en la actuación, los recursos que se destinan y las diversas formas de diseñar las políticas” (Maqueira d’Angelo; Gregorio Gil; Gutiérrez, 200: 416) y más concretamente “las maneras de mirar y pensar en las mujeres condicionan las maneras de tratarlas” (Agrela, 2004: 35).

Así, paralelamente a la incidencia práctica de las políticas de acción social dirigidos a ciertos colectivos, cabe tener en cuenta que también son responsables de configurar un discurso institucionalizado (Agrela, 2004). Un discurso que en tanto que dominante y que se difunde por canales legitimados institucionalmente se asocia a una “teoría objetiva y oficial” (Agrela, 2004: 32). Es por esto que Van Dijk apunta que cabe tener en cuenta que los discursos de las instituciones “son productos individuales o colectivos de sus miembros, y están legitimados por su liderazgo de élite” (Van Dijk, 2006: 17). Consecuentemente, estas prácticas discursivas adquieren un papel esencial en la producción y reproducción del conocimiento. Así, dentro de este papel se incluye la adquisición de los prejuicios colectivos por parte de la sociedad de una manera muy sutil. En esta misma línea, en el caso de los discursos políticos dirigidos a mujeres inmigradas Agrela afirma que “construyen a las mujeres inmigrantes como una nueva categoría de intervención social que se ve reforzada y reproducida en y a través de las prácticas de acción social de los agentes sociales” (Agrela, 2004: 31).

Las representaciones que hay detrás de los discursos con los que se justifican las políticas públicas destinadas a las mujeres inmigrantes se pueden resumir en tres puntos; (a) responsables de la vida doméstica, (b) sujetos proclives a la exclusión por representar la extrema alteridad cultural (c) agentes de mediación intercultural. En primer lugar, se consideran responsables del grupo doméstico, de la educación de sus hijos e incluso se identifican como las “estabilizadoras de la unidad familiar” (Agrela, 2004). Esta representación se caracteriza por la presunción de una excesiva influencia de las mujeres en el ámbito familiar y por dar prioridad a la identificación mujer-madre, que contrasta con la representación del hombre-esposo encargado de la vida laboral y pública (Gregorio Gil: 2003). Además, esta identificación estricta con el ámbito

doméstico elude la contribución de las mujeres en otros aspectos como la económica a partir de sus trabajos. En relación a esta representación Gregorio Gil destaca la preocupación de los profesionales por la “ <la desbordada natalidad > de las mujeres inmigrantes”, que puede suponer un aumento de la demanda de las prestaciones sociales y el consiguiente conflicto generado por el hecho que la población inmigrante se beneficie más de estas prestaciones que la población autóctona (Gregorio Gil, 2003: 260).

Aunque pueda parecer contradictoria con la representación anterior en la que aparecen como sujetos fuertes en relación con la vida doméstica, Agrela apunta que también pueden aparecer como sujetos frágiles “proclives a la exclusión y marginación social dadas sus mayores dificultades para adaptarse al nuevo contexto” (Agrela, 2004: 34). Esta consideración resulta de la interpretación de los símbolos de diferenciaciones etnoculturales como evidencias de su extrema vinculación con la cultura de origen y de su consiguiente resistencia a la integración en la sociedad de acogida e incluso a la lucha por la igualdad de género (Gregorio Gil, 2003). Así, desde el discurso de las políticas públicas, el velo se concibe como un ejemplo de símbolo de diferenciación cultural que evidencia su sometimiento a la subordinación del varón y a su resistencia a “evolucionar”(Agrela, 2004). Esta resistencia las hace culpables de su exclusión, una exclusión que hace que en las ‘Políticas de Igualdad’ las mujeres inmigrantes aparezcan como “colectivo carencial” en la lista de mujeres con “problemáticas específicas”, junto con las que ejercen la prostitución, las víctimas de malos tratos, las toxicómanas, las que están en prisión y las toxicómanas (Maqueira; Gregorio; Gutiérrez , 2000: 422).

Por último, otro tipo de representación es el que considera a las mujeres inmigrantes con la doble función de mantener la ‘cultura de origen’ y a la vez ejercer de mediadoras interculturales. Así, por un lado, reforzando la anterior identificación de mujer-madre, ellas son las responsables de transmitir y dar a conocer la cultura de origen a sus hijos. Una representación que parece sugerir una idea de la cultura del país de origen esencializada y encarnada en estas mujeres. Por otro lado, mientras que los hombres son los encargados del mantenimiento económico de la familia, las mujeres son las responsables de que el resto de la familia se adapte al nuevo contexto social (Agrela, 2004). Así, se considera que “la mujer inmigrante es agente de desarrollo e integración intercultural” (Bel Adell, 1996: 109). En tanto que conocedora de ambas

culturas, a saber, la de origen y la de destino como consecuencia del movimiento migratorio, las mujeres inmigrantes se consideran como puentes entre ambas. Por lo tanto, este papel de mediación hace que recaiga en ellas la responsabilidad de la integración de toda su familia, basada en el mantenimiento y acomodación de aspectos de ambas culturas.

En relación con las representaciones de las mujeres inmigrantes, Belén Agrela identifica cuatro modelos de intervención social que aunque no son excluyentes entre sí, se caracterizan por partir de una imagen concreta de las mujeres. El *modelo paternalista-victimista* resulta de considerar a las mujeres inmigradas como vulnerables, carenciales e incapaces de afrontar solas las adversidades. Despertando sentimientos de compasión y protección, de esta imagen surge la idea que necesitan ser ayudadas y orientadas. Por lo tanto, las medidas propias de este modelo son las actividades de formación que pretenden paliar las ausencias de estudio o de habilidades para adaptarse al nuevo medio y formación en el ámbito de la salud para ayudarla en su rol de “esposa-madre-educadora”. El *modelo de valoración social negativa*, responde a una visión de las mujeres como anómalas, víctimas y transgresoras, a las que también se les puede unir una serie de desvalorizaciones como la de ser unas ‘busconas’. Las prácticas de intervención que siguen este modelo son las de reinserción y de formación con el objetivo de ‘normalizar’ sus conductas, como ahora los programas de reinserción de mujeres prostitutas o los cursos de planificación familiar.

El *modelo feminista salvacionista* surge del imaginario de las mujeres como ignorantes y sumisas que se oponen a la modernidad, de modo que necesitan ser salvadas de las ataduras impuestas por sus despóticas sociedades. Agrela apunta que este imaginario se enfatiza especialmente en el caso de las mujeres musulmanas y árabes “hacia quienes no parece concedérseles el reconocimiento de ser actrices y protagonistas de una transformación e innovación” (Agrela, 2004: 38). Consecuentemente, se crea un tipo de intervención que parte de una visión etnocéntrica en la que se quiere enseñar aspectos como la conciencia de género. Por último, el *modelo culturalista* se caracteriza por utilizar la cuestión cultural como único factor explicativo de sus circunstancias, de modo que la diferencia cultural se considera ‘el problema social’ de la mujer inmigrante. Enfatizando la idea de incompatibilidad entre diferentes culturas, se interpreta su ‘exclusión social’ como el resultado del choque

entre culturas que son irreconciliables. Por lo tanto, las prácticas de intervención que siguen este modelo consisten en programas específicos adaptados a sus diferencias culturales, “de aculturación o adaptación cultural” y actividades para dar a conocer la ‘cultura española’ (Agrela, 2004 : 39).

Del análisis de las representaciones descritas anteriormente y de los modelos de intervención se puede concluir que la intervención dirigida a mujeres inmigrantes “vienen dadas por los imaginarios generizados presentes en las sociedades de recepción, generalmente sin un conocimientos sobre las relaciones de género en otros contextos, ni de las luchas propias de las mujeres en otros lugares y tiempos” (VV.AA, 2013: 4). Además, estos espacios no solo contribuyen a construir y reproducir estos imaginarios sino también a enfatizar una relación jerárquica entre “interventoras e intervenidas” (VV.AA, 2013: 4). Una relación asimétrica enfatizada por la escasa participación de las mujeres inmigrantes, es decir, las intervenidas, que se ha observado en las prácticas de intervención de algunas instituciones. Además, Maqueira, Gregorio y Gutiérrez apuntan que después de analizar los discursos de las políticas de integración, pueden afirmar que la integración está definida des de arriba, es decir, des de los intereses de la sociedad de acogida. Así, varios estudios acaban concluyendo la necesidad de garantizar un espacio de participación de las mujeres como la única vía para obtener la igualdad de derechos (Bel Adell, 1996; VV.AA, 2013; Solé, 2011). Otra propuesta consiste en visibilizar las semejanzas que existen entre las mujeres inmigrantes y las autóctonas buscando los objetivos comunes dando lugar a una “nueva política de solidaridad y civilidad” (Maqueira; Gregorio; Gutiérrez, 2000 : 434).

Finalmente, cabe tener en cuenta que estas representaciones provenientes del discurso institucional también se encuentran en los medios de comunicación que tienen un papel determinante en la creación de la opinión pública y de creencias compartidas (Nash, 2007). Así, en los medios de comunicación la visibilidad de las mujeres inmigrantes está asociada a la violencia y a la prostitución, una asociación que hace que aparezcan como factores de conflicto y, muy especialmente, como víctimas, mientras se ignoran las referencias positivas como las relativas a sus proyectos migratorios y laborales. Nash critica el proceso de homogeneización discursiva de las mujeres inmigrantes que da a lugar a una falsa representación cultural (Nash, 2007). Afirma que un reto del futuro es evidenciar y superar la discrepancia entre la realidad social y la

representación cultural de las mujeres inmigrantes, entre ellas, las mujeres musulmanas, que representan el perfil más alejado de las mujeres autóctonas. Así, cabe tener en cuenta, que tal y como se puede evidenciar de los ejemplos anteriormente expuestos, la figura de “la inmigrante musulmana” es la que simboliza la “otredad étnica y cultural”, a partir de la cual se genera una homogeneización del estereotipo de la mujer inmigrante (Nash, 2007: 61).

### 3. Consideraciones metodológicas

La metodología de esta investigación ha consistido en el uso de diferentes técnicas, para poder hacer al final una “triangulación de técnicas”, (Hammersley: 250) que me permita comprobar la validez de los datos procedentes de cada una de ellas. Así, he realizado nueve entrevistas pero también he mantenido conversaciones informales con algunas mujeres y he hecho observación en el centro. Además, en esta combinación de técnicas, el diario de campo ha sido un instrumento clave de recogida de anotaciones.

Respecto la técnica de la entrevista, he entrevistado ocho a mujeres musulmanas que asisten o han asistido al proyecto y una técnica del Ajuntament de Mataró, que además fue una de las propulsoras del proyecto unos años atrás. Seis de las mujeres musulmanas entrevistadas fueron mujeres que todavía asisten al proyecto como alumnas, mientras que dos son exalumnas que hicieron el paso a la escuela de adultos. En el caso de las primeras, siguiendo el sistema del primer trabajo, la secretaria hacía de intermediaria y de ayuda para poder seleccionar los perfiles. Así, cuando yo quería hacer alguna entrevista se lo decía y ella buscaba alguna mujer que pudiera responder al perfil que me interesaba y le pedía si podía hacer una entrevista conmigo. Además, por una cuestión de tiempo y accesibilidad, aunque en un primer momento pensé que lo más interesante sería poder quedar con las mujeres fuera del centro y fuera del horario escolar, ya en el primer trabajo me di cuenta que el método más fácil para ellas era el de hacerlo durante las clases. Así, he realizado las entrevistas en una de las aulas del centro y las mujeres o bien salían de la clase durante unos minutos o bien aprovechábamos cuando alguna clase se cancelaba por algún motivo.

En el caso de las dos mujeres que iban a la escuela de adultos, una la realicé también en el centro a las 9 de la mañana porque empezaba las clases a las 10 y con la otra pude quedar en la biblioteca de Mataró una tarde. Además, con esta última, que es una chica de 23 años sin hijos, he tenido una relación más cercana y hemos tenido otros encuentros. Teniendo presente la experiencia del trabajo previo, aunque no seguía un guión estricto de preguntas si partía de un esquema fijo con los temas clave que quería tratar. Los temas principales han sido: el lugar de origen, la edad, la situación familiar, el tiempo que llevan asistiendo al proyecto, las clases que realizaban y sus expectativas laborales o formativas. Así, el interés principal de las entrevistas era conocer sus ideas

respecto al proyecto y las clases y su incidencia en su vida. Sin embargo, el idioma ha sido uno de los elementos que más condicionaba tanto los temas como la duración de la entrevista, pues mientras que unas se pudieron alargar a los cuarenta minutos por la facilidad de comunicarnos, otras no duraron más de quince minutos por la dificultad de entendernos. En mi presentación como estudiante que estaba haciendo un trabajo para el cual tenía mucho interés en conocer sus experiencias, les preguntaba su nombre para poderme dirigirme a ellas pero les decía que no los iba a hacer públicos en el trabajo. Por este motivo, todos los nombres que aparecen en la etnografía son ficticios.

Aunque en mi segunda semana ya realicé dos entrevistas, rápidamente me di cuenta de las limitaciones que tenía, al menos en mi caso de estudio, centrar la investigación únicamente en esta técnica. La principal limitación era la duda de que las respuestas recibidas eran lo que de verdad pensaban y hacían las mujeres o bien me contestaban lo que creían que yo quería oír. Una duda que además se enfatizó después de enterarme que una mujer pensaba que yo trabajaba en los servicios sociales del Ajuntament. Al ser una mujer soltera que vivía sola, me interesé por su situación laboral y por saber que hacía en su tiempo libre, ya que al no tener hijos y una posible mayor disponibilidad de tiempo también pensé en la posibilidad de intentar coincidir con ella fuera del centro en otra ocasión. Ella me contestó que no trabajaba, que cobraba el Pirmi y que su tiempo libre fuera del centro lo pasaba en su casa sin hacer nada especial, cuando en realidad trabaja de manera irregular cuidando a una niña todas las tardes. Así, mi insistencia en conocer su situación se tradujo en la sospecha de ser una persona enviada por el ayuntamiento para valorar la situación de las personas que reciben las ayudas económicas.

Este episodio, además de demostrarme la importancia que tiene ser consciente de las impresiones que pueden derivarse del formato propio de la entrevista, en el que además, se establece una relación jerárquica implícita, también sirve para destacar la relevancia de la observación y del diario de campo, concebido como un instrumento de recogida de datos observados, como técnicas que complementan la información obtenida en las entrevistas. Me enteré de que la mujer entrevistada no me había dicho la verdad pues pensaba que yo venía del Ajuntament, porque me lo contó la secretaria del centro, a quien se lo había dicho la mujer entrevistada, que inmediatamente después de la entrevista fue a su despacho. Así, la información de la entrevista transcrita no tiene

validez por sí sola sino combinada con la observación y la explicación de la conversación con la secretaria que escribí en el diario de campo.

Por lo tanto este ejemplo demuestra que tal y como defienden Becker y Geer “Participant observation can thus provide us with a yardstick against which to measure the completeness of data gathered in other ways” (Becker y Geer, 1978: 89), es decir, la manera más completa de obtener datos válidos es mediante la comparación de la observación de un hecho social con la explicación que sus participantes dan antes, durante y después de dicho evento. Así, ellos defienden que los datos obtenidos por una entrevista pueden ser más precisos al ser contrastados con aspectos observados. Además, precisamente sobre la entrevista como método de investigación Bourdieu afirma que después de varios años haciendo uso de la encuesta en todas sus formas “esta práctica no halla su expresión adecuada en las prescripciones de una metodología a menudo más cientifista que científica ni en las prevenciones anticientíficas de los místicos de la fusión afectiva” (Bourdieu, 1999: 527). Así, uno de los aspectos destacados por Bourdieu es la necesidad de que el entrevistador asegure que se produzca una comunicación ‘no violenta’, siendo consciente de la relación jerárquica que se produce y la posible relación de asimetría entre la posición del entrevistado y el entrevistador. Así, el encuestador tiene que intentar evitar los posibles efectos que puedan provocar una violencia simbólica a partir de lo que él denomina “escucha activa y metódica” (Bourdieu, 1999: 529).

De esta manera, Bourdieu señala que en una entrevista no solo se debe de tener en cuenta los aspectos controlables y prever los que no se pueden controlar, sino que también hay que actuar “sobre la estructura misma de la relación y, por lo tanto, sobre la elección misma de las personas interrogadas y los interrogadores” (Bourdieu, 1999: 529). Sin embargo, señala que a la práctica todo esto es muy difícil porque presupone conocer bien a las personas interrogadas, además de tener disponibilidad total para acceder a ellas. De hecho, también afirma que dos de las condiciones principales que permiten asegurar una comunicación no violenta son la proximidad social y la familiaridad. Así, en los casos como el mío en que la distancia social no se puede salvar, ya que mi contexto difiere tanto del de las mujeres musulmanas inmigradas que van a las clases, como del perfil mayoritario de las voluntarias que son mujeres catalanas jubiladas con su carrera profesional ya terminada, el encuestado, según Bourdieu, debe



intentar “ponerse mentalmente en su lugar” (Bourdieu, 1999: 532). Es decir, debe dominar cada uno de los mecanismos y condiciones sociales del entrevistado, olvidándose de las de uno mismo y convirtiendo la entrevista en lo que Bourdieu denomina “ejercicio espiritual” (Bourdieu, 1999: 533). Así, según él, el sociólogo debe ser consciente de la existencia de diferentes puntos de vista en función del mundo en que ocupa, debe ser consciente que para comprender al encuestado debe considerar que si estuviera en su lugar “indudablemente sería y pensaría como él” (Bourdieu, 1999: 563). Todo esto implica una participación activa del entrevistador que debe tener constantemente presentes los efectos controlables de la técnica y los que no.

Esta dificultad que supone para un investigador llevar a cabo este proceso de control total que Bourdieu llega a denominar “ejercicio espiritual”, nos remite otra vez a la importancia de la posibilidad del etnógrafo de hacer uso de otras técnicas, como la observación participante. En mi caso, la dificultad de romper la relación jerárquica y la distancia social con las mujeres y de controlar si las respuestas que me dan en algunos casos son lo que realmente piensan, ha hecho que decidiera querer completar la metodología de mi trabajo de campo con estas otras técnicas.

El diario de campo ha sido un instrumento muy importante de mi etnografía, ya que presenta de forma cronológica las conversaciones, observaciones e impresiones que tenido durante mis estancias en Mataró. Tal y como dice Frigolé, el valor principal del diario como técnica es que permite capturar el presente, de modo que su fiabilidad “se basa en la cercanía, la memoria y la escritura inmediata” (Frigolé:5). La redacción de mi diario ha consistido en una actividad que realizaba cada vez que volvía de Mataró directamente en el ordenador, intentando recordar todo lo que había observado y vivido, a veces, con la ayuda de algunas anotaciones. Una actividad bastante intensa, que requiere tiempo y reflexión, y que como apunta Frigolé hace necesario buscar el equilibrio temporal entre la observación participante, la escritura en el diario de campo y las necesidades vitales del etnógrafo (Frigolé:5).

Pese a que tiene un carácter fragmentario, ya que se captan diferentes temas que van surgiendo en momentos muy concretos, la finalidad es acumular toda la información observada por fragmentaria que sea, pues no es hasta el momento de su sistematización que el etnógrafo identifica los datos como relevantes o no. Este detalle

se hace evidente en mi investigación, cuando el 30 de enero, en el primer mes de mi investigación, recogí la observación de que ninguna mujer respondió afirmativamente a la pregunta de una de las voluntarias sobre su intención de ir a la Escuela de Adultos. Yo tomé este detalle sin hacer ninguna reflexión, de manera puramente descriptiva y en el punto actual, y cuando empecé a sistematizar la información me di cuenta que en realidad era una observación clave para valorar uno de los temas principales que resultan de mi investigación; la diversidad de expectativas respecto a la matriculación de las mujeres en la escuela de adultos. Es decir, esa primera observación que se caracterizaba por ser meramente descriptiva, con el avance en las observaciones y consecuentemente en la redacción del diario de campo, ha tomado relevancia al ponerla en comparación con otras observaciones durante las conversaciones de las coordinadoras y las reuniones con el Ajuntament. Esta idea demuestra la afirmación de Frigolé de que las notas en el diario de campo van expandiendo la imagen de la sociedad, en este caso del Proyecto y sus discursos, y que aunque nunca pueda ser total ni definitiva, pues se concreta en un momento muy determinado, tiene un poder evocativo.

Frigolé afirma que sus notas etnográficas consistieron en captaciones de detalles de las relaciones y expresiones de las personas observadas, constituyendo lo que para él es una primera criba de la realidad. Consecuentemente, el diario de campo también se puede concebir como un documento histórico, porque contienen información sobre la estructura social y cultural de una sociedad en un momento histórico determinado. Sin embargo, aunque esta acumulación de detalles descriptivos de la realidad que con el tiempo pueden devenir históricos, constituyen el elemento central de los diarios de campos, éstos también pueden dar cabida a las reflexiones del etnógrafo. En mi caso, en mi diario de campo recojo impresiones siempre haciéndolas explícitas escribiéndolas entre paréntesis. Además, el diario de campo también puede servir como un instrumento para dejar plasmados los problemas inherentes de la experiencia en el campo, que lejos de ser una actividad pasiva basada en la simple recepción de datos en un momento y una situación determinada, implica una constante “impression management” (Berreman: 2012). Es decir, el trabajo de campo consiste en una interacción del etnógrafo con los sujetos en la que el primero debe controlar e interpretar las impresiones de ambas partes. En este control de impresiones, se debe tener en cuenta que tanto el investigador

como los informantes quieren proyectar una imagen concreta de ellos mismos, es decir, controlar la ‘front-region’ de su personalidad. Así, la función del etnógrafo es según Berreman descubrir la ‘back región’, la información que no se controla, los secretos que no se manifiestan en la imagen pública del informante. Una de los recursos para poder acceder a esta back-region es la confianza y las relaciones cercanas.

Mi método para poder conseguir esta confianza y relaciones cercanas ha sido evitar que mi participación esté exclusivamente basada en entrevistas y acercarme a las mujeres compartiendo espacios. He entrado en clases de catalán, de cálculo, de castellano y de “agent de salut”, donde normalmente me sentaba en la mesa con ellas y seguía la clase desde una posición bastante indefinida. Por un lado, quería escuchar a la profesora y observar el comportamiento de todas como si fuera una alumna más, pero especialmente en las clases de lenguas, las mujeres que tenía al lado me preguntaban dudas, como si fuera una voluntaria más. Además, en tres ocasiones di yo las clases por petición explícita de las otras voluntarias, que yo quise aprovechar para observar el funcionamiento desde otra perspectiva. También he mantenido conversaciones informales con algunas mujeres, tanto voluntarias como alumnas, sobre todo durante el descanso entre las dos horas de clase. Además, especialmente con dos de ellas he tenido una relación más cercana y nos hemos encontrado fuera del centro, por el barrio, hemos ido a la mezquita y me han invitado a sus casas. A partir de una de ellas, fui invitada a asistir a la celebración de mujeres de una boda musulmana, en la que me encontré a varias mujeres del centro y de la que pude obtener observaciones muy interesantes. Todo lo que he ido viviendo durante estas experiencias ha sido recogido en el diario de campo.

## 4. Etnografía

### 4.1. Mujeres musulmanas inmigradas y excluidas: el discurso institucional frente a una variedad de realidades y situaciones.

*Totes Plegades* es uno de los proyectos que se desarrollan en el Centro Cívico de Rocafonda-El Palau. Aunque las actividades están promovidas y organizadas por la Asociación de Vecinos de Rocafonda-L'Esperança-Ciutat Jardí, el centro cívico es un organismo municipal que, entre otros servicios como “Oficina d'Atenció i Ciutadania”, “Equip d'Infància i Família” y “Punt Xarxa”, ofrece también la cesión de espacios y despachos para entidades. Así, en la planta baja del edificio hay cinco salas equipadas con mesas, sillas, armarios y pizarras y dos despachos. En la planta de arriba se encuentran las oficinas de atención al cliente y otros despachos. También en esta planta está el “Centre de Formació d'Adults Can Noè”, es decir, la escuela de adultos municipal, en la que se ofrecen desde programas para la obtención del graduado escolar hasta cursos específicos de lengua o informática. Al estar físicamente en la planta de arriba, las mujeres de *Totes Plegades* usan la expresión “subir arriba” cuando se refieren a la posibilidad de que las mujeres pasen a estudiar en la escuela de adultos.

El proyecto empezó en el 2004, año desde el cual recibe el apoyo del Ajuntament a través del convenio con el “*Centre d'Informació i Recursos per a Dones*”. Aunque la mayoría de personas que forman el proyecto son voluntarias, la secretaria y las dos mujeres que trabajan en el materno-infantil cuidando de los niños cobran un salario gracias a estas partidas anuales de este convenio. De hecho, la última reunión que tuvieron y a la que asistí fue con una regidora del Ajuntament para reconfirmar la justificación del proyecto y asegurar el presupuesto para el próximo año 2015. Las actividades se organizan en reuniones de equipo pero periódicamente se reúnen con una técnica del Ajuntament para confirmar el programa. A la vez, esta técnica coordina el proyecto junto con otros proyectos parecidos promovidos por otras entidades en otros barrios de Mataró. En el 2011 recibieron el ‘Premi Francesc Candel’, que consisten en dotaciones de 3000 euros y en el que reconocen los proyectos de integración en la sociedad catalana de personas de origen extranjero. Este premio les permitió ampliar actividades durante ese curso escolar. Sin embargo, cabe destacar que las actividades

del *Totes Plegades* dependen económicamente de las partidas recibidas des del *Ajuntament*.

**“estem treballant amb gent exclosa...i exclosa en molts aspectes...pel sol fet de ser una dona, pobre, d’una cultura que oprimeix les dones”**

El barrio de Rocafonda y en general la ciudad de Mataró, se caracteriza por ser receptora de inmigración des de principios de siglo. Aunque según el padrón del año 2012 ha disminuido el crecimiento migratorio en los últimos años, la presencia de población con nacionalidad extranjera continúa siendo una variable importante para entender la estructura de la población. Así, por ejemplo, cuando se analiza el crecimiento de la población se debe tener en cuenta que hay un número importante de personas que consiguen la nacionalidad española anualmente (Associació de Veïns; 2012: 10). Por lo tanto, una de las características principales de la ciudad de Mataró es que “pràcticament el 60% de la població de la ciutat és fruit directe o indirecte d’alguna de les onades migratòries viscudes per la ciutat, les quals van variar en intensitat, composició i llunyania” (Associació de Veïns, 2012:15). Mientras que al principio de los años 50 y 60 las migraciones provenían principalmente del sur de España y en los 80 se caracterizaron por la llegada de africanos subsaharianos, la migración más reciente es de origen magrebí, sudamericano y chino (Sierra, 2012). La población extranjera con más peso en el conjunto de la población es la proveniente de Marruecos, de China, de Senegal y de Gambia. Sin embargo, su distribución se caracteriza por ser muy desigual. Mientras que Rocafonda, juntamente con Cerdanyola y L’Eixample, son los barrios con una presencia más elevada de población de diferentes nacionalidades, otros barrios de Mataró como La Llàntia i Vista Alegre, según los datos, registran únicamente alrededor del 1% de población extranjera (Ajuntament de Mataró, 2012:21). Concretamente en Rocafonda la mayoría de la población es de origen marroquí, pues presenta un 58,3%. Esta predominancia ha hecho que en barrio sea también conocido con “el desafortunado apodo de Rocamora” (Sierra, 2012).

Teniendo en cuenta este contexto, la *Vocalia de Dones* de la Asociación de Vecinos de Rocafonda, con el apoyo del Ajuntament de Mataró, ha promovido diversos proyectos con el objetivo de “potenciar la convivència, l’amistat i l’ajuda mútua entre les dones d’un mateix barri, siguin d’on siguin, perquè sempre hem cregut que les dones són un element imprescindible en la construcció de qualsevol societat” (Associació de

Veïns, 2012: 10). Con este objetivo promueven actividades de sensibilización, información, conocimiento y ocio. El primer proyecto que se ideó es el que se conoce como *Dones Compartint*, en el que varias mujeres se reúnen para enseñar y aprender entre ellas. Según la última memoria disponible, cada martes entre las siete y las nueve de la tarde organizan actividades de interés mutuo como charlas, talleres, salidas y manualidades. Uno de los resultados principales es la creación de una red de mujeres, amigas y participativas, tanto como vecinas como ciudadanas, con la intención de reafirmar sus derechos y valores como mujeres.

Otro proyecto es el de *Som Amigues*, con el objetivo concreto de crear parejas lingüísticas de mujeres, para poder intercambiar experiencias en lengua catalana y promover el aprendizaje de esta lengua. Finalmente, el proyecto de *Totes Plegades* consiste en la realización de una serie de actividades destinadas a mujeres de diferentes orígenes principalmente todos los martes y jueves por las mañanas. Según la memoria, más de un centenar de mujeres asisten y “aprenen llengua i tot tipus de continguts, amb una especial dedicació a tot el que té a veure amb el seu arrelament a la ciutat de Mataró” (Associació de Veïns, 2012: 4). Des de la Asociación de Vecinos, éste se considera un proyecto importante e imprescindible para asegurar la convivencia y el respeto entre los habitantes del barrio. Así, el proyecto de *Totes Plegades*, se distingue por dirigirse a un perfil de mujeres concreto, tal y como se afirma en la última memoria;

neix l’any 2004 de la necessitat de realitzar un treball intercultural entre les dones nouvingudes i les autòctones, de la manca de xarxes socials que sovint pateixen les dones que fa poc que viuen al barri, les quals no acaben de trobar el seu lloc a la nostra ciutat ,per manca de coneixements de l’entorn i de la llengua, trobant-se així en una situació de desprotecció que pot derivar cap a l’exclusió social. (Associació de Veïns, 2012: 24).

Es decir, se coordinó hace diez años bajo la idea de que en el barrio había un conjunto de mujeres de orígenes diversos y vulnerables que necesitan tener acceso a unas herramientas concretas que eviten su “exclusión”, y por consiguiente, faciliten su “integración” en el barrio. Por lo tanto, destinan actividades a aquellas mujeres, básicamente magrebíes y subsaharianas, con bajo o nulo nivel de estudios y que además

tienen hijos en edad escolar. Así, la justificación del proyecto viene de la necesidad de descubrir tanto su entorno como sus propias capacidades y opciones para su crecimiento personal en la nueva sociedad, siendo uno de los mayores inconvenientes el choque cultural y la escasa comunicación con la gente del nuevo entorno. De esta manera, se considera que estas mujeres representan a un colectivo altamente vulnerable, que necesita ciertas herramientas para gestionar nuevas relaciones y nuevos espacios. También se considera que las mujeres sienten baja autoestima “ja que des de petites els han dit i repetit que les dones només han d’estar a la llar i que algun home –pare o marit- ja tindrà cura de la seva vida i decidirà per elles” (Associació de Veïns, 2012: 24). Esto, juntamente con la situación de crisis hace que su vida sea dura, al sentirse impotentes por no poder hacer nada por mejorar la situación familiar. Sin embargo, también se destaca que “són dones valentes, dones amb una gran empenta i amb ganes de lluitar per a elles, les seves famílies i el seu barri” (Associació de Veïns, 2012: 24).

También se justifica la necesidad del proyecto reconociendo los problemas de convivencia del el barrio, habiendo constatado que “la gent malament dita ‘de tota la vida’ ignora, quan no menysprea, les persones nouvingudes a la ciutat” (Associació de Veïns, 2012: 23). Aunque afirman que las tradiciones religiosas y sociales “molt antigues, molt fermes” que siguen y marcan la vida cotidiana de las mujeres inmigradas y musulmanas pueden ser para las mujeres de origen catalán, que han luchado y siguen luchando por la igualdad de género, puedan ser “del tot incomprensibles o inacceptables perquè suposen un retrocés en l’avenç vers la igualtat i la dignitat de les dones” (Associació de Veïns, 2012: 23), apuntan que proyectos como el *Totes Plegades* que promueven la aproximación y la acogida de los y las inmigrantes son imprescindibles.

Así, el proyecto surge de la necesidad de trabajar con mujeres ‘excluidas’, tal y como afirmó una de las voluntarias en una reunión;

jo penso que l’exclusió de la gran majoria de les dones es molt gran...i estem treballant amb gent exclosa...i exclosa en molts aspectes...pel sol fet de ser una dona, pobre, d’una cultura que oprimeix les dones...la nostra també eh? Pero es on hi ha hagut menys lluita de dona...no és que aquí sigui millor sinó que fa mes anys que estem lluitant i això evidentment (Diario de campo, 18 de marzo)

Esta manera de considerar las mujeres musulmanas del barrio como excluidas, por estar en una situación de vulneralización y pobreza que impide su integración en el barrio, coincide con la definición institucional de exclusión entendida como una

situación concreta fruto de un proceso dinámico de acumulación, superposición y/o combinación de diversos factores de desventaja o vulnerabilidad social que pueden afectar a personas o grupos, generando una situación de imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción sociocomunitaria, y a los sistemas preestablecidos de protección social” (Subirats, 2004: 19)

Teniendo en cuenta que todas las mujeres que asisten a las clases llevan el *hijab*, salvo dos, en los discursos sobre ellas el velo aparece como un símbolo del seguimiento estricto de esta cultura que “oprimeix les dones”. Además, en esta línea destaca el comentario de la técnica del Ajuntament que hizo referencia al velo, para explicar que las mujeres cada vez son más cerradas;

estem anant enrere, jo l’any 99 quan vaig començar no hi havia aquest ambient tan tancat com hi ha ara, ara és mes tancat, en tema religiós...abans hi havia gent però no estaven tant...ara hi ha com molt de...les dones han anat enrere, ara les dones que van sense vel les tracten de putes cap a munt, s’ho passen fatal, llavors estem anant enrere (E09, Técnica, Junio 2014).

En una conversación con una de las voluntarias también me señaló la presión social de la comunidad en relación al velo. En el diario de campo recojo las ideas principales de la conversación;

También hablamos sobre el velo, y me explica la historia de una chica que se opuso a casarse con 18 años porque quería estudiar y los padres han pasado de decirle que se debía casar con un musulmán a reconocer que están orgullosos porqué su hija va a la universidad. Me lo explica sugiriendo que a ella es lo que le gustaría que hicieran todas las mujeres, intentar cambiar incluso el discurso de los padres. Yo le comento que también hay casos de mujeres que estudian aquí y que con el tiempo sienten más la religión y deciden ponerse el velo. Y ella me dice que sí, que incluso tiene exalumnas que a los 12 o 13 años dijeron que no se iban a poner el pañuelo y después de unos años ya estaban con el pañuelo en la cabeza. A partir de aquí, destaca el mérito de las dos



únicas mujeres que van al centro que no llevan pañuelo ante la presión que puedan tener. (Diario de campo, 20 de febrero del 2014)

Estas narrativas parecen indicar que la representación que tienen de las mujeres musulmanas que asisten al centro coincide con la primera parte de la afirmación descrita en el apartado 2.1. “Las mujeres musulmanas con *hijab* están oprimidas”. Se considera que son mujeres vulnerables a la exclusión social por culpa de pertenecer a una ‘cultura’ en la que les han transmitido que solo pueden estar en su casa cuidando a los hijos y al marido. Así, cuando destacan el mérito de las dos mujeres que no llevan el velo y cuando identifican el aumento de mujeres con velo con su retroceso y cierre, parecen sugerir que éste es un marcador para valorar su “integración” en el barrio. De esta manera, estas narrativas recuerdan a las descripciones señaladas por Ramírez en la prensa española, en las que la representación de las mujeres musulmanas se articula en función de si llevan velo o no (Ramírez, 2010).

Así, según Ramirez, en las descripciones de la prensa mientras que las que no llevan velo representan la modernidad y la adaptación a la sociedad española, las que lo llevan simbolizan una amenaza para los valores democráticos y aparecen imposibilitadas para hacer sus propias decisiones. (Ramírez, 2010). Además, si tal y como afirma Lambrabet el *hijab* se ha convertido en “el marcador de la visibilidad de la islamización de la sociedad tanto en los países musulmanes como en Occidente”(Lambrabet, 2013: 1), es evidente que en el barrio de Rocafonda el aumento de la presencia de mujeres con *hijab* no solo se concibe como símbolo de la islamización del barrio, sino también como síntoma del aumento de la presión social que hace que sean cada vez más “cerradas” y “excluidas”.

Respecto a la referencia a las tradiciones religiosas y sociales “molt antigues, molt fermes”, como aquellas que suponen un retroceso para el avance de la igualdad y dignidad de las mujeres, nos remite a los discursos que defienden la incompatibilidad del Islam con el feminismo y la modernidad. Por lo tanto, responde a la visión hegemónica del Islam como opuesto a los valores de los derechos de las mujeres musulmanas, criticada por Sirin Adlbi, quien destaca que el Islam también se ha interpretado por parte de varios grupos de mujeres como “un modelo emancipatorio en diferentes niveles, que no solo permite, sino que exige el pleno desarrollo de las mujeres

como individuos libres y responsables de sus actos” (Adlbi, 2012: 60). Así, elude otras interpretaciones tanto del Islam como del *hijab* señaladas en el apartado 2.1.

Finalmente, esta descripción de las mujeres musulmanas del barrio de Rocafonda contrasta con el imaginario del mismo barrio analizado por Aramburu, a partir de los discursos destinados a la sociedad marroquí. Según él, este imaginario se caracterizaba no solo por identificar al “moro” como delincuente, sino también “a esta imagen se superponía la de la misión religiosa de reconquista del espacio que secretamente perseguían los inmigrantes marroquíes” (Aramburu: 422). Este contraste parece indicar que efectivamente se produce una *generización* en la representación que se tiene de la población inmigrante del barrio. Así, tal y como apuntaba al final del apartado 2.1. mientras que las imágenes dirigidas los hombres musulmanes y marroquíes principalmente se caracterizan por afirmar su excesiva agencia para tener la intención de recuperar el territorio que antes pertenecía al mundo islámico e imponer su religión, la representaciones de las mujeres se basan en la afirmación de su exclusión y de ser víctimas de las imposiciones de los hombres.

### **“en el baile se ponen el pañuelo de la cabeza en la cintura “para marcar culo”**

Frente a estas representaciones basadas en una visión homogeneizada de “las mujeres musulmanas con hijab” como oprimidas y excluidas, cabe destacar la diversidad de discursos y perfiles que representan las mujeres musulmanas que asisten al proyecto con las que pude hablar. Así, la primera característica que cabe resaltar de sus narrativas sobre sus vidas es que responden a una variedad de situaciones. Ante la consideración que estas mujeres están sujetas a las decisiones de un hombre, ya sea su marido y su padre, destacan los casos de mujeres que o bien emprendieron el movimiento migratorio solas, o bien, se divorciaron al empezar a tener problemas con sus maridos. Así, por ejemplo, Majida<sup>3</sup>, de Marruecos y de 57 años, me explicó que había venido sola y los primeros años vivió con una de sus primas y el marido y los hijos de ésta en Terrassa. Con el tiempo, decidió irse a Mataró donde empezó a trabajar para una mujer en su casa. El primer motivo que dio para explicar su salida de Marruecos fue el laboral, explicándome que había trabajado limpiando, planchando y haciendo faenas de la casa. Sin embargo, en otro punto de la entrevista comentó que su

---

<sup>3</sup> Todos los nombres de las mujeres son ficticios.

padre se había casado con otra mujer y añadió “por eso vine aquí...para vivir libre...ahora mi padre murió” (E03, Majida, enero del 2014).

Aunque hablar con las mujeres fuera del formato de la entrevista no permite obtener datos tan precisos sobre su historia, también me ha permitido conocer otros perfiles y confirmar esta diversidad. Así, entre las conversaciones mantenidas destaca una que tuve con una mujer en la primera salida de febrero, que tampoco estaba casada ni tenía hijos cuando emigró. Anoté las impresiones principales en el diario de campo;

Al principio no me entiende porque no habla mucho castellano, sino que mezcla el francés con el español. Sin embargo, después de reconstituir su historia, entiendo que es una mujer que fue profesora de costura en Marruecos y vino hace tiempo a Lloret donde vivía con su hermano y su mujer, pero su hermano se murió hace poco y además no estaba casada, por lo que ahora se había venido a vivir a Mataró y vivía sola. También me explica que ha venido al centro porque un chico del ayuntamiento le dijo que podría venir a relacionarse con otras mujeres y no sentirse tan sola (Diario de campo, 3 de febrero del 2014)

Otra historia a destacar es la de Salima de 26 años, quien llegó a Mataró a los 16 años con el visado de turista con sus padres a visitar a su hermana que había emigrado hacia tiempo. Aunque ella dejó claro que no era su idea inicial, al final decidió quedarse y fue un tiempo después cuando conoció al que sería su marido. Su explicación fue:

yo no tenía interés de quedarme aquí en España...porque yo solo vine con mi padre y mi madre para ver a mi hermana y ella vino aquí y vinimos para verla y después como ella está trabajando y viene del trabajo muy tarde, tiene que preparar la comida y eso...tenía..ella me dijo...¿por qué no te quedas aquí conmigo? Yo trabajo, te quedas en casa, preparando la comida y eso y yo le he dicho, pues vale, voy a pensar, y después cuando lo pensé me quedé. Pero en Marruecos estuve estudiando, haciendo mi vida allí...y aquí se cambió todo... (E07, Salima, abril del 2014).

Así, precisamente porque en Marruecos ya había estudiado hasta obtener el nivel de bachillerato, su discurso destaca por la insistencia en el interés por estudiar y trabajar “de algo”. Además, rompiendo con la idea estereotipada de “la desbordada natalidad de las mujeres inmigrantes” (Gregorio, 2003: 260) y que priorizan tener muchos hijos a estudiar y trabajar, ella me explicó que solo tiene un hijo porque no le gustan mucho los

niños, además por tener claro que quería seguir estudiando y no cuenta con la ayuda de su familia para cuidarlo. Respecto a esto, también me explicó que su marido le dijo que es decisión de ella tener más hijos o no; “me dice cuando lo quieres tu pues vale, si no quieres, porque tu es quien lo vas a cuidar, no soy yo, tener otro pero después tu quien te vas a cuidar porque el trabaja fuera no va a estar todo el día con el niño. Soy yo la que estoy sufriendo, por eso, yo no pienso tener otro” (E07, Salima, abril del 2014).

En el caso de Saba, de 23 años, llegó a Mataró después de casarse con su marido, quien ya llevaba tiempo viviendo en España. Aunque encaja en el perfil de “reagrupada”<sup>4</sup>, no tiene hijos ni tiene pensado tenerlos. Según me explicó, en Marruecos había estudiado hasta el nivel bachillerato y quería ir a la universidad a estudiar ingeniería mecánica. Así, cuando llegó a Mataró tenía claro que quería seguir estudiando, pero afirmó que consideraba más difícil acabar estudiando en la universidad por su escaso dominio del catalán. Aunque reconoce que su decisión de no tener hijos la diferencia de algunas amigas suyas de su edad que tienen ya hijos y no piensan en trabajar mientras el marido trabaje ella insiste en que “hay familias que no son musulmanas que también piensan esto” (E05, Saba, enero del 2014). Además, al igual que Salima, reconoce que el tener hijos o no es una decisión que depende de ella y que aunque su marido quiere tener niños me explica que “me dice pues vale, como tú quieras (se ríe). Porque es una decisión más de la mujer que del hombre, porqué ella es la que cuida, el hombre solo trabajar...pero la mujer, ay madre mía...pobrecita...”(E05, Saba, enero del 2014).

Nadwa, con 25 años también vino después de su marido, estando ya casada con él y con una niña. En su caso, cuando estaba en Marruecos no estudiaba sino que estaba “en casa ayudando a mi madre y ya está. Yo casar muy pequeña, 15 años ya estaba casada” (E01, Nadwa, enero del 2014). Pese a representar aparentemente el perfil de

---

<sup>4</sup> La reagrupación familiar es un tipo de autorización de residencia temporal, en el que el reagrupante debe de haber obtenido una autorización para residir un tiempo mínimo en España y el reagrupado debe ser alguien con quien mantenga una relación familiar o de afectividad, un representado legal o un ascendiente en primer grado, entre otros requisitos mínimos. (Secretaría General de Inmigración y Emigración, <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/InformacionInteres/InformacionProcedimientos/Ciudadanosnocomunitarios/Reagrupacionfamiliar.html> ). Una parte importante de la inmigración femenina de origen marroquí, sobre todo después de la regulación de 1986, se debe a este tipo regulación, ya sea el reagrupante su marido o su padre. (Bouia y Dupuy, 2003)

mujer casada por obligación con un hombre que desconocía hasta el momento y que únicamente se ha dedicado a su casa y a sus hijos, después de tener la segunda hija decidió divorciarse. De hecho, conoció el proyecto después de que la mediadora del Ajuntament la ayudara a buscar un abogado para el llevar a cabo la denuncia a su marido. Al divorciarse, empezó a trabajar limpiando, aunque de manera temporal en casas. Al tener que cuidar sola de sus hijas, uno de los mecanismos que tenía era el de dejar a sus hijos en Marruecos durante las vacaciones de verano, así, me explicó que; “acaba el cole, bajo a Marruecos deajo con mi madre y mi padre y subo aquí sola y siempre trabaja en verano, temporada de tres meses” (E01, Nadwa, enero del 2014).

Shamina, de 25 años, emigró después de casarse y sus hijos nacieron aquí. Su historia destaca porque en la entrevista me explicó que tenía problemas con su marido y poco tiempo después, a mediados de marzo, decidió divorciarse. A raíz de la entrevista, nos seguimos viendo y la acompañé en el transcurso del divorcio. Antes de decidir divorciarse me explicó que no había trabajado nunca pero daba clases de árabe en la mezquita a chicas sin cobrar nada. Desde que su marido se fue de casa, sin poder prever si él le enviaría dinero, empezó a trabajar de camarera en bodas de familias marroquíes y musulmanas e incluso creó junto a otras mujeres un grupo de música para actuar también en bodas. Además, en mayo empezó a dar clases a una chica catalana de árabe en su casa.

Otro caso distinto es el de Hadiya, de 27 años, quien llegó a Mataró con nueve años con sus padres y se incorporó a cuarto de primaria en el colegio. Después de unos años, volvió a Marruecos por unos meses, y al volver no quiso continuar en la ESO porque según me explicó, no quería repetir el curso que había dejado a medias. Hizo cursos de dependienta pero cuando encontró trabajo le obligaban a quitarse el velo. Así, me explicó; “en el curso de dependienta que saqué buena nota, me buscaron un trabajo en una panadería pero claro como llevaba pañuelo pues dijeron que no. Como son catalanes y claro y yo pues mira que yo el pañuelo no me lo quito” (E04, Hadiya, enero del 2014). Conoció a su marido en Mataró y se casaron “me casé el día de Navidad aquí, hay gente que hace la boda en mi país pero yo no. Si porque allí hay más cosas, pero ahora mismo hay gente que arregla a la novia, materiales, y locales que también se alquilan y puede hacer la boda aquí. En mi país te sale más caro sí” (E04, Hadiya, enero del 2014). Además, ella precisamente como vino con sus padres, destaca que ella

“tengo todo aquí ya” (E04, Hadiya, enero del 2014) y únicamente van a Marruecos de vacaciones a casa de sus suegros.

Así, lo que cabe destacar es la diversidad de situaciones vividas y migratorias detrás de estas mujeres con *hijab*. Esta pluralidad de experiencias también es destacada por Badia Bouia, en un libro sobre el caso concreto de mujeres marroquíes inmigrantes;

Les dones tenen una experiència plural. Tenien una feina, pertanyien a una família, a un barri, a un poble, a una classe social, havien o no estudiat i la seva nacionalitat com a tret distintiu òbviament no tenia interès per ningú. En tant que, al país d'acollida, sovint només se les veu de manera uniforme i simple, per la seva nacionalitat, no a la dona que hi ha darrera, a la persona (Bouia, 2003: 80)

También cabe tener en cuenta que en tanto que musulmanas, tal y como señalé en el trabajo de fin de grado que realicé el año pasado, pueden protagonizar un tipo de migración en el que se adaptan al nuevo contexto sin tener que dejar de lado su religión. De esta manera, cabe resaltar que muchas mujeres que van al centro a aprender castellano y catalán principalmente, aunque también aprenden árabe en otros centros o en la mezquita. Llevan a sus hijos al colegio, donde imparten las clases en catalán y siguen su sistema educativo, pero también les enseñan el árabe en casa o incluso algunas los llevan a clases particulares de árabe y leen el Corán. Así, por ejemplo, cuando le pregunté a Hawa si sus hijos seguían la religión me contestó “yo les enseño, el sábado y el domingo también leen un poco el Corán, una hora, una hora y media...ellos leen árabe pero sabes un libro que hay árabe y está al lado el castellano. Entonces ellos leen y entienden que significa” (E08, Hawa, mayo del 2014).

Además, también cabe tener en cuenta que la elevada población de origen árabe en el barrio, ha hecho que las mujeres puedan vivir su día a día en árabe. De hecho, un día después de pasear por el barrio con una de las mujeres con la que me encontré fuera del centro hice la siguiente observación;

Entramos a varias tiendas en las que había siempre alguien que hablaba en árabe y ella incluso en algunas la conocían. En una de las tiendas que venden platos, vasos, utensilios con decoración marroquí e incluso comida, ella conocía al dependiente y se han puesto a hablar, mientras yo intentaba entender alguna palabra. Al salir me explica que ella le ha preguntado si tiene hijos ya y él le ha contestado que se ha divorciado, y él

también le ha preguntado por los hijos y ella le ha dicho que todavía no tiene. Al salir, unos metros más adelante, ella propone entrar a otra tienda de ropa de hogar. Cuando entramos, el dependiente está hablando con otro cliente en castellano pero cuando éste se va, ella le pregunta un precio de una colcha en árabe, él le contesta y luego me lo traduce el precio en castellano. Solo entramos a un local en el que vendían telas regentado por un señor mayor catalán, en todos los demás habían personas de origen árabe, incluso en las panaderías que luego ella me cuenta que tienen que ser “de ellos” porque en otras panaderías utilizan la manteca de cerdo” (Diario de campo, 6 de febrero del 2014).

Esta característica del barrio hace que incluso en una conversación con una mujer, cuando me explicó que antes vivía en Barcelona y luego se fue a Rocafonda y respecto el cambio afirmó que “el barrio no me gusta, aquí es como Marruecos...por mis hijos no me gusta” (Diario de campo, 18 de marzo del 2014). Otro día, hablando sobre el proyecto con una de las referentes que es de origen marroquí, también hizo un comentario en esta línea afirmando que en el barrio seguirá aumentando la población inmigrante y los catalanes se irán a otros barrios hasta que “s’acabarà convertint en el que ja diuen, en Rocamora” (Diario de campo, 1 de Julio del 2014). Así, pese a lo que puedan opinar sobre este hecho, lo que es evidente es que en el barrio una mujer se puede socializar y relacionar estrictamente en árabe. Esto puede explicar que haya casos como el destacado por la técnica del Ajuntamiento; “l’altre dia a la sessió a l’escola d’adults, van entrevistar a una dona que porta 16 anys aquí, aquesta dona li costa moltíssim comunicar-se, 16 anys... si només t’has comunitcat en àrab o has dit “hola” i “adeu” com a molt...”(E08: Técnica, Junio del 2014). También destaca el caso de la mujer que intenté entrevistar pero que pese a llevar 5 años aquí, no entendía muchas de mis preguntas. Sin embargo, cabe tener en cuenta que el hecho que haya mujeres que no hayan adquirido un nivel de comprensión total del castellano o de catalán, no significa necesariamente que sean mujeres “excluidas” de los espacios públicos y que están “oprimidas” encerradas en sus casas.

De hecho, un aspecto a destacar que observé sobre todo a raíz de tener más relación especialmente con dos de las mujeres entrevistadas, es que son frecuentes las reuniones y las fiestas entre mujeres musulmanas en el barrio. Así, de uno de los encuentros con Shamina observé y anote en el diario de campo lo siguiente;



Después de estar en su casa un rato, volvemos a la calle y me dice que quiere comprar un regalo para una chica, ya que la ha invitado a una fiesta el sábado y quiere llevarle un detalle. Me dice si la quiero acompañar y vamos juntas a una tienda de decoración, donde después de mucha indecisión, acaba comprándole dos velas. Durante el camino se va encontrando con mujeres que va saludando y cuando ya llegamos a la altura del centro cívico se encuentra con un grupo de mujeres, hablan entre ellas en árabe pero me las presenta. Aunque no entiendo la conversación parecen todas muy entusiasmadas. De sus gestos y por lo que me explica cuando ya las despide, han hablado precisamente de la fiesta donde están todas invitadas e incluso una le estaba pidiendo a ella que le trajera música para bailar. Me explica que es una fiesta solo de chicas, que ha organizado una por ningún motivo en concreto, solo por divertirse.”(Diario de campo, 6 de febrero del 2014).

Además, en la fiesta de carnaval que hicieron en el centro cívico varias mujeres se disfrazaron, bailaron e incluso se quitaron el pañuelo de la cabeza para ponérselo en la cintura, como decían, “para marcar culo”. El día después de la fiesta, durante una salida, hablé con Shamina respecto a la fiesta y ella me hizo referencia a otra fiesta que había tenido días atrás;

Me acerco a ella y le pregunto si se lo pasó bien ayer. Me dice que si, y yo le digo que ya repetiremos. Ella me contesta que encantada y que el sábado pasado estuvo en una fiesta con sus amigas y se dejó la música en casa de ella que vive lejos, que por eso no trajo la música pero que para la próxima fiesta en el centro traerá música mejor (Diario de campo, 5 de marzo del 2014).

As, las celebraciones de estas fiestas demuestran que la representación de las mujeres musulmanas como excluidas elude la posibilidad de que éstas se socialicen con otras mujeres. Aunque muchas reconocen que no tienen relación con mujeres “autóctonas”, eso no significa que su vida esté estrictamente marcada por el cuidado de los niños y del marido.

Finalmente, respecto a la referencia del *hijab* como marcador de su exclusión social, la diversidad de interpretaciones señalada en el marco teórico se relaciona con las diferentes respuestas y comentarios que hicieron las mujeres respecto el velo. Aunque yo no pretendía centrar las entrevistas en el tema del velo, en algunas ocasiones surgía a raíz de preguntarles sobre sus expectativas laborales. Así, lo que cabe subrayar



es que mientras que hay mujeres que contestaban firmemente que “No me lo puedo quitar” (E05, Saba, enero del 2014), otras como Salima me dijeron que si necesitan trabajar sí que se lo quitarían “Pues yo, por ejemplo, te hablo de mí, si me sale algún trabajo y me dice que tienes que quitar el pañuelo, pues lo puedo quitar, porque tengo interés de trabajar, pero fuera en la calle, me lo pongo, mi pañuelo normal” (E07, Salima, abril del 2014).

Además, también destaca el caso de Hawa, procedente de Mali, que me explicó que antes llevaba el pañuelo “como africana” refiriéndose que a que lo llevaba cubriendo solo el pelo y enseñando el cuello, y que hacía dos años que había decidido ponerse el otro tipo de pañuelo que cubre también el cuello, según ella, por ningún motivo en concreto “yo tengo este dos años ahora, antes yo no llevo, yo llevo normal como otros africanos pero ahora como me gusta yo poner...” (E08, Hawa, mayo del 2014). Así cuando le pregunté sobre si se lo quitaría para trabajar me contestó “yo me lo quito, yo te lo he dicho que tengo esto hace dos años, cuando me case no lo llevaba, ya antes normal como africana” (E08, Hawa, mayo del 2014). Por lo tanto, las opiniones de las mujeres sobre la necesidad de quitarse o no el velo para trabajar son variadas, de la misma manera que las diversas interpretaciones que el *hijab* puede tener por parte de estas mujeres (Adlbi, 2012; Lambrabet, 2013; Ramírez, 2011, Stemp-Morlock, 2012, Bullock, 2000).

## 4.2. La justificación y las expectativas del proyecto; la lógica de la formación frente la lógica de la socialización

**“aquestes dones han d’anar a un espai normalitzat,[...] perquè la dona no s’integra només amb dones estrangeres, ha d’estar amb contacte amb la resta de dones”**

Según la técnica del Ajuntament, encargada de coordinar los diferentes proyectos de la ciudad y que además fue una de las creadoras del proyecto antes de trabajar en el Ajuntament, la idea del *Totes Plegades* surgió como respuesta a una serie de demandas de mujeres que asistían a las actividades del *Dones compartint*. Este último proyecto empezó y continúa siendo un espacio de encuentro en el que las mujeres intercambian conocimientos abierto a todas las mujeres del barrio. Sin embargo, ella me explicó que “això era al final dels 90 i el barri ja començava a tenir migració extracomunitària i si que venien algunes dones marroquines i subsaharianes, però aquestes dones tenien altres necessitats, ens deien ‘es que nosaltres no sabem escriure, nosaltres no sabem llegir’” (E09, Técnica, junio del 2014).

Entonces, a partir de aquí propusieron ofrecer a varias mujeres con la ayuda de las mediadoras interculturales del ayuntamiento, clases de catalán y conocimiento del entorno y ‘vam començar amb quatre o cinc dones amb les criatures a l’aula, a partir d’aquí es va anar animant i vam aconseguir tenir un bon grup’ (E09, Técnica, junio del 2014). Después de la valoración del primer año, las mujeres pidieron hacer clases de árabe ya que aunque eran araboparlantes no sabían escribir en su lengua materna. En este contexto, una mujer originaria del Marruecos que había trabajado en temas de derechos humanos y de las mujeres, se presentó en la *Vocalia de Dones* ofertando un curso de “Alfabetització Jurídica” que consistía en explicar a las mujeres sus derechos. Entonces, según ella, de la propuesta de unir todas estas actividades surgió la idea de crear un proyecto concreto destinado a mujeres inmigrantes, que requerían otras necesidades.

Ella remarcó que lo que tenían claro en origen era que *Totes Plegades* tenía que ser un proyecto intercultural, “per donar una visió més plural a les dones” (E09, Técnica, junio del 2014). Además, esta característica es lo que hace se haya convertido en un proyecto referente en la ciudad ya que pese que existen cinco espacios más en la

ciudad de Mataró que ofertan el mismo tipo de actividades, en ninguno de ellos el equipo es intercultural. En cambio, en el caso del *Totes Plegades* un aspecto que querían destacar desde su inicio es que tanto las referentes como las mujeres que trabajan en el espacio materno-infantil cuidando de los niños, tenían que conformar un grupo intercultural. Una vez presentado el proyecto, recibieron una subvención del *Institut Català de les Dones* y también consiguieron el apoyo del Ajuntament y más concretamente del CRID, *Centre d'Informació i Recursos per a Dones*, con el cual establecieron un convenio.

La técnica enfatizó que uno de los objetivos principales del CRID consistía en la ‘normalización’ de los programas referidos a mujeres extranjeras, es decir, en la unir y establecer programas dirigidos a todas las mujeres sin hacer distinción de orígenes. Siguiendo esta idea, ella afirma que desde el Ajuntament se considera que el *Totes Plegades* tiene que ser un espacio de transición temporal. Afirma con un discurso que sigue la línea del de la Memoria de la Asociación de Vecinos “que tots aquests espais d’acollida, són necessaris, perquè les dones quan arriben aquí, moltes dones, venen d’un àmbit rural, no han anat mai a escola i passen per una ciutat que els hi està demanant tot una sèrie de coses” (E09, Técnica, junio del 2014). Sin embargo, señala que en estos espacios también se produce un encuentro con ‘iguales’, que hablan un mismo idioma, que vienen del mismo lugar, lo que hace que fácilmente se produzca una cohesión entre las mujeres. Pero, precisamente por este motivo señala que no puede ser un espacio de encuentro exclusivamente sino un espacio de transición:

aquest ha de ser un espai transitori, per què? Perquè aquestes dones han d’anar a un espai normalitzat, no es poden passar tota la vida en el *Totes Plegades*, o sigui, no es poden passar la vida en un espai per només dones estrangeres, perquè la dona no s’integra només amb dones estrangeres, ha d’estar amb contacte amb la resta de dones” (E09, Técnica, junio del 2014).

Es decir, argumentan que si se convierte en un espacio de encuentro permanente significa que no es un espacio que promueve la integración, sino que contribuye a la formación de guetos. Además, añade que incluso dentro del Ajuntament, ante las personas que piensan que no deben haber espacios específicos para mujeres extranjeras, el argumento que se les da para justificar su existencia es “que necessiten fer un pre-

abans de saltar a la normalitat” (E09, Técnica, Junio del 2014). Por lo tanto, se defiende que es un espacio necesario para ellas para que después puedan acceder a una curso normalizado que les permita tener un título con el que acceder más fácilmente al mercado laboral. Además, se considera que el acceso a una fase de normalización es lo que promueve que se relacionen con el resto de mujeres del barrio, es decir, se integren.

Así, por un lado, la necesidad del proyecto se justifica bajo la representación de las mujeres descrita en el apartado anterior que hace que requieran una serie de actividades específicas, con el objetivo de que superen su “exclusión”. Pero por otro lado, sobre todo des del ayuntamiento se considera que precisamente por ser un proyecto tan específico, debe ser un espacio transitorio. Así, se considera que la integración en el barrio se consigue cuando vayan a un recurso “normalizado” como es el de la escuela de adultos.

Con este objetivo, las clases principales son las de catalán y están establecidas en diferentes niveles. Sin embargo, la oferta es mucho más amplia, ya que también hay clases de cálculo, un nivel de castellano, yoga, cocina, y salud. Además, a partir de enero se empezaron a proponer actividades los miércoles por la mañana que fueran de “participación”. En una reunión que tuvieron antes de empezar el curso en enero decidieron proponer actividades más concretas como salidas y talleres de temas concretos. Según explicaron en esta reunión este tipo de actividades había sido anteriormente ofertado los martes por la tarde, pero tenían poca participación porque muchas mujeres estaban limitadas por los horarios escolares de sus hijos. Así, decidieron proponer las actividades el primer miércoles de cada mes por la mañana, manteniendo el horario de los martes y los jueves, “para que el cuidado de los niños no sea una excusa para no poder venir” (Diario de campo, 7 de enero del 2014). Estas actividades complementarias han consistido en o bien charlas informativas, sobre, por ejemplo, la juventud y el civismo o la violencia de género, o bien salidas por la ciudad de conocimiento del entorno.

Así, en primer lugar, la insistencia en que sea un proyecto intercultural, demuestra que el proyecto responde al “reto de la interculturalidad” explicado en el apartado 2.2., que desde las políticas públicas ha tomado importancia con el aumento de la población inmigrante. Además, al ser una iniciativa de la asociación de vecinos

apoyada por el Ajuntament, también se demuestra que sigue esta idea de que la integración intercultural de las mujeres no depende únicamente de sus propias decisiones sino también de las actuaciones de ‘la sociedad de acogida’. Sin embargo, a pesar de ser un proyecto intercultural, en las actividades que se realizan y en la importancia que se da en el aprendizaje del catalán se produce un acento en la lengua y la cultura del país de acogida. Un elemento que García-Cano, Márquez y Agrela criticaron de las intervenciones interculturales que únicamente responden a la “identidad cultural de la propia sociedad” (García-Cano; Márquez; Agrela, 2008). Otra característica del proyecto que cabe destacar es que, pese a haber una relación positiva entre las mujeres que asisten a las clases y las voluntarias que las dan, a la práctica se produce una relación asimétrica entre “interventoras e intervenidas” (VVAA, 2013). Así, por ejemplo, durante las celebraciones del centro, como la de fin de curso, las voluntarias organizaron y sirvieron la comida mientras que las demás mujeres esperaban sentadas. Sin embargo, en la última reunión de equipo algunas voluntarias destacaron este aspecto como algo que deben de trabajar y superar mediante actividades de participación.

En segundo lugar, el proyecto también responde a las representaciones de las mujeres inmigrantes descritas en el mismo apartado, que justifican las políticas públicas. Así, la constante adaptación de los horarios de las clases a los horarios escolares e incluso la existencia de un espacio “materno-infantil” en el que cuidan a los niños mientras las madres hacen las clases, responden a la afirmación de estas mujeres como “responsables de la vida doméstica”, que puede dar lugar a la identificación de mujer-madre. Además, detrás de esta representación también se puede interpretar una preocupación de que la natalidad elevada de estas mujeres les impida estudiar y pensar en su futuro. Tal y como se ha descrito en el apartado anterior, la justificación de este proyecto también se encuentra en la representación de las mujeres como ‘sujetos frágiles proclives a la exclusión’ y como un ‘colectivo carencial’, del que las instituciones se tienen que hacer cargo para favorecer su integración. Por último, en tanto que enseñan aspectos de la cultura catalana pero se reconoce que provienen de un contexto cultural diferente, se considera que estas mujeres son “puentes” entre ambas culturas. Por lo tanto, se convierten en “agente de desarrollo de e integración cultural” (Bel Adell, 1996: 109), en el momento en que son receptoras de un proyecto de

integración cultural que pretende ofrecer herramientas que hagan más fácil su adaptación al nuevo contexto migratorio.

En tercer lugar, siguiendo los modelos de intervención social identificados por Agrela, el proyecto tiene características propias de tres de los cuatro modelos explicados en el apartado 2.2. En relación con el *modelo paternalista-victimista*, se caracteriza por considerar que las mujeres inmigrantes necesitan ser orientadas y son incapaces de afrontar solas las adversidades. Además, en tanto que las mujeres a las que se dirigen son también musulmanas, se relaciona con el *modelo feminista salvacionista*, porque se considera que son víctimas de las ataduras impuestas por su sociedad despótica, presuponiendo que ellas no pueden protagonizar una transformación ni obtener una conciencia de género por sí solas. Finalmente, tal y como se ha señalado antes, el proyecto también se caracteriza por ofrecer actividades para dar a conocer la cultura, en este caso, catalana y más concretamente de conocer aspectos del barrio, algo propio del *modelo culturalista*.

**“hay muchas mujeres que vienen a aprender pero otras que también vienen porque se lo pasan bien”**

Frente a este discurso institucional, basado en la expectativa de que las mujeres vean su asistencia en el proyecto como un paso transitorio a su integración total en el barrio, a partir de su inserción formativa en los recursos normalizados, destacan la variedad de narrativas de las mujeres musulmanas que justifican su asistencia a las clases con argumentos que apuntan más a la voluntad de aprender para socializarse. Además, también hay casos de mujeres, sobre todo con una edad más avanzada, que afirman venir al centro como alternativa al hecho que ya no tienen trabajo.

Así, en una conversación que mantuve con una mujer en la primera salida que se organizó en febrero, me explicó que llevaba en el centro un año desde que se quedó sin trabajo. Durante varios años había trabajado en limpiando casas en San Andreu de Llavaneras y tres años atrás había abrió una tienda con su cuñada, que acabaron cerrando porque, según me explicó, por culpa de la crisis acabaron teniendo muchos gastos. Así, respecto a su explicación de venir al centro escribo en el diario de campo;

Por lo que me explica me doy cuenta que su decisión de venir al centro es por hacer algo teniendo en cuenta que ahora tiene tiempo libre, además de por el hecho que ya sus

hijos son mayores. Respecto a su marido, me explica que él cobra una ayuda porque hace tiempo que está enfermo y agradece esta ayuda porque ella tampoco tiene trabajo. Aunque al principio me dice que le gustaría volver a trabajar de limpieza, según avanza la conversación, en otro momento me dice que ya no quiere buscar trabajo porque está cansada y cansa mucho la limpieza (Diario de campo, 3 de febrero del 2014)

En el caso de la mujer más mayor que entrevisté de 57 años cuando le pregunté como había empezado a dar clases me contestó “la señora del Pirmi me ha dicho [...] yo le he dicho quiero hablar mucho catalán...y ella ha dicho que en el ayuntamiento estudiar para aprender catalán” (E03, Majida, enero del 2014). Además, esta mujer, al confundirme con alguien de servicios sociales, en la entrevista me dijo que no trabajaba sino que cobraba sólo el Pirmi, pero luego me enteré que en realidad trabajaba cuidando a una niña de manera irregular. Otra más joven me explicó que conoció el proyecto después de que una mujer del Ajuntament la ayudara a mover los papeles cuando quiso denunciar a su marido para separarse y éste le propuso ir a dar clases de catalán. Teniendo dos hijos y estando divorciada y con conflictos con el padre por no pagarle la pensión, ella me reconoció en un nivel bajo de castellano que trabajaba temporalmente limpiando y que cuando le salía algún trabajo, dejaba de venir. Así, lejos de ver las clases de catalán como una fuente de esperanza para tener una formación y un trabajo mejor ella afirmó que “solo quiero aprender cómo hablar” (E01, Nadwa, enero del 2014). Además, teniendo en cuenta que fue de la primera entrevista que realice en marzo, tal y como anoté en mi diario de campo, solo la vi en la clase siguiente y ya no la volví a ver por el centro. Observación que confirma que asistir al centro no era una prioridad con expectativas laborales ni formativas. De hecho, también me explicó que pensaban que solo quería venir por el certificado de asistencia, un certificado que se firma a final de curso conforme han asistido a las clases y que es requerido para algunas ayudas económicas.

Una de las mujeres entrevistadas afirmó que asistía al centro precisamente por necesitar este certificado. Ella me explicó que lleva once años aquí y estaba en pidiendo la nacionalidad; “yo la he pedido pero me ha salido no favorable porque yo no he pagado seguro 6 meses, tengo que presentar mis papeles este año y me dice que tiene que traer un certificado para que tu estudiar” (E08, Hawa, mayo del 2014). Sin embargo, ella también me afirmó que no asistía regularmente a las clases únicamente

por el certificado sino también porque también quiere aprender castellano y catalán. No obstante, al comentarle que algunas mujeres podían acabar yendo a la escuela de adultos, ella me dijo “No, yo castellano y catalán” (E08, Hawa, mayo del 2014).

Por otra parte, Shamina de 25 años remarcó la importancia de ir a las clases para aprender catalán y castellano como la única vía, pues en su día a día habla únicamente en árabe. Así, su justificación de asistir a las clases fue “para el trabajo y para ayudar a los niños a los deberes...para la vida...yo no hablo castellano mucho porque mi familia y mis amigas hablan árabe y todo el día hablamos árabe, solo para ir al médico y al banco. Las clases que yo necesito para aprender idioma...” (E06, Shamina, abril del 2014). Pese a su voluntad de querer aprender, cuando le pregunté si en Rocafonda se podía vivir hablando únicamente en árabe, me contestó explicándome la anécdota del día anterior en que llamó a la atención al cliente de su operadora de teléfonos para hacer una pregunta, detectó por el acento del chico que le atendió que era araboparlante, de modo que acabaron la consulta en árabe.

Otra mujer me contestó lo siguiente cuando le pregunté sobre el motivo que ella creía que hacía que las mujeres fueran a las clases: “la idea principal para aprender la lengua, las otras actividades es muy importantes también porque las mujeres somos humanas y la mayoría no trabajan y no hacen nada, y están solas en la casa...por eso son importantes para nosotras...”(E05, Saba, enero del 2014). Una explicación que parece confirmar que para algunas mujeres las clases les permiten socializarse y aprender sin tener que seguir necesariamente una lógica formativa con expectativas educativas y laborales.

En contraste con todas las anteriores, una mujer sí que afirmó su asistencia al proyecto por su interés de seguir estudiando. Sin embargo, cuando le pregunté para qué era positivo a las mujeres ir a las clases contestó “porque hay muchas mujeres que vienen a aprender pero otras que también vienen porque se lo pasan bien” (E07, Salima, abril del 2014). Y más adelante, cuando seguimos hablando de este tema, añadió “hay gente que tiene interés de estudiar y aprender cosas y tiene interés de cómo hablar y hay gente que solamente tiene interés de estar aquí para hablar con la gente, como tiene el vestido, como tiene esto” (E07, Salima, abril del 2014). Es decir, reconoció que no todas las mujeres van con los mismos objetivos sino que mientras que había mujeres



que responderían mas a esta idea de “espacio de transición” otras tienen unas expectativas más relacionadas con un “espacio de encuentro”. Es decir, mientras unas priorizan el estudio con el objetivo de seguir su formación o encontrar un trabajo, otras encuentran en las clases un espacio de socialización y encuentro.

Esta dualidad de intereses también se puede observar en las clases y es incluso motivo de queja por parte de algunas mujeres, tal y como anoté después de ir a una clase de nivel intermedio de catalán;

Aunque hay bastantes mujeres me doy cuenta que la participación no es muy alta, hacen comentarios entre ellas en árabe y parecen fingir estar pendientes de lo que dice la ‘profesora’. Además, ella va dando vueltas por la clase para llamar la atención de todas y sobre todo las que se sientan al final no se distraigan. Cuando acaba la clase, lo comento con ella y curiosamente una de las mujeres se nos acerca y le dice a la voluntaria que es una profesora de primera pero que muchas mujeres se ponen a hablar de cosas que no son de clase, y como ella sabe árabe sabe que no son de clase, y entonces le cuesta concentrarse (Diario de campo, 20 de febrero del 2014)

Además, las propias voluntarias que dan las clases son conscientes de esta dualidad e incluso una de ellas, aceptándolo con resignación, me afirmó que en su opinión las mujeres asistían para socializar con otras y que aprender era algo secundario para ellas. De hecho, la conversación se inició a raíz de que entrara al despacho diciendo que se había enfadado en clase porque habían estado toda la hora hablando entre ellas. Así, empezamos a hablar de los aspectos que ella opinaba de la clase y del interés que ella creía que tenían las mujeres al asistir a las clases. En el diario de campo intenté recoger las ideas principales que ella me expuso;

En un momento de la conversación vi el momento oportuno para preguntarle qué motivo ella cree que es el que mueve a las mujeres para venir y me contesta algo parecido a “es una socialització, jo crec que venen perquè estem amb altres dones. Les classes els hi està bé perquè està bé que els hi soni i entenguin les paraules, que puguin llegir una paraula al súper i que sàpiguen comptar, sumar i restar. Coses d’aquestes els hi va bé però no amb la mateixa velocitat que es socialitzen. A casa estan soles i per això no callen” (Diario de campo, 3 de Abril del 2014)

En otra ocasión, hablando con una voluntaria encargada de hacer el taller de bisutería, que no acabó de funcionar porque, según me explicaron, las mujeres solo estaban pendientes de llevarse pulseras hechas a casa y no de aprender manualidades, ella afirmó la importancia del divertimento o entretenimiento. Así, escribí en el diario de campo el comentario que hizo:

Me explicó que hace un taller de bisutería pero como viene carnaval están haciendo máscaras. Destacó también la diferencia de nivel y que hay algunas que van muy rápidas y acaban, mientras que otras no han empezado. Pero acabó diciendo “L’important és que s’entretinguin i s’ho passin bé” (Diario de Campo, 20 de febrero del 2014)

Estas narrativas que parecerían indicar que hay una lógica de socialización detrás de participación de las mujeres en las clases, también se pueden relacionar con los problemas de asistencia y puntualidad observados durante mi estancia en las clases pero también tratados por las coordinadoras en las reuniones. Así, por ejemplo, respecto a la asistencia en varias entradas de mi diario de campo de los días que entraba a las clases hay referencias sobre la irregularidad de la lista de asistencia. Era común encontrarse con casos de mujeres que dejaban de venir por varios días o incluso con mujeres que de repente aparecían en clases en las que no están asignadas. Así, destaca una observación que hice un día que una voluntaria, después de pedirle permiso para estar en sus clases, me pidió que la ayudara a pasar lista;

cuando pasé lista lo más significativo es que de ocho mujeres que habían sentadas, tres no estaban apuntadas en la lista y me dijo que apuntara sus nombres a mano al final de la lista (Diario de campo, 16 de enero del 2014)

Volví a la misma clase el jueves siguiente y de las ocho mujeres, había solo cinco. Las referentes son conscientes de esta irregularidad pero ven difícil controlarlo. Así, respecto a este tema, cabe destacar la conversación que tuve con una de las profesoras de catalán, explicada en el diario de campo:

Me enseña la lista, y me señala que de 32 que tiene en la lista van regularmente 14. También me comenta que al principio dijeron que a las tres faltas irían fuera pero que

hay casos de mujeres que van a Marruecos a pasar un mes o así y que ella tampoco es la que lo controla entonces los deja pendientes. (Diario de campo, 3 de marzo del 2014)

En esta línea también destaca lo que me pasó un día que llegué al centro tarde y me crucé en la puerta con una mujer con la que tenía confianza ya que había hablado varias veces con ella, y le pregunté en broma si se estaba escapando y si no tenía clase. Ella me contestó que tenía clase pero tenía la casa por recoger. Al comentarle este episodio a una de las voluntarias, ella me dejó bastante claro su opinión “es imposible controlarlas y tampoco podemos ir puerta por puerta preguntándoles y diciéndoles que tienen que venir” (Diario de campo, 27 de mayo del 2014)

En relación con la asistencia, también está presente el tema de la puntualidad, que aparece constantemente en las reuniones de equipo como algo que pendiente a trabajar con las mujeres. Así, respecto este tema destaca una anécdota que me explicó una coordinadora y que intentando recordar anoté en el diario de campo:

Me explica que años anteriores alguna mujer había llegado tarde y, aún interrumpiendo la clase empezaba a dar besos a todas las que conocía e incluso a las que no por respeto, y la profesora tenía que esperar a que acabara. Entonces, dice que esas cosas las han tenido que ir trabajando pero que como no han ido al colegio desde de pequeñas no se dan cuenta de que lo correcto sería que si llegas tarde, coger una silla de la esquina, sentarte disimuladamente y enlazar con la clase. Así, sus palabras fueron más o menos ‘ara ja no ho fan tant, però s’ha de seguir treballant’ (Diario de campo, 20 de febrero del 2014)

De esta manera, en algunos casos, explican que tienen que recurrir a cerrar la puerta del centro con llaves una vez pasada la hora de empezar las clases, para evitar que lleguen tarde e incluso que se vayan antes de la hora sin dar ninguna explicación;

Cuando llego la puerta está cerrada pero una de ellas me ve desde dentro y me abre la puerta. Le digo que por un momento había pensado que por algún motivo se habían anulado las clases porque veía todo oscuro y los días anteriores no había podido venir. Ella me dice que no, que cierra porque así las mujeres no vienen tarde ni interrumpen la clase (Diario de campo, 20 de febrero)

Esta irregularidad en la participación y puntualidad, por lo tanto, relacionado con la escasez de compromiso denunciado por algunas coordinadoras puede indicar que

detrás de la asistencia de las mujeres al centro hay una lógica de socialización y del entretenimiento, que hace que no sea prioritario.

Aunque la técnica del Ajuntament reconoce que hay esta parcialidad, ella considera que esto es motivo de cambio y que hay que intentar que las mujeres vayan más allá y no se queden estancadas con la oferta del proyecto. Así, al sugerirle que hay mujeres que quizás van al centro porque precisamente porque se encuentran con mujeres ‘iguales’, es decir, mujeres que vienen y viven de una situación parecida, ella contesta

jo no dic que no hagi d’haver-hi espais en que es trobin amb iguals però que han d’anar més enllà d’això, no pot ser que hagi dones que faci 10 anys que es troben amb iguals només [...] elles han vingut d’un àmbit rural molt tancat, i se’n han anat a un barri on els estem oferint un espai tancat. Un espai on es relacionen amb els seus iguals, jo no dic que no es relacionin però s’ha d’anar mes enllà (E09, Técnica, junio del 2014).

Así, dentro de esta dualidad de intereses por parte de las mujeres musulmanas que asisten al centro, mientras que ellas lo reconocen como una realidad, tanto algunas voluntarias como la técnica del Ajuntament consideran que es un tema frente al cual se debe trabajar. Lejos de aceptar la posibilidad que el proyecto se puede inscribir ante una lógica de socialización, consideran que se tiene que cambiar, superando los problemas de asistencia y puntualidad, para que las mujeres vean el proyecto bajo la lógica formativa. Por esto, tal y como veremos en el apartado siguiente la pretensión principal es convencer a las mujeres de lo positivo que es acabar inscribiéndose en la escuela de adultos.

### 4.3. Las expectativas formativas y laborales después de la asistencia al proyecto

#### “s’ha de treballar per les joves sobretot que la vida d’una dona no és només el marit i els fills”

En relación con la idea, desarrollada en el apartado anterior, de que el proyecto sea un espacio de transición, uno de los temas claves tanto de las reuniones como de las referentes a la hora de valorar las clases es la expectativa de que las mujeres vayan a la Escuela de adultos. Así, se espera que las mujeres vayan temporalmente a hacer clases en el proyecto con el objetivo de seguir formándose, obtener un título y finalmente acceder al mercado laboral cualificado. Este paso se justifica al verse como la única vía por la que las mujeres verdaderamente se integren en la sociedad de acogida. Aunque la oferta formativa de la Escuela de adultos municipal es muy amplia, ya que ofrece desde cursos de “Alfabetización” hasta cursos de preparación para la prueba de acceso a la universidad, el objetivo principal es que las mujeres realicen el curso de “Graduat en Educació Secundària”. Así, se pretende que con este curso las mujeres puedan obtener el graduado escolar necesario para seguir haciendo cursos superiores o tengan acceso a trabajos más cualificados. Esta pretensión se hace evidente a partir de las notas que tomé después de recibir el email y el acta sobre la reunión que se celebró el 14 de febrero con la técnica del Ajuntament:

Me doy cuenta que uno de los temas claves de la reunión es el intentar que las mujeres asistan a la Escuela de Adultos, de hecho una de las conclusiones de la reunión, aparte de querer concretar las actividades extras, fue intentar convencer a las mujeres que tengan mejor nivel de catalán que asistan a la Escuela de Adultos. De un resumen enviado por una de las voluntarias extraigo una de sus ideas *“Jo vaig insistir en que les dones no veuen la necessitat d’anar-hi a part de les dificultats personals que poden tenir. Per això vaig demanar si podia venir alguna dona que hagués passat per l’escola d’adults i els expliqués de què li ha servit”*. Esto también lo destaca la técnica, pues insisten en la importancia que tiene por tener una titulación, según el acta: *“La V proposa que es faci una sessió prèvia en què se’ls expliqui a les dones perquè és important anar a una Escola d’Adults, com qualsevol altre recurs normalitzat en què donen un certificat oficial que és vàlid per seguir fent formació de les escoles d’adults o*

*del SOC. També reafirmen que és important aquesta titulació per fer qualsevol curs. També es valora que en aquesta sessió seria important tenir la presència d'una alumna de l'escola que pugui explicar la seva experiència personal. La V mirarà qui pot fer aquesta sessió. La V la creu necessària per convèncer les dones". (Diario de campo, 20 de febrero del 2014)*

Así, siguiendo con la línea indicada en el apartado anterior, se considera importante convencer a las mujeres a ir a la escuela de adultos y obtener un graduado escolar. Por esto, aunque detecten que hay mujeres que asisten a las clases sin seguir esta lógica formativa y sin expectativas educativas ni laborales posteriores, esto lo consideran “un problema” ante el cual tienen que trabajar. Esta idea se hace evidente en una de las conversaciones que tuve con una de las voluntarias, después de la cual intenté recordar y anotar las ideas principales;

Me explica que el problema es que no se comprometen. Dice que se da cuenta que para ellas no es prioritario, sino que hay muchas cosas antes de venir a clase y que vienen cuando pueden. Por lo que me acuerdo, dice algo como “*No prioritzen l'escola, com que no han anat a escola des de petites per elles l'important és el marit i els fills*”. Explica que muchas mujeres en la segunda clase se van antes porque están preocupadas por hacer la comida, y no se plantean como “*fariem nosaltres*” dejar la comida medio preparada por la mañana para no tener que perder clase. “*I clar que aprenen a la segona classe pero per elles es mes important el dinar*”. Por eso en un momento me dice “*Jo crec que els hi falta autoestima*”. [...] Añade que se tiene que trabajar eso sobre todo por las chicas jóvenes, porque las más mayores ya tienen su vida hecha, pero las jóvenes pueden estudiar y trabajar y ni se lo plantean. “*S'ha de treballar per les joves sobretot que la vida d'una dona no és només el marit i els fills*”. (Diario de campo, 20 de febrero del 2014)

En esta misma línea, cuando le comenté a la técnica del Ajuntament que había muchas mujeres que me decían que no querían ir a la escuela de adultos, para ella, esto se debía a que desconocían el recurso;

perquè no saben que és una escola d'adults, si no saps qué és el mes enllà...tu no aniràs al més enllà, et quedes aquí, estas super bé ,per que coi vols anar mes enllà... [...] pero es anal'si introduint poc a poc, evidentment no totes les dones aniran a l'escola d'adults

a més hi ha dones molt grans, però jo crec que anal-si donant a conèixer aquesta nova realitat...no només de l'Escola d'Adults sinó del món en general" (E09, Tècnica)

Además, según ella, esto se debe a otros factores como el hecho que no haya otras personas que ya hayan hecho este paso y que les puedan servir de referentes;

el problema és que ara és un moment molt complicat per tenir referents positius, que vull dir, dones que se'n han sortit, dones que han volgut anar a l'escola d'adults, que han estudiat, que se'n han sortit, dones que han trobat feina...clar...costa trobar aquests referents, les dones veuen que el mercat laboral està fatal, que a l'Escola d'Adults, no se'n sortirà i clar que l'exterior no ajuda, es van tirant enrere i es van tancant, es van tancant. (E09, Tècnica, junio del 2014)

Precisamente por esta dificultad y por la negación inicial de las mujeres, después de varias reuniones decidieron crear un curso especial por las mañanas para las mujeres que tengan hijos en edad escolar y no puedan ir a la sesión de la tarde que es de 19 a 21h. La técnica me explicó que después de hacer la sesión de presentación con las mujeres, algunas les dijeron que no podían ir porque sus maridos no les dejaban ir. Ante esta situación, decidieron contactar con ellos y éstos les dijeron que no tenían ningún problema. Así, las volvieron a llamar, les hicieron las entrevistas pero finalmente “es van presentar 14 dones i de les 14 només hi ha 9 que tinguin el nivel, i com que necessitem mínim 20, res” (E09, Tècnica, junio del 2014). Por lo tanto, convencidos de la importancia de que las mujeres vayan a la escuela de adultos impulsaron la creación de un curso especial, que al final no acabó funcionando por falta de demanda. Según la técnica esto es algo negativo para las mujeres y además, añadió que “això es un caldo de cultiu per la religió. Per que a la religió a elles els hi envia el missatge els homes, tu has de fer això perquè l'Alcorà diu això, elles no se l'han llegit, per tant, s' ho creuen. Llavors, estem anant enrere ” (E09, Tècnica, junio del 2014).

Otro tema relacionado con esta pretensión de que las mujeres asistan a la escuela de adultos es el hecho de que las mujeres tienen que compartir un espacio con hombres. Sin embargo, según las voluntarias, no está claro si el tema de los hombres es un impedimento real o una excusa bajo la cual las mujeres musulmanas prefieren quedarse en el proyecto. Así, después de hablar con una de ellas, anoté en el diario de campo;

Cuando le pregunto por el tema de la escuela de adultos me contesta; saps la última? Que moltes dones al final no s'han apuntat a l'escola d'adults, després de que fessin un curs especial per elles, per que els hi han dit que es poden apuntar homes perquè és un curs públic". Sigue y me explica que las mujeres tienen problemas si se apuntan hombres árabes porque si después por la calle él las ve y las saluda y alguien lo ve, le pueden decir al marido que un hombre árabe las ha saludado, es decir, que el problema lo tienen con los árabes. Pero añade que cuando ha hablado con otras mujeres, éstas le han dicho que en realidad eso es una excusa, porque en realidad les da miedo ir a la Escuela de Adultos. (Diario de campo, 29 de mayo del 2014)

Respecto este tema, también destaca la conversación que tuve con una de las coordinadoras de origen marroquí y musulmana;

Me dice que cada año pasa lo mismo, que cuando ven que las clases son con hombres y que no están por ellas lo dejan. Yo le digo que tampoco pasa nada porque las mujeres no quieran 'subir' a la escuela de adultos pues para algunas sus intenciones son aprender pero no sacarse ningún graduado escolar. Ella me afirma que sí que es así, pero que "hay gente que no lo entiende"" (Diario de campo, 27 de Mayo de 2014)

Ella también me explicó que des del Ajuntament valoraban el proyecto por su potencialidad de hacer que mujeres 'suban' a la escuela de adultos. Una idea que pude comprobar cuando asistí a la reunión, una vez acabado el curso, del equipo con la regidora del ayuntamiento. El tema central de dicha reunión, a parte de la cuestión económica, fue el motivo por el cual el curso especial para mujeres en la escuela de adultos no había funcionado.

En tanto que musulmanas, este discurso recuerda a la segunda parte de la afirmación explicada en el apartado 2.1. "Las mujeres musulmanas con *hijab* están oprimidas y necesitan ser liberadas", es decir, a la afirmación de la necesidad que ayudar o salvar a las mujeres. Así, lejos de aceptar una posible diferencia, tal y como propone Abu-Lughod, en la afirmación de la necesidad de que entren en los recursos normalizados y que se den cuenta que la vida es más que cuidar de sus hijos y sus maridos parece haber la pretensión de que se parezcan a las "mujeres autóctonas". En tanto que mujeres que son también inmigrantes, este discurso también se relaciona con una de las ideas principales de la investigación que Ramírez hizo sobre la migración de concreto mujeres marroquíes en España, que precisamente surgió de un imaginario



concreto sobre la emigración de las mujeres musulmanas que tuvo que ir rectificando a lo largo del trabajo del campo. Así, de la misma manera que Ramírez en un inicio presupuso que la experiencia migratoria de las mujeres marroquíes debía ser “liberadora” y un motivo de ruptura con el modelo social islámico, el discurso institucional parece indicar que se concibe la llegada a Mataró y la posibilidad de acceder a recursos normalizados, como es la escuela de adultos, como una oportunidad esencial para adoptar herramientas para su liberación.

**“yo la verdad es que trabajar, trabajar no quiero trabajar, quiero estar pendiente de mis hijas y la casa...uno dentro y otro fuera...eso también es un trabajo”**

Todas estas ideas, que demuestran la convicción del Ajuntament y de las propias voluntarias de que “subir” a la escuela de adultos será positivo para las mujeres como factor de cambio y mejora para su vida, contrasta con la variedad de respuestas que obtuve hablando tanto con mujeres que asisten al proyecto como con dos mujeres que han hecho el ‘salto’ del *Totes Plegades* al Curso de Graduado Escolar. Además, se complementan con la observación que tomé en nota del diario de campo, durante una sesión a principio de trimestre en la que estaban diciendo a cada mujer en qué nivel de catalán estaban asignadas;

Quando están explicando los horarios y los profesores del último nivel proponen que aquellas que tienen buen nivel de catalán podrían aprovechar para “subir arriba”, es decir, subir a la escuela de adultos, ya que está en la planta de arriba. Después de decir eso una voluntaria pregunta a quien le gustaría subir a la escuela de Adultos y ninguna dice nada y cuando señala a una que tiene buen nivel dice que no. Además en un momento se señalan las unas a las otras. (Diario de campo, 30 de enero del 2014)

Lo primero que caracteriza los comentarios de las mujeres musulmanas sobre la escuela de adultos es la referencia al tema de los hombres, aunque tratando motivos diferentes. De hecho, en el caso de Shamina, me respondió con la pregunta, “¿es hombres y mujeres?”. Cuando le pregunté el motivo de su pregunta me respondió; “Ah solo para saber porque en esta zona los marroquíes, los hombres, no son como el español. Yo puedo aprender el castellano, cualquier cosa, con hombres españoles, pero con hombres *marroquines*, mucho hablar, ah esa chica estudiar conmigo...” (E06,

Shamina, abril del 2014). Y luego siguió explicándome que la podrían criticar por estar con otros hombres marroquíes.

Salima también me habló de la cuestión de los hombres, pero dando el motivo de que es la única manera de que ellas puedan estudiar. Así destacando lo positivo de que en *Totes Plegades* si sean solo mujeres, explicó:

Si hay hombres en clase nadie va a estudiar, porque nosotras en nuestra religión, no podemos mezclar hombres con mujeres, además puede ser que estamos hablando de una cosa y sale una palabra que está un poco...y la profesora tiene que explicar esta cosa y hay hombres...además, si la profesora dice una cosa y yo no entiendo esta cosa que está diciendo ella y hay hombres no le voy a preguntar ‘que es esta cosa que me estás diciendo? ¿me puedes explicar más?’ No, no le voy a hacer esa pregunta. Pero cuando somos todas mujeres, lo pregunto la primera vez, la segunda vez, hasta que me entra en la cabeza, hasta que estoy bien (E07, Salima, abril del 2014).

Por lo tanto, mientras que según Shamina, el no poder estar con hombres es por la posibilidad de ser criticada, según Salima, tal y como después me concretó es porque “vas a tener verguenza”. Sin embargo, ésta última fue la única mujer que afirmó querer ir a la escuela de adultos. Además, con la explicación que dio también demostró que su intención ir allí es por tener expectativas laborales. En concreto, su respuesta fue;

Si, me gustaría ir a la escuela de adultos...si hay alguna posibilidad si...porque además, voy al Impi a hacer algún curso de enfermera, de peluquería o algo y dice que tienes que tener un título que tu sabes catalán” (E07, Salima, abril del 2014).

Después añadió que está siempre en casa aburrida, y que le gustaría acabar trabajando de alguna cosa, ya sea de peluquera, de enfermera o en una panadería. Sin embargo, cabe tener en cuenta que Salima, tal y como se explica en el primer apartado, es una de las mujeres que ya había estudiado en Marruecos y tenía claro que solo quería tener un hijo para poder seguir estudiando.

Respecto las demás mujeres con las que pude hablar, o bien me dijeron que no se lo habían planteado nunca o bien me contestaban que; “aprender primero castellano y

catalán luego pensamos que hay (ríe) porque yo no sabes mucho catalán ni escribir, como esto no (señala letra minúscula de un papel) como esto sí (señala letra mayúscula)” (E01, Nadwa, enero del 2014). En los minutos de descanso entre clase y clase, mantuve una conversación breve con una mujer pero que me acabo dando información esencial sobre sus expectativas laborales. Tal y como se puede leer del diario de campo;

Me dice que no sabe mucho castellano y le pregunto cuántos años lleva en España. Me dice que lleva diez años y que tiene 35 años y dos hijos. Aunque le cuesta decirlo correctamente, yo intento entenderla y al final le pregunto qué espera de las clases, si quiere trabajar después y me contesta de manera concisa ‘no, mientras mi marido trabaje, yo no quiero’” (Diario de campo, 22 de Mayo del 2014)

Precisamente al observar que el tema de ir a la escuela de adultos, era uno de los aspectos principales tratados en las reuniones de equipo y en las celebradas con el Ajuntament, decidí proponerle a la chica que me ayudaba a seleccionar los perfiles la posibilidad de hablar con alguna mujer que haya hecho el paso de *Totes Plegades* a la escuela de adultos. También me di cuenta de la importancia de este tema cuando una voluntaria un día me comentó que desde el Ajuntament les dicen que intenten derivar a mujeres a la escuela de adultos. Así, acabé hablando con dos mujeres que hicieron este paso pero con perfiles bastante distintos. La primera de ellas es una mujer que vino a Mataró con 9 años con su familia y ahora tiene 27. Estudió desde cuarto de primaria hasta primero de la ESO. Lo dejó después de un viaje a Marruecos y retomó los estudios después de estar casada y tener dos hijas. En el momento de la entrevista estaba haciendo el curso GES2, en el que se hace lo equivalente a 3º de la ESO y 4º de la ESO en un año.

Según me explicó, empezó a ir al *Totes Plegades*, porque “como venían mis compañeras pues decían que estaba bien y no se...me hacía ilusión venir” (E04, Hadiya, enero del 2014). Empezó en el nivel alto de catalán, en el que ya conjugan los verbos pero después del primer año le aconsejaron ir a la Escuela de Adultos y le dijeron “tú aquí no pintas nada”. Cuando le pregunté por las diferencias me comentó que “allí haces todas las asignaturas, todas, exámenes, puntualidad...”(E04, Hadiya, enero del 2014). Y añadió “a mí me cuesta mas no por el tema de estudiar sino porque tengo dos niñas...tengo el cole lejos de mi hija...vivo estresada de tantos exámenes, deberes,

cosas de casa...osea que voy justa de tiempo” (E04, Hadiya, enero del 2014). También me destacó que “hay mezclados, hay mujeres y hombres, jóvenes y mayores, gente de 50 y de 17 y de 18...de todas las edades” (E04, Hadiya, enero del 2014). Además, precisamente a raíz de este comentario le pregunté sobre su opinión del proyecto de *Totes Plegades*, y me contestó

Yo lo veo bien...está bien porqué muchas mujeres no quieren mezclarse con hombres y aquí solo están con mujeres y aquí está bien por el tema del materno porqué la mayoría tiene hijos y claro para dejarlos en una guardería particular, pagar no, porque están sin trabajo y el materno les ayuda más a venir.” ¿aquí? (E04, Hadiya, enero del 2014).

Así, en su caso no parece preocuparle el hecho de compartir un espacio con hombres. Son los horarios de los cursos y el cuidado de sus hijas lo que, en cambio, marcan sus decisiones. Al preguntarle sobre sus expectativas posteriores a obtener el graduado escolar, su respuesta fue

no me lo he planteado...porque yo he pensado algún curso pero en horario que dan después...es un grado y el horario no me coincide con las niñas...ahora si porque mi hija sale a las 12.15 y yo a las 12, osea la puedo ir a buscar pero después no...a ver, si tuviera dinero pues la dejaría en el comedor pero es que ahora no... (E04, Hadiya, enero del 2014).

Sin embargo, ya al final de la entrevista, dio un giro a su discurso cuando le pregunté sobre la opinión de su marido. Pese a no descartar la posibilidad de seguir estudiando, no tiene expectativas laborales cercanas, pues tiene claro que solo trabajaría si su marido perdiera el trabajo.

[Y ¿qué dice tu marido de que estudies?]

Al principio no le gustó...ay me decía con niñas...luego cansada en casa...me dice que estoy más pendiente de los papeles que de él (ríe) pero luego pues mira...lo acepta...Él me pregunta que para que quieres el graduado escolar si no vas a trabajar

[Y ¿tú qué le contestas?]

Yo la verdad es que trabajar, trabajar no quiero trabajar, quiero estar pendiente de mis hijas y la casa...uno dentro y otro fuera...eso también es un trabajo. Yo no puedo trabajar fuera y dentro. A no ser que él no encuentre un trabajo...es que últimamente hay más trabajo de mujer que de hombre...bueno porque él trabaja en construcción. (E04, Hadiya, enero 2014)

Cuando menciona el trabajo de mujer, se refiere a “en fábricas, en confección, doblar ropa” (E04, Hadiya, enero del 2014). Pero afirma que solo trabajaría si las circunstancias así lo requiriesen. Además, acabó haciendo mención a la religión para explicar su opinión sobre esta cuestión;

Es que nuestra religión dice que si un hombre es capaz de mantener una familia no tiene que trabajar la mujer, osea que la mujer se encarga de casa y educar a los niños no tiene por qué ir a trabajar...El hombre tiene que trabajar, en caso que el hombre no pueda esté dificultado o no haya trabajo la mujer sí que tiene que moverse un poco para salir a delante. Hay gente que solo piensa en el dinero, el hombre trae dinero, la mujer trae dinero ¿y los niños que? ¿Quién los educa?... Pues yo cuando quería tener niños me gustaba que yo las cuidara no dejarlas en guardería...es mi idea...(E04, Hadiya, enero del 2014)

En el caso de la otra mujer, tiene 23 años y vino de Marruecos hace poco más de dos años después de casarse con su marido, que ya llevaba más tiempo en Mataró. Estuvo un año estudiando en el *Totes Plegadas*, que conoció a través de una amiga. Según me explicó, ella le dijo que “para saber hablar, para comunicar con el catalán” (E05, Saba). La primera vez que hablé con ella estaba haciendo el GES1, que es el que corresponde a 1º y 2ª de la ESO juntos. Me explicó que en Marruecos había estudiado hasta el bachillerato, pero aquí para ir a la universidad le piden el graduado escolar, el bachillerato y un examen. En un principio no tenía claro qué hacer después porque, mientras que si se hubiera quedado en Marruecos probablemente ya estaría en la universidad, aquí lo ve más difícil y más caro:

En Marruecos me gustaría, ingeniera mecánica, estudios de tecnología mecánica. Ara la cosa es diferente, porque el ingeniero de aquí necesita mucho dinero para los estudios de aquí, la universidad, es muy cara aquí, en Marruecos no es cara como aquí” (E05, Saba, enero del 2014).

Sin embargo, lo que si tenía claro es que todavía no quería tener hijos y quería seguir estudiando. Cuando le comenté que algunas mujeres habían hecho referencia a la religión para explicar que no tenían que trabajar, ella me contestó

No, la religión dice que tú haces las cosas como tú quieras, lo importante...ahora no encuentro una palabra para explicarlo...la manera de vestir, la manera de hablar, la manera de hacer las cosas...un...respeto. Cuando tu respetas tu mismo pues está bien, y ya está , no hay ningún problema...(E05, Saba, enero del 2014)

Y más adelante añadió; “No son ideas de la religión sino de la mentalidad de las personas” (E05, Saba, enero del 2014). También le pregunté por la opinión de su familia sobre el hecho que decidiera estudiar y no tener hijos todavía a lo que me contestó “Mi padre pensar como yo, mi madre si quiere que estoy casada y mejor en casa con los niños, pero mi padre dice primero sus estudios, su vida y luego los niños” (E05, Saba, enero del 2014). Además, también me explicó que su hermana también había estudiado derecho francés en Marruecos, que estaba haciendo un máster y trabajando en el Registro Civil. En el caso de su marido, me dijo que él quería niños pero ella ya le había dicho que todavía no podía, y él “me dice pues vale, como tú quieras, porque es una decisión más de la mujer que del hombre, porque es ella la que cuida, el hombre solo trabajar...pero la mujer, ay madre mia...pobrecita...” (E05, Saba, enero del 2014)

Aunque le hice la entrevista la primera vez que quedamos, con ella me seguí viendo varios días e incluso estuvimos en contacto a través de las redes sociales, tanto por *whatsapp* como por el Messenger de Facebook. En una de estas veces, cuando le pregunté qué tal estaba me contestó que mal porque había dejado las clases. Me dijo “porque no entiendo bien les cursos y muchas cosas. Quan lo veremos lo explicar”. El día que nos vimos, me explicó que se había puesto enferma varios días y dejó de ir a las clases y cuando volvió ya vio difícil seguir. Sin embargo, se cambió a los cursos de catalán y castellano que hacen por las tardes.

Su historia demuestra dos aspectos importantes. En primer lugar, que su prioridad sea estudiar y trabajar no se debe a la nueva situación sino que es algo que ella ya tenía pensado desde que vivía en Marruecos, además de ser una decisión compartida con su hermana y su padre. En segundo lugar, que sus expectativas tanto formativas y laborales, en vez de estar agrandadas por su nueva situación, bien al contrario, se reducen por haber venido a Mataró y no tener el dominio de la lengua necesario para seguir avanzando en sus estudios.

Así, este ejemplo de narrativas parece indicar que efectivamente se puede producir una distancia entre lo que desde el proyecto se espera que las mujeres hagan y las propias expectativas de las mujeres al asistir al centro. Mientras las coordinadoras consideran importante ir a la escuela de adultos y obtener el graduado escolar para cualquier tipo de formación que pudieran hacer posteriormente, ninguna mujer parece tener intención de “subir” sino que asisten al centro para aprender sin intención de adquirir ningún título. Además, esto se complementa con el testimonio de Hadiya quien, pese a estudiar en la escuela de adultos, no tiene como prioridad ni trabajar ni seguir estudiando. De hecho, ella insistió que hacía el curso porque clases coincidían con el horario escolar de sus hijas.

Finalmente, cabe decir que frente este discurso institucionalizado que afirma la necesidad de que las mujeres musulmanas inmigrantes accedan a recursos ‘normalizados’ y accedan a herramientas para cambiar su vida, destaca lo que me comentó Salima, que precisamente es una de las pocas mujeres que quiere ir a la escuela de adultos, cuando hablamos del debate sobre la prohibición del velo en algunos sitios;

Ellos piensan que nosotros somos en nuestro país pues tenemos que ser como ellos...pero no, pero en Marruecos, habían españoles y viven su vida igual que como aquí en España, beben alcohol, compran cerdo, toman vino, salen en la calle con camisas cortas, ¿por qué? Porque es su vida...no tenemos para decirle que estáis en Marruecos pues tenéis que tener el pañuelo, tener esto y tener esto, no. Pero los españoles piensan que por que estamos aquí en España tenemos que ser como ellos, pero esto nunca va a ser (E07, Salima, abril del 2014)

## 5. Conclusiones

En el presente trabajo he pretendido estudiar desde una perspectiva del interaccionismo simbólico las representaciones entorno las mujeres musulmanas inmigradas y contrastarlas con las narrativas de algunas de estas mujeres. Mis hipótesis han partido de la asunción de que la justificación de la existencia de un proyecto destinado a las mujeres musulmanas inmigradas del barrio de Rocafonda parte de una representación muy concreta sobre dichas mujeres. Un imaginario que cabe analizar si se tiene en cuenta que es a partir de las representaciones culturales que se construye el conocimiento y se legitiman las actuaciones ante un sector concreto de la población (Hall, 1997, Nash, 2008). De este modo, partiendo de la idea que hay una relación estrecha en la forma de pensar y actuar, se considera que la imagen que se tiene de las mujeres musulmanas inmigrantes marca la manera de tratar y de interaccionar con ellas.

Después de desarrollar durante estos meses tanto el marco teórico como la etnografía, puedo concluir que ambas hipótesis planteadas en la introducción quedan confirmadas y justificadas. La primera de ellas “El discurso institucional es el resultado de una representación única de las mujeres musulmanas inmigradas con *hijab* como excluidas, que elude una variedad de realidades y situaciones vitales” se puede confirmar a partir de lo que se explica principalmente en el apartado 4.1. de la Etnografía, en el que se contrasta el discurso institucional existente sobre las mujeres que asisten a las clases con las narrativas de algunas de estas mujeres. En este análisis se ha demostrado como la representación que se tiene de las mujeres musulmanas que asisten al centro se caracteriza por afirmar que son mujeres “excluidas” y “vulnerables”, siendo la causa principal el formar parte de una “cultura que oprimeix les dones” y a unas tradiciones religiosas y sociales “molt antigues, molt fermes”. Además, en esta representación el *hijab* se considera el símbolo principal de esta representación, y por consiguiente, de la islamización del barrio y de la creciente presión social a la que están sometidas. Las características de este imaginario coinciden con lo afirmación descrita en el apartado 2.1. en el que se explica cómo se ha producido una la esencialización de la visión hegemónica de las mujeres musulmanas con *hijab* como oprimidas.

Tal y como se desarrolla en el apartado 4.1, este imaginario presente en el discurso institucional contrasta con la diversidad de perfiles y situaciones que se



encuentran en las narrativas de las mujeres con las que pude hablar. Frente a la visión homogeneizadora de las mujeres musulmanas como oprimidas, ligadas estrictamente a un hombre y únicamente preocupadas por el cuidado de sus hijos y del hogar, destacan la existencia de otros perfiles representados por mujeres que, como Hadiya y Salima, emigraron con sus padres y conocieron a sus maridos en Mataró una vez iniciados ya los estudio. O el caso de mujeres como Nadwa y Shamina que emprendieron un proceso de divorcio después de ser “reagrupadas” cuando empezaron a tener problemas. Además, frente a la visión homogeneizadora del *hijab* como símbolo de islamización del barrio y de sometimiento a una presión social de las mujeres, destacan la variedad de comentarios respecto a éste que hacen las mujeres y, por consiguiente, la variedad de significados que el *hijab* puede tener para ellas.

En relación a estas ideas, también se ha destacado que mientras en el discurso institucional se caracteriza por concebir como un problema el hecho que hayan mujeres que han emigrado hace varios años en el barrio sin haber adquirido un nivel de comprensión total del catalán y del castellano, las características del barrio evidencian que esta situación no se debe concebir estrictamente como un síntoma de su “exclusión”. Tal y como observé en mis paseos por el barrio y en las conversaciones que tuve con varias mujeres, el número elevado de población inmigrante, especialmente de origen marroquí, hace que muchas mujeres se puedan socializar estrictamente en la lengua materna. Esta característica hizo que en una conversación una mujer se quejara de que el barrio no le gustaba por parecerse demasiado a Marruecos y que le gustaba más cuando vivía en Barcelona. No obstante, dejando de lado las posibles valoraciones que se pueden hacer de este aspecto del barrio, lo que es evidente es que esto demuestra que el hecho de que hayan mujeres con bajo nivel de comprensión de castellano o de catalán no significa necesariamente que sean mujeres “excluidas”, es decir, que no se socialicen con nadie y estén encerradas en sus casas.

Respecto a la segunda hipótesis, que consiste en la afirmación siguiente “El discurso del proyecto *Totes Plegades* se inscribe específicamente en la lógica de la formación con expectativas laborales y formativas concretas, mientras que las narrativas de las mujeres musulmanas demuestran que son las lógicas del aprendizaje con vías a la socialización las que explican la asistencia de muchas mujeres a las clases” queda confirmada especialmente después del análisis del apartado 4.2 y 4.3 de la Etnografía.

El primer aspecto que demuestra que detrás de *Totes Plegades* hay una lógica de la formación es la insistencia de la técnica del Ajuntament de que éste debe ser un espacio de transición, que sirva de puente a las mujeres para poder acceder a los recursos normalizados, especialmente a la escuela de Adultos. Además, ella justificó esta transición afirmando que la “integración” de las mujeres únicamente se puede producir cuando ellas se introduzcan en estos espacios normalizados y, por lo tanto, se relacionen con demás mujeres y no únicamente con “iguales”.

Así, tal y como se ha explicado en el apartado 4.3 uno de los objetivos principales de *Totes Plegades* es intentar que las mujeres “suban” a la Escuela de Adultos, con la finalidad de seguir formándose, obtener un título oficial y finalmente acceder al mercado laboral cualificado. De este modo, el discurso se caracteriza por hacer afirmaciones como la siguiente “No prioritzen l’escola, com que no han anat a escola des de petites per elles l’important és el marit i els fills” (Diario de campo, 20 de febrero del 2014). Esta situación descrita se concibe como un hecho ante el cual deben de actuar intentando convencer a las mujeres que su vida puede ir más allá. Además, este discurso del convencimiento recuerda al discurso de la liberación señalado en el apartado 2.1. en el que haciendo referencia a autoras como Ramírez y Abu-Lughod se explica que se ha configurado como consecuencia de concebir a las mujeres musulmanas como excluidas y oprimidas. Por lo tanto, este discurso demuestra que el proyecto también se concibe como una oportunidad esencial para que las mujeres adquieran herramientas para su liberación y su emancipación formativa y laboral. Además, tal y como se ha explicado en el apartado 2.2, el proyecto también responde al “reto de la interculturalidad” planteado desde las políticas públicas que se caracteriza por considerar que la sociedad de acogida también es responsable de la integración de las de las mujeres inmigradas en el barrio. De este modo, las mujeres inmigrantes musulmanas del barrio de Rocafonda se convierten en necesarias receptoras de dicho proyecto por ser inmigrantes y especialmente musulmanas, ya que se consideran el perfil más alejado de las mujeres autóctonas simbolizando la máxima “otredad étnica y cultural” (Nash, 2007:61).

Sin embargo, mientras des del Ajuntament se valora el proyecto por su potencialidad de hacer que las mujeres acaben teniendo el nivel de conocimientos mínimos para que accedan principalmente a la escuela de adultos, destacan los discursos

de las mujeres que reconocen asistir únicamente para aprender “cómo hablar”. Es decir, destacan la variedad de narrativas de mujeres que afirman ir a las clases para aprender y socializarse pero sin ninguna pretensión de acceder a otros recursos que les permitan satisfacer expectativas laborales o formativas más concretas. Así, tal y como afirmó una de ellas, lo que sucede es que “hay muchas mujeres que vienen a aprender pero otras que también vienen porque se lo pasan bien” (E07, Salima, abril del 2014). Esta última razón parece indicar que algunas mujeres vienen al centro siguiendo una lógica del aprendizaje con vías a la socialización, concibiéndolo más como un espacio de encuentro con otras mujeres donde también aprenden, que como un espacio de transición.

También se ha explicado como esta diferente lógica de la socialización podría explicar los problemas de asistencia y de puntualidad observados. Es decir, la irregularidad en la participación y puntualidad parece indicar que para algunas mujeres el aprendizaje no es algo prioritario. Sin embargo, precisamente porque el proyecto se quiere inscribir en una lógica formativa concreta, se considera que, tanto por parte de algunas coordinadoras como des del Ajuntament, estos problemas de asistencia y de puntualidad de deben de trabajar buscando el compromiso de las mujeres y potenciando que quieran ir más allá del simple espacio de encuentro.

Consiguientemente a esta oposición de lógicas, también se produce otro contraste respecto a las expectativas formativas y laborales posteriores a la asistencia a las clases. Ante la pretensión del Ajuntament de hacer que las mujeres acaben asistiendo a la escuela de adultos, existen una variedad de narrativas de mujeres que no tienen ninguna intención de ir allí ni obtener ningún título oficial. De hecho, algunas de las mujeres llegaron a afirmar que no querían trabajar mientras su marido trabajase. Otras mujeres, en cambio, como Salima y Saba tenían claro que si querían seguir estudiando e incluso afirmaron priorizar su formación a su maternidad, ya que la primera sólo quería tener un niño para poder seguir estudiando y la segunda afirmó no querer tener ninguno en ese momento. Sin embargo, ambas historias demuestran que la pretensión de querer estudiar, lejos de ser resultado del proyecto migratorio y de concebir Mataró como un lugar que les ofrecía más herramientas a su liberación, ya se inició estando en Marruecos. Así, las dos habían empezado su formación en el país de origen y emigraron

por otros motivos que hicieron que tuvieran que seguir sus estudios con la dificultad añadida de ser en otra lengua.

Además, en esta línea, también cabe destacar el caso de Hadiya, quien pese haber protagonizado el paso del *Totes Plegades* a la escuela de adultos, y no descartar la posibilidad de seguir estudiando afirmó tener claro que “yo la verdad es que trabajar, trabajar no quiero trabajar, quiero estar pendiente de mis hijas y la casa...” (E04, Hadiya, enero del 2014). Así, todos estos ejemplos demuestran que efectivamente se puede producir una distancia entre lo que se espera de las mujeres des de *Totes Plegades* y especialmente des del Ajuntament y lo que las mujeres buscan al asistir a las clases. Mientras que el proyecto se concibe como una herramienta para potenciar y ampliar las expectativas laborales y formativas en el nuevo contexto migratorio, muchas mujeres únicamente asisten al proyecto para aprender y encontrarse con otras mujeres pero sin ninguna pretensión de acceder a otro tipo de recursos ni ofertas laborales.

La afirmación de ambas hipótesis también nos demuestra como el desconocimiento y los estereotipos sobre ciertos temas pueden conducir a la construcción de una representación cultural alejada de la realidad. Esto, a la vez, evidencia la importancia de tener en cuenta las experiencias y vivencias de las propias mujeres que protagonizan el movimiento migratorio y que son las receptoras de las políticas y los proyectos que se desarrollan. Así, a partir del acercamiento que permite una etnografía, podemos conocer la variedad de experiencias que se oponen a la visión esencializada de “la mujer musulmana con *hijab*” dando voz a las propias mujeres. Además, tal y como también se puede demostrar retomando los fragmentos de las dos novelas citadas al inicio del trabajo, se evidencia la necesidad de tener en cuenta y aceptar tanto la variedad de perfiles como la posibilidad de diferencia. Es decir, la posibilidad de que las mujeres puedan buscar tanto en las actividades concretas del proyecto como en el proceso migratorio en general, algo diferente a lo que se cree que deberían buscar. Esto significa que lejos de concebir el hecho de que haya mujeres que no pretendan aumentar sus expectativas formativas y laborales como un problema, se puede valorar como una realidad, que además no necesariamente justifique que sean mujeres “excluidas”.

## 6. Bibliografía

Abu-Lughod, Lila (2002). “Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others”, *American Anthropologists*, vol.104 (No.3), pp.783-790.

Adlbi Sibai, Sirin (2012). “Colonialidad, feminismo e Islam” en *Viento Sur*, Número 122, pp. 57-67.

Agrela Romero, Belén (2004). “La Acción Social y las Mujeres Inmigrantes ¿Hacia unos modelos de integración?”, *Portularia*, Vol. 4, Universidad de Huelva: pp. 31-42.

Ahmed, Leila (1992). *Women and Gender in Islam: historical roots of a modern debate*, Yale University Press.

Alsayaadd, Nezar y Manuel Castells (2003). *¿Europa Musulmana o Euro-Islam?: Política, cultura y ciudadanía en la era de la globalización*, Alianza: Madrid.

Aramburu, Mikel (2003). “Imágenes populares sobre la Inmigración marroquí” en *Atlas de la Inmigración Marroquí en España*, (disponible en pdf), Taller de Estudios internacionales Mediterráneos: Madrid, pp.442-443.

Associació de Veïns de Rocafonda-L’Esperança-Ciutat Jardí (2012). “Memòria d’Activitats de l’any 2012”, Ajuntament de Mataró: Mataró.

Bouia, Badia y Cecilia Dupuy (2003). *Dones Marroquines*, Quadern per a conèixer en diversitat, n.3, Proyecto Local: Barcelona.

Becker, Howard (2009). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*, Siglo veintiuno editores, versión digitalizada (último acceso 27/11/2013) <http://es.scribd.com/doc/128736667/outsideers-howard-becker-pdf>.

Becker, Howard.S y Blanche Geer (1978). “Participant Observation and Interviewing: A comparison” en VV.AA. *Symbolic Interaction: A Reader in Social Psychology*, Allyn and Bacon Inc: Boston, pp.76-82.

Bel Adell, Carmen (1996). “La mujer inmigrante, agente de desarrollo y factor de integración intercultural” en *Boletín de la A.G.E. N°23*, pp. 93-109.

Berremán, Gerald (2012). “Behind many masks : Ethnography and impression management”, en Roben, A. Sluka, J. (eds.) *Ethnographic Fieldwork* Willey-Blackwell.

Bourdieu, Pierre (1999). “Comprender”, en Bordieu (dir) *La miseria del mundo*, Akal: Madrid.

Bullock, Katherine (2000). “Challenging Media Representations of the Veil: Contemporary Muslim Women’s Re-veiling Movement”, *The American Journal of Islamic Social Sciences*, 17.3.

Bramon, Dolors (2009). *Ser mujer y musulmana*, Ediciones Bellaterra: Barcelona.

Cohen-Emerique, M (2013). “Por un enfoque intercultural en la intervención social” en *Educación social, Revista de Intervención Socioeducativa*, Vol. 54, pp.11-38.

Delgado, Manuel (2000). “Inmigración, etnicidad y derecho a la indiferencia: La antropología y la invención de las ‘minorías culturales’ en contextos urbanos” en Checa, F; Checa, J; Arjona, A. *Convivencia entre culturas: El fenómeno migratorio en España*. Signatura Semos: Sevilla: pp. 119.149.

El Hachmi, Najat. (2010). *Jo també sóc catalana*, Columna: Barcelona.

Frigolé, Joan. “Presentación: Las conversaciones y los días en Calasparra. Diario etnográfico, 1971-1974”.

García-Cano, María; Márquez, Esther y Belén Agrela (2008). “Cuando, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural” en *Papers* 89, pp.147-167.

Gregorio Gil, Carmen (2003). “Representaciones de género y cultura en las políticas de acción social” en *Seminario: Balance y perspectivas de los estudios de las mujeres y del género*, Instituto de la Mujer, Vol. 40: Madrid, pp.258-266.

Hall, Stuart (1997). *Representation: cultural representation and signifying practices*, Sage in association with the Open University: London.

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (2001). *Etnografía: métodos de investigación*, Paidós, Barcelona.

Jabardo Velasco, Mercedes (2006). *Senegaleses en España: conexiones entre origen y destino*, Ministerio de Trabajo y Estudios Sociales; Madrid.

Karrouch, Laila (2004). *De Nador a Vic*, Columna: Barcelona.

Lambrabet, Asma (2013). “El velo (el hijab) de las mujeres musulmanas; entre la ideología colonialista y el discurso islámico; una visión decolonial”, Conferencia

Granada Summer University disponible en [www.asma-lamrabet.com](http://www.asma-lamrabet.com) (último acceso 15/06/2014)

Maqueira d'Angelo, Virginia; Gregorio Gil, Carmen y Gutiérrez Lima, Elena (2000). "Políticas públicas, género e inmigración" en Pérez Cantó, Pilar (ed.) *También somos ciudadanas*, Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid: Madrid, pp. 371-442.

Mijares, Laura y Ángeles Ramírez, (2008). "Mujeres, pañuelo e islamofobia en España: un estado de la cuestión", *Anales de Historia Contemporánea*, 24.

Motilla, Agustín (2004). *Los musulmanes en España: libertad religiosa e identidad cultural*, Trotta: Madrid.

Mouhalhi, Djaouida (2000). "Mujeres musulmanas: estereotipos occidentales versus realidad social" en *Papers* 60, pp.291-304.

Moreras, Jordi (2002). "De la España musulmana al islam español", disponible a *¿Hacia dónde va el Islam?*, Vanguardia Dossier, Abril-Junio.

Nash, Mary (2007). "Repensar las representaciones mediáticas de las mujeres inmigrantes", *Quaderns de la Mediterrània*, num.7, *Institut Europeu de la Mediterrània*, (disponible en línea, última consulta, junio 2014)

\_\_\_\_\_ (2008). "Representaciones culturales, imaginarios y comunidad imaginada en la interpretación del universo intercultural" en *La política de lo diverso. ¿Producción, reconocimiento o apropiación de lo intercultural? I Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales*, Fundación CIDOB, (disponible en línea, última consulta, junio 2014): Barcelona.

Ramírez, Ángeles (1998). *Migraciones, Género e Islam: mujeres marroquíes en España*, Agencia Española de Cooperación Internacional: Madrid.

\_\_\_\_\_ (2010). "Muslim Women in the Spanish Press; the Persistence of Subaltern Images" in Faegheh Shirazi (edited) *Images of Muslim Women in War Crisis*, The University of Texas Press: Austin.

\_\_\_\_\_ (2011). *La trampa del velo; el debate sobre el uso del pañuelo musulmán*, Editorial Catarata: Madrid.

Sayyid, S (2003). *A fundamental fear. Eurocentrism and the emergence of islamism*. Zed Books: Londres.



Stemp Morlock, Laura (2012). “Blinded by the Veil” en Textile Society of America Symposium Proceedings, Paper 746.

Sierra, Enric (2012). “Catalunya por dentro (12): El voto clave de la inmigración de los sesenta”, en *La Vanguardia*, 28 de setembre 2012.

Solé, Carlota (2011). *Guia de recomenacions polítiques per a la promoció de la ciutadania activa de les dones marroquines a Catalunya*, en el marc del projecte DIC.CAT. Dona, Immigració i Ciutadania: Les dones marroquines com a generadores de ciutadania a Catalunya (2010-2011), Programa ARAFI 2009, AGAUR-DG per a la Immigració, Generalitat de Catalunya. CER-Migracions, Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona.

Subirats, Joan (2004). “Pobreza y exclusión social: un análisis de la realidad española y europea”, Fundació La Caixa: Barcelona.

Van Dijk, Teun A (2006). “Discurso de las élites y racismo institucional” en Manuel Lario (ed), *Medios de comunicación e inmigración*, CAM-Obra Social: Murcia, pp.15-34.

VV.AA. (2009). *Rastros de dixan. Islamofobia y construcción del enemigo en la era post-11S*. Virus: Barcelona.

V.V.A.A. (2013). “Servicios sociales en sociedades multiculturales: Un estudio etnográfico de los servicios de formación e inserción laboral dirigidos a mujeres inmigrantes”, Universidad Autónoma de Barcelona, (disponible en línea, última consulta, junio 2014): pp.1-13.

Werbner, Pnina (2005). “Islamophobia: Incitement to Religious Hatred: Legislating for a New Fear?”, *Anthropology Today*, Vol. 21, No.1, Policy and Islam, pp.5-9.

Zine, Jasmine (2002). “Muslim women and the politics of representation”, *American Journal of Islamic Social Sciences*, 19(4), pp. 1-22.