

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2024]

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18591>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La identidad y formación académica de mujeres musulmanas en el País Vasco

Identity and Academic Training of Muslim Women in the Basque Country

A identidade e a formação acadêmica das mulheres muçulmanas no País Basco



Ikram Ghacham-Emrani Hachmioune
Profesional independiente
Bizkaia, España
ikram.ghacham@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0002-8608-4665>

David Pastor-Andrés
Universidad del País Vasco
 <https://ror.org/000xsnr85>
Leioa, España
david.pastor@ehu.eus
 <https://orcid.org/0000-0001-7412-0724>

Janire Castrillo
Universidad del País Vasco
 <https://ror.org/000xsnr85>
Leioa, España
janire.castrillo@ehu.eus
 <https://orcid.org/0000-0002-8128-9090>

Recibido • Received • Recebido: 14 / 06 / 2023
Corregido • Revised • Revisado: 16 / 10 / 2024
Aceptado • Accepted • Aprovado: 14 / 11 / 2024

Resumen:

Objetivo. Esta investigación ha tenido como objetivo indagar en la experiencia de alumnas musulmanas con estudios superiores durante sus trayectorias académicas, centrada en las categorías de inclusión, interseccionalidad, identidad e interculturalidad. **Método.** Estudio de corte cualitativo en el que se ha entrevistado a 6 mujeres de origen musulmán de distintos lugares del País Vasco. **Resultados.** Los resultados han constatado que todas poseen una identidad de tipo mixto y que no han visto trasladada su condición a las aulas en términos de inclusión e interculturalidad. También sugieren que esas alumnas han estado afectadas por otras discriminaciones derivadas de su condición de género. Y, asimismo, los resultados han incidido en las bajas expectativas de éxito académico que



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18591>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

el profesorado ha proyectado sobre ellas en las distintas etapas educativas por las que han pasado, lo cual ha condicionado, en cierto modo, la construcción de sus biografías académicas. **Conclusiones.** Todo ello, pone sobre la mesa la necesidad de repensar cómo construir un modelo educativo más inclusivo en el que verdaderamente se trabaje la interculturalidad.

Palabras claves: Alumnas musulmanas; educación intercultural; estudios superiores; inclusión; interseccionalidad; identidad cultural.

ODS: ODS 4; Educación de calidad; barreras a la educación; ODS 5; Igualdad de género; mujeres musulmanas.

Abstract:

Objective. This research aimed to investigate the experiences of Muslim female students in higher education, with a focus on the categories of inclusion, intersectionality, identity, and interculturality.

Method. Six Muslim women from different parts of the Basque Country were interviewed. **Results.** The results reveal that all participants possess a mixed identity, yet they have not seen their condition transferred to the classroom in terms of inclusion and interculturality. The results also suggest that these students have been affected by other forms of discrimination derived from their gender condition. Similarly, results indicate that they have been affected by the low expectations for academic success that teachers have projected on them across various educational stages, conditioning, to some extent, the construction of their academic biographies. **Conclusions.** These findings highlight the need to rethink how to build a more inclusive educational model in which interculturality is truly worked on.

Keywords: Muslim female students; intercultural education; higher education; inclusion; intersectionality; cultural identity.

SDG: SDG 4; Quality education; barriers to education; SDG 5; Gender equality; Muslim women.

Resumo:

Objetivo. O objetivo desta pesquisa foi investigar a experiência das estudantes muçulmanas no ensino superior ao longo de sua trajetória acadêmica, com foco nas categorias de inclusão, interseccionalidade, identidade e interculturalidade. **Metodologia.** Para isso, foram entrevistadas seis mulheres de origem muçulmana de diferentes regiões do País Basco. **Resultados.** Os resultados mostraram que todas elas têm uma identidade mista e que não viram a sua condição transferida para a sala de aula em termos de inclusão e interculturalidade. Os resultados também indicam que estas estudantes foram afetadas por outras formas de discriminação derivadas da sua condição de gênero. E, da mesma forma, os resultados tiveram impacto nas baixas expectativas de sucesso acadêmico que os professores projetaram sobre elas nas diferentes etapas educacionais pelas quais passaram, condicionando, em certa medida, a construção das suas biografias acadêmicas. **Conclusões.** Esses achados destacam a necessidade de repensar como construir um modelo educacional mais inclusivo, no qual a interculturalidade seja verdadeiramente trabalhada.

Palavras-chave: Estudantes muçulmanas; educação intercultural; ensino superior; incluso; interseccionalidade; identidade cultural.

ODS: ODS 4; Educação de qualidade; barreiras à educação; ODS 5; Igualdade de gênero; mulheres muçulmanas.

Introducción

Un musulmán es percibido como un extranjero (Cainkar, 2009 in Dunand Zimmerman, 2014). Una percepción detectada desde el otro lado del océano, pero que seguramente no nos resulte extraña. Una mujer musulmana es, extranjera, pero además es mujer, y se encuentra expuesta a otra serie de discriminaciones (otredades o alteridades), que se dan también en otras realidades muy lejanas (Norteamérica, Australia, Francia, Inglaterra...), encontrando muchas similitudes con realidades más cercanas. Esos ejemplos del panorama internacional (Dunand Zimmerman, 2014; Hunt et al., 2020; Kabir, 2016), plantean la importancia de esta cuestión, de su complejidad e indican la necesidad de profundizar en cómo se materializa en nuestro entorno.

La presencia de estudiantes universitarias de la minoría religiosa musulmana en España es relativamente nueva comparada con otros países europeos (Mendoza Carmona, 2017). No se dispone de suficiente información sobre los procesos de formación de la identidad y de integración de estas mujeres, centrándose, la mayoría de los estudios en la inserción laboral y social, en la escolarización y crianza (Adlbi Sibai, 2014). Por ello, consideramos necesario profundizar en la realidad que viven las mujeres musulmanas con estudios universitarios, sus trayectorias académicas y cómo éstas influyen en la construcción de su identidad. Partiendo de ahí, hemos realizado un estudio cuyo objetivo ha sido analizar la experiencia de mujeres de origen musulmán con estudios superiores durante sus trayectorias en el ámbito educativo, desde la realidad concreta del País Vasco (región situada al Norte de España).

Marco teórico

El proceso de construcción identitaria no puede plantearse si no se toman en cuenta las relaciones que se generan entre categorías determinantes como pueden ser el género, la cultura o la religión. Por ello, para este trabajo, consideramos necesario el análisis y descripción de términos que tienen una relación directa con este proceso de construcción: inclusión, interseccionalidad, identidad y multiculturalidad-interculturalidad.

Inclusión

La inclusión busca dar respuesta a la diversidad del alumnado, aprender a convivir siendo diferentes y aprendiendo de las diferencias. La educación inclusiva busca que todo el alumnado pueda optar a una educación de calidad y conocer sus necesidades. Es la base para impulsar su participación. Para conseguirlo, no deben entenderse esas necesidades como déficits. Se debe responder evitando las etiquetas, ofreciendo el apoyo necesario y respetando sus disimilitudes (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012). Es fundamental hacer de las escuelas instituciones más equitativas y justas (González González, 2008; Walsh, 2005). La educación inclusiva garantiza que el acceso a la educación sea universal, con el fin de reconocer y relacionar las diferentes realidades y contextos (Brito et al., 2019).

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18591>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La educación inclusiva fomenta, entre otros elementos, la interculturalidad. Si desde edades tempranas hasta la educación superior, se educa en igualdad de oportunidades, estaremos más cerca de conseguir que las alumnas musulmanas crezcan sin prejuicios y puedan libremente decidir qué hacer con su vida sin temer a la mirada social. Esta educación inclusiva e intercultural es imprescindible, por lo tanto, educadores y educadoras están en la obligación de dar respuesta a la creciente diversidad (Rodríguez Otero et al., 2018). Hacer posible la educación inclusiva es un objetivo en el que todos los sectores y actores sociales (familia, profesionales, voluntariado, universidades...) tienen que participar con ayuda de las instituciones (Brito et al., 2019).

Según González González (2008), la inclusión y la diversidad son cuestiones que afectan a todo el conjunto del centro escolar, y por ello es necesario analizar el contexto organizativo, y los valores y principios que rigen su funcionamiento. Para poder trabajar en inclusión e interculturalidad con las alumnas musulmanas, se debe tener en cuenta que enfrentan a más de un tipo de discriminación, dado que en el contexto europeo la religión es percibida como un obstáculo para la integración, y crea conflictos de valores y prejuicios (Mendoza Carmona, 2017). Todo eso dificulta aún más su inclusión en el ámbito académico (Adlbi Sibai, 2014). A estas cuestiones se refiere la interseccionalidad.

Interseccionalidad

La interseccionalidad constituye una herramienta analítica que permite advertir las múltiples categorías que determinan la vida y posición social de una persona o colectivos, tales como el género, la clase, la raza, la etnia, la religión, etc. (Viveros Vigoya, 2016). Precisamente, a partir de la interrelación de ese conjunto de categorías, surgen desigualdades e injusticias o, por el contrario, situaciones de privilegio. Nacido en el contexto epistemológico del feminismo negro, el enfoque interseccional supuso una importante contribución que complejizó al género al entenderlo como una dimensión más entre otras, dentro del tejido de las relaciones sociales, frente a modelos que separaban el género de otras diferentes categorías-identidades sociales sin interrelacionarlas (Dunand Zimmerman, 2014). Mediante el mismo, se retomaron cuestiones centrales acerca de la identidad y las experiencias de las mujeres, sus diferentes formas de clasificación social, así como también de su lucha por transformar las relaciones de poder (Magliano, 2015).

La mirada interseccional permite así advertir los sistemas de dominación que entran en juego también en el ámbito escolar, haciendo evidente que no se trata de un espacio neutro, ya que existe una concurrencia entre algunas categorías y el fracaso o el abandono escolar (Vázquez, 2020). En efecto, ser alumna mujer, a la vez que musulmana, constituye un obstáculo doble. Por una parte, a estas alumnas les afectan las desigualdades basadas en el género presentes en todas las sociedades actuales. Por otra, porque siendo procedentes de grupos religiosos minoritarios, y en algunos casos mujeres racializadas, son objeto, también, de otra serie de discriminaciones derivadas de tales circunstancias.

En el contexto occidental, las representaciones populares acerca de las mujeres musulmanas incluyen su consideración como fanáticas, sumisas e ignorantes y carentes de agencia, y esas ideas inciden en su discriminación y en actitudes de islamofobia (Crossouard et al., 2020; Dunand Zimmerman, 2014; Mendoza Carmona, 2017). La islamofobia no es otra cosa que el sentimiento de hostilidad, miedo y resentimiento hacia el islam, hacia musulmanas y musulmanes, y hacia todo lo que tiene que ver con su cultura (Hunt et al., 2020). Ese rechazo lo sufren de manera más acentuada las mujeres que portan el *hiyab*. Todo ello, se traduce usualmente en un trato desigual, en prejuicios, e incluso en la exclusión de los asuntos relevantes de la vida social y política (Rodríguez Otero et al., 2018; Hunt et al., 2020) pues, como indica Dunand Zimmerman (2014), además de ser juzgadas por musulmanas, lo son también por su origen y género.

Identidad

La identidad es la percepción que una persona o grupo tiene de sí misma y que tienen los demás de ella. Según estas percepciones, compartimos identidad con las personas que se nos asemejan. La identidad es una cualidad dinámica, que se va moldeando a lo largo de la vida, un cambio continuo que nunca se completa, un proceso flexible orientada tanto al individuo como al grupo (Crossouard et al., 2020; Kabir, 2016), en el que toman parte mecanismos sociales (familia, sistema educativo, religión...) y sociológicos (relaciones intergeneracionales, conflictos sociales...) (Álvarez-Benavides, 2020).

La identidad individual hace referencia a cómo se autoidentifica una persona y cómo le gustaría que le identificasen las demás, teniendo en cuenta el conjunto de las categorías sociales (clase social, etnicidad, colectividades territoriales, edad y género), las cuales tendrán mayor o menor relevancia en su identidad, según el contexto de cada persona (Giménez Montiel, 2019). La identidad colectiva, en cambio, es la capacidad de un grupo para la acción autónoma y para diferenciarse de otros grupos. Para que a un colectivo se le asocie con una identidad común, el resto de personas ajenas les tiene que identificar como "grupo", apreciando sus rasgos comunes (Giménez Montiel, 2019).

Las redes de identidades colectivas actualmente son planetarias debido a la globalización y las nuevas tecnologías que las posibilitan, sin importar espacio ni tiempo (Álvarez-Benavides, 2020). En ese marco, desde los planteamientos de la teoría de la identidad social recogida por Dunand Zimmerman (2014), se puede entender la importancia de la reafirmación de los colectivos minoritarios. La adherencia a las normas de los grupos mayoritarios-internos marcará el criterio-constructo desde el que se realiza el juicio sobre el resto de identidades minoritarias-externas (Dunand Zimmerman, 2014; Hunt et al., 2020).

Como señala Mahmood, en una cultura determinada pueden coexistir diversas configuraciones identitarias que pueden parecer opuestas (Mahmood, 2012 en Crossouard et al., 2020). También, debemos señalar que es importante deslindar el término identidad del término nacionalidad dado que la identidad étnica no tiene por qué tener relación con el lugar de nacimiento u origen familiar (Adlbi Sibai, 2014).



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18591>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Centrándonos en las alumnas musulmanas, éstas van construyendo su identidad a medida que viven experiencias tanto en el ámbito escolar como en el personal. Se encuentran entre dos mundos, lo que hace que su identidad se vaya forjando, teniendo en cuenta la familia, la escuela, el entorno... en el que se encuentren, adaptando su identidad a la realidad que están viviendo (Álvarez-Benavides, 2020; Dunand Zimmerman, 2014; Hunt et al., 2020).

Kabir (2016), hace referencia a identidades flexibles, en algunos casos *negociadas* y en otros casos *situacionales*. De esta manera, también es posible que se den *crisis de identidad* fruto de la mezcla de dos culturas o más, es decir, una transformación en la identidad en distinto grado, según el caso (Fuentes Nogales & Vicente Torrado, 2007). Esta doble identidad es identificada de otras maneras como las identidades híbridas (Dunand Zimmerman, 2014) o la doble identidad o identidad bicultural (Hunt et al., 2020; Kabir, 2016). Así, es comprensible que, en el seno de un grupo de chicas musulmanas, cada una viva los elementos identitarios de una manera distinta, dependiendo de variables como la edad, el nivel educativo, el estatus social... (Fuentes Nogales & Vicente Torrado, 2007; Walsh 2005). Como señala Dunand Zimmerman (2014) las mujeres musulmanas de segunda generación se encuentran expuestas a múltiples categorizaciones, teniendo, además, que negociar su identidad como parte de múltiples grupos.

Es preciso entender la construcción de la identidad y la ciudadanía como tarea multidimensional y compleja que supone la participación responsable de toda la sociedad y desde todos los ámbitos. Esta tarea se propone desde una pedagogía de la alteridad o inclusión, cuyos elementos clave son: el conocimiento mutuo como base, la aceptación como condición, la valoración como impulso, la cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte y, finalmente, la ciudadanía intercultural como proceso (Adlbi Sibai, 2014).

Multiculturalidad e interculturalidad

Existe confusión entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad. Sin embargo, su distinción es fundamental, especialmente, por parte de los y las profesionales del ámbito educativo (Quilaqueo & Torres, 2013). La RAE define la multiculturalidad como la convivencia-coexistencia de varias culturas en un mismo espacio. Las Naciones Unidas y su programa para el desarrollo, señalaba que todos los países del mundo viven bajo realidades multiculturales (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2004). La educación multicultural tendría como objetivo crear igualdad de oportunidades para el alumnado de diferentes grupos raciales, étnicos, socioeconómicos, religiosos o culturales. Se trata de una forma de enseñar y aprender, basada en valores y creencias democráticas, promoviendo el pluralismo cultural dentro de una sociedad diversa (Aguado, 2017).

Sobre el término interculturalidad existen diversas acepciones (Zuchel Lovera & Henríquez Leiva, 2020). Se plantea la diversidad como una característica propia del ser humano y la diversidad cultural como un hecho (Aguado, 2017; Zuchel Lovedra & Henríquez Leiva, 2020). Se entiende

como un principio rector de los procesos sociales, que implica asumir positivamente la diversidad cultural. Desde la perspectiva educativa, se presenta como enfoque necesario para interpretar el mundo y definir así la acción profesional que está en continua transformación (Melero, 2017) o, como señala Aguado (2017), una metáfora, un ideal de práctica educativa que, además, se relaciona con movimientos de mejora y reforma educativa. Tiene como fin promover las relaciones positivas entre culturas para confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, además de formar a una ciudadanía consciente, capaz de conocer las diferencias y de trabajar conjuntamente por el mismo fin. Por lo tanto, la interculturalidad promueve la convivencia, la comunicación y el intercambio entre las culturas que conviven en un mismo espacio geográfico (Walsh, 2005).

El contacto intercultural tiene que darse de una forma equitativa e igualitaria, en un proceso permanente que se caracteriza por la comunicación y aprendizaje entre las personas, en el que se reconoce la diversidad como riqueza e inherente al espacio compartido (Aguado, 2017; Walsh, 2005). En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2005).

En conclusión, mientras el multiculturalismo se entiende como una separación o segregación entre culturas sin que se den relaciones significativas entre ellas, la interculturalidad se caracteriza por negociaciones e intercambios culturales, buscando desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. Trata de impulsar activamente procesos de intercambio por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas que permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas, desde planteamientos que busquen la equidad y la justicia social como fin (Aguado, 2017; Melero, 2017).

Así, en el ámbito educativo, un currículum intercultural debe enseñar valores democráticos que contribuyan a trabajar en común y a alcanzar decisiones que permitan vivir pacíficamente en una misma sociedad diversa e igualitaria: la tolerancia, el respeto por las opiniones diferentes, el sentido de responsabilidad por el bien común, etc. (Aguado, 2017). Por lo tanto, este término debe incluirse en los currículos de todas las etapas escolares (Rodríguez Otero et al., 2018). Además, es necesario desarrollar procesos educativos coordinados con programas socioeconómicos, donde toda la comunidad educativa luche por reducir la desigualdad desde su origen que, mayoritariamente, se encuentra fuera del ámbito educativo. De esta manera, alumnos y alumnas de cualquier clase social, género, cultura o religión tendrán las mismas oportunidades (Aguado, 2017; Melero, 2017).

También la formación docente debe incluir un fuerte componente intercultural, proporcionando los conocimientos, habilidades, estrategias e instrumentos personales y profesionales que permitan educar y educarse en/para la ciudadanía intercultural (Leiva



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18591>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Olivencia & Escarbajal Frutos, 2011), pues sólo es posible hacerlo real a través del pensamiento y la práctica (Aguado-Ondina & Sleeter, 2021). El fin sería lograr la competencia intercultural, una combinación de capacidades específicas como las actitudes positivas hacia la diversidad cultural, la capacidad comunicativa, manejar conflictos en situaciones interculturales y tener conciencia sobre la propia cultura e identidad y sobre cómo influye en la interpretación de la realidad (Peñalva Vélez & Leiva Olivencia, 2019). Esta formación, debe incidir en la comprensión del enfoque intercultural, la revisión de la propia práctica y el trabajo en red, con el fin de reconocer las otredades y no caer en propuestas compensatorias ni específicas sobre grupos/colectivos específicos, ni propuestas técnicas o metodológicas (Aguado, 2017; Melero, 2017).

Con todo esto, no debemos obviar la diferencia existente entre los objetivos de cambio y empoderamiento, justicia y equidad que plantea este paradigma y la realidad que se encuentra detrás de muchas prácticas definidas como interculturales. Así, Aguado-Ondina & Sleeter (2021) señalan que el término-enfoque intercultural se relaciona más con un modelo ideal que con prácticas educativas reales, y es que, como plantean Zuchel Lovera & Henríquez Leiva (2020) se ha de tener en cuenta el *vaciado* de significados y contenidos de términos fundamentales que se ha ido produciendo dentro del sistema-políticas neoliberales globales, que también afecta a la visión-comprensión de la interculturalidad, pasando a engrosar esa lista de planteamientos que beneficia al propio sistema mientras, a la vez, las relaciones y sistemas de poder hegemónicos, permanecen.

De todo lo antedicho cabe concluir que el futuro tiene que ver con la inclusión de las personas inmigrantes y sus hijos e hijas, y con una buena adaptación escolar que ayude al bienestar del niño o niña. El fracaso escolar es uno de los principales problemas de las alumnas musulmanas, ya que este conlleva una mayor probabilidad de fracaso personal y social (Adlbi Sibai, 2014). Para poder crear y enriquecer prácticas pedagógicas en la atención a la diversidad en el aula, es necesario investigar acerca de la situación de las mujeres musulmanas en el ámbito académico. Por ello, es importante hacer que las aulas sean de todo el alumnado, con el fin de garantizar su inclusión, reduciendo las posibilidades de fracaso escolar. Teniendo en cuenta esto, es importante analizar las historias de estas alumnas, y así poder detectar desde un principio señales del posible fracaso escolar.

En los últimos años, la necesidad de contar con profesionales de formación específica socioeducativa para la mediación intercultural ha aumentado mayoritariamente en las etapas de Educación Primaria, Secundaria y la Educación Para Adultos. La función de esos profesionales es abogar por la inclusión de los diversos colectivos, el respeto mutuo, participación y convivencia comunitaria. Es necesario implementar líneas pedagógicas, didácticas y curriculares basadas en una perspectiva intercultural. Que el profesorado se forme adecuadamente, conociendo las realidades de los distintos colectivos (García-Raga et al., 2012), reconociendo a otras culturas, qué son y qué significan; aprendiendo a ser críticos con las informaciones que se transmiten sobre los *otros*; valorando la diversidad cultural, así como las identidades subyacentes a éstas, a la vez que promueven el contacto y la interacción entre ellas (Peñalva Vélez & Leiva Olivencia, 2019).

La educación inclusiva fomenta, entre otros elementos, la interculturalidad. En efecto, si desde edades tempranas hasta la Educación Superior, se educa en igualdad de oportunidades a todo el alumnado, estaremos más cerca de conseguir que estas alumnas crezcan sin prejuicios y puedan libremente decidir qué hacer con su vida sin temor a la mirada social. Esta educación inclusiva e intercultural es imprescindible en la sociedad en la que vivimos, ya que ésta se refleja claramente en los centros escolares, por lo tanto, los educadores y las educadoras están en la obligación de dar respuesta a la creciente interculturalidad existente en las aulas (Rodríguez Otero et al., 2018).

Por eso, se observa la necesidad de implementar programas pedagógicos que aboguen por la eliminación de las falsas imágenes y estereotipos negativos; que los profesionales de la educación no alienten ni impulsen de manera involuntaria estas problemáticas con sus actitudes y comentarios (Rodríguez Izquierdo, 2010). Cuestiones como la religiosidad, son percibidas como un obstáculo para la integración, creando conflictos de valores y prejuicios (Mendoza Carmona, 2017). Todo eso dificulta aún más la inclusión de estas alumnas en el ámbito académico (Adlbi Sibai, 2014). El profesorado, con el resto de profesionales en educación, debe comenzar por superar ese tipo de prejuicios (su propia visión), mostrando empatía hacia el alumnado ante las diversas situaciones académicas y personales que viven (Adlbi Sibai, 2014). El punto de unión entre dos culturas debe ser un espacio de diálogo y negociación en el que cada una mantenga algo propio. No hay fronteras rígidas entre culturas puras, sino divisiones flexibles en las que hay huellas de unas y de otras (Bhabha, 1998). Desde todos los ámbitos, en este punto, deberían entrar en juego postulados interculturales, fomentando y respetando las identidades, entendidas como procesos complejos y multidimensionales que son. Se hacen necesarias propuestas educativas basadas en el conocimiento mutuo, la aceptación de las otredades, que busquen el desarrollo integral y la cohesión social, fomentándose así, también, la ciudadanía (Adlbi Sibai, 2014), imprescindible para un desarrollo comunitario inclusivo, realmente intercultural.

Metodología

El objetivo principal de este trabajo ha consistido en analizar la experiencia de mujeres de origen musulmán con estudios superiores en el País Vasco durante sus trayectorias en el ámbito educativo. Es un estudio de corte cualitativo que emplea la técnica de la entrevista.

Para Sandín Esteban (2003) un planteamiento cualitativo es adecuado en este ámbito por la posibilidad de transformación real que se puede dar tras la comprensión profunda del fenómeno. Así, llevamos a cabo un estudio de corte cualitativo con técnicas adecuadas al objetivo del estudio, realizándose registros narrativos del fenómeno y tratando de identificar su naturaleza profunda, su sistema de relaciones y la estructura dinámica de los hechos (Pérez Andrés, 2002), en su contexto natural. Ha sido un estudio de carácter inductivo y con una estructura flexible, en el que se han recogido datos empíricos que, posteriormente, se han utilizado para construir proposiciones teóricas.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18591>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La selección de participantes ha sido no probabilística, no aleatoria e intencional por conveniencia, caracterizada por el acceso que se tuvo a las mismas. En el estudio han tomado parte 6 mujeres de origen musulmán que viven en el País Vasco y que cursan, o han cursado, estudios superiores, analizándose sus trayectorias de vida académica. Las seis participantes, con edades comprendidas entre los 21 y 28 años, provienen de familias de origen marroquí; cinco son nacidas en el País Vasco y cinco han realizado sus estudios en centros públicos. Solo una no viste el hiyab. Los estudios superiores que ha cursado son de distinta naturaleza, y cuatro los han finalizado, mientras que dos están actualmente cursándolos (Tabla 1).

Tabla 1: Participantes del estudio

Nombre	Edad	Nacimiento	Hiyab	Estudios
Leila	27	España	Sí	Cursando doctorado en Biomedicina y biología molecular
Salma	24	España	No	Graduada en Psicología y Máster en intervención interdisciplinar en violencia de género.
Rym	21	Marruecos	Sí	Cursando grado de Educación Primaria
Lina	27	España	Sí	Graduada en Trabajo Social
Sumaia	28	España	Sí	Graduada en Educación Infantil
Nur	28	España	Si	Graduada en Educación Primaria

Nota: Elaboración propia.

La técnica utilizada para recabar la información ha sido la entrevista semi-estructurada, llevándose a cabo de manera individualizada. Las entrevistas están centradas en tres ejes: identidad, trayectoria académica e interseccionalidad.

Respecto al proceso de obtención de los datos, se mandó el guion de las entrevistas antes de realizarlas a todas las participantes con el fin de facilitar un proceso de reflexión respecto a cuestiones personales tan profundas e íntimas. Las entrevistas, en 4 casos, se realizaron de manera presencial y en 2 casos de manera telefónica, y todas ellas fueron grabadas. Sobre cuestiones éticas, he de indicar que se realizó un documento de confidencialidad con el fin de proteger los derechos de las participantes.

El análisis de las narrativas resultantes se hizo teniendo como referente una serie de categorías definidas *a priori* útiles para estructurar la información y delimitar los elementos específicos del problema de estudio. Esas categorías fueron, precisamente, los conceptos de identidad, inclusión, interseccionalidad e interculturalidad, y las implicaciones de cada una de éstas en el ámbito académico. Así, las respuestas dadas por las participantes se agruparon en torno a



dichas categorías en función de su significado y, después, se realizaron asociaciones, inferencias e interpretaciones de las unidades de registro categorizadas durante el análisis, reinterpretándolos (Gibbs, 2012) tomando distancia de los posicionamientos teóricos presentados, permitiendo así, encontrar nuevos elementos no previstos inicialmente, realizando a la vez, una categorización emergente, orientada, pero no dirigida, que nos ofrece una visión más rica de los datos obtenidos.

Resultados y discusión

Inclusión

En relación con la inclusión, todas las participantes señalan que, en algún momento de su trayectoria escolar, se han sentido tratadas diferente a causa de sus rasgos de identidad musulmana.

Hay algunos profesores que creen que por ser musulmana hay ciertas cosas a las que no vas a poder aspirar. Como saber hablar bien euskera. (Lina)

Tratada diferente no, me he sentido diferente porque me hacían sentir diferente. (Sumaia)

Las 6 participantes afirman que, a lo largo de sus trayectorias escolares, han constatado que las actividades que se llevaban a cabo en el aula nunca fueron diseñadas para incluir a todo el alumnado y que, de manera general, su condición de musulmana se omitía:

Pero en ningún momento ni se identificó, ni se habló de ello, ni se intentó incluir mi cultura ni la de mis compañeras en clase, simplemente era como si no existiera. (Leila)

Además, la cultura que ellas traían de casa era como inexistente en clase, y en algunas ocasiones, el profesorado intentaba esconderla, porque buscaban la homogeneidad del alumnado.

Mis compañeras de clase y yo nos pusimos el velo en primaria. Hubo una profesora que nos pidió quitarnos el velo para cantar las canciones de navidad, porque venía la tele a grabarnos, entonces para ir como el resto de las compañeras nos pidió eso (Leila).

Así, algunas participantes indican que les hubiera gustado que su condición de musulmanas se hubiera tenido en cuenta por parte del colegio. Por ejemplo, cuando la comunidad musulmana celebra ciertas fiestas.

Ahora que soy adulta me parece un poco fuerte, sobre todos si tienes muchos alumnos musulmanes en el colegio, es que la fiesta del fin del ramadán o las fiestas importantes en el islam, no digo que se tengan que celebrar en el colegio, pero la manera que nosotras teníamos de celebrar era faltar ese día al colegio, tener falta y tener que llevar un justificante al día siguiente de motivos personales para justificar la falta de asistencia de ese día. Pero realmente nunca se normalizaba no te decían “mañana tenéis vuestra fiesta, pasarlo bien”, eso no ocurría. (Leila)

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18591>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

De manera que las participantes reclaman un modelo de escuela más inclusiva, que responda a la diversidad de todo el alumnado en su amplitud (Adlbi Sibai, 2014) y que fomente una educación más intercultural (González González, 2008). Aun así, las participantes recuerdan su etapa académica positivamente, con mucho cariño, compartiendo que con compañeros y compañeras, generalmente, se han entendido bien y que pocas veces se han sentido tratadas diferentes:

Yo personalmente guardo muy buen recuerdo de mis etapas educativas en general, sobre todo primaria y secundaria lo recuerdo con mucho cariño. (Nur)

Pues me parece que tu cuánto conoces a alguien con la que compartes características vitales es super importante y te apoyas y demás. Entonces a mí me habría gustado tener a alguien con quien compartir. (Salma)

Se considera que esta última reflexión de Salma es importante: todo el alumnado es diferente, pero en ciertos momentos es importante buscar y fomentar los puntos de unión entre el alumnado, y esto sólo es posible si se trabajan desde marcos inclusivos e interculturales.

Interseccionalidad

De algunas entrevistas puede inferirse que el trato diferente que han recibido las participantes por contar con rasgos de identidad musulmana, se ve aumentado por el hecho de ser mujeres. Ciertamente, el trato diferente se acentúa en el caso de las que llevan hiyab, ya que ello facilita su identificación a simple vista.

Tratada diferente yo considero que no, pero con otras expectativas hacia mi comparada con mis compañeras sí. Parecía que mi apariencia física no les cuadraba con mi forma de ser. (Nur)

La mirada interseccional (Viveros Vigoya, 2016) permite advertir como estas alumnas sufren una doble discriminación: por un lado, estarían afectadas por la islamofobia o el rechazo hacia todo lo que tiene que ver con la cultura musulmana (Hunt et al., 2020), y por otro, por las desigualdades basadas en el género (Dunand Zimmerman, 2014). Y la concurrencia de ambas condiciones puede derivar en prejuicios, que acentúan el trato desigual que reciben como alumnas (Hunt et al., 2020).

Así, las entrevistadas han puesto énfasis en la falta de expectativas de éxito académico que una parte del profesorado ha proyectado sobre ellas durante las distintas etapas educativas.

No confiaban en mí, no confiaban en que yo pudiese terminar mis estudios. En la última evaluación de cuarto de la ESO suspendí una asignatura y cuando fuimos a las puertas abiertas de los centros para estudiar bachillerato una profesora delante de todos mis compañeros se acercó donde mí y a donde otra compañera que también era musulmana y nos dijo, "yo no os veo capaz de sacaros la ESO". (Rym)

Una cosa que me marcó en la carrera. Me ocurrió con una profesora que cuando empezamos a hacer los ejercicios de la asignatura, ella se asomaba a mi mesa y me decía: los deberes hay que hacerlos, dando por hecho que yo no había hecho los deberes, cuando sí los había hecho. Varios detalles así, sin ningún motivo aparente. En su examen yo saqué matrícula de honor y un compañero que fue a esa revisión, para que le subieran la nota, esta profesora le dijo: joe pues Leila ha sacado matrícula de honor, quien lo hubiera dicho. (Leila)

Esa falta de expectativas del profesorado podría derivar de las representaciones populares que están vigentes en nuestro país sobre las mujeres musulmanas, que las perfilan como sumisas, ignorantes y carentes de agencia (Mendoza Carmona, 2017), y podrían afectar de modo negativo en algunos casos a la construcción de aspiraciones personales de cada alumna, alimentando el fracaso o el abandono escolar (Vázquez, 2020).

Las participantes relacionan el fracaso escolar de las alumnas musulmanas y el hecho de que su presencia no sea mayor en la universidad, con las bajas expectativas que se tienen hacia ellas. Consideran que al final, como alumnas, se van desmotivando y no aspiran a más.

Yo creo que es más difícil, por un lado, por ti misma, te ponen límites por lo tanto luchar contra esas limitaciones es difícil. (Lina)

Yo creo que puede que sea porque no han tenido apoyo en casa o apoyo académico en la escuela, o les han puesto una barrera y de ahí no pueden pasar escolarmente, como que es algo inalcanzable. (Sumaia)

En bachiller, por ejemplo, la orientadora me decía que bachiller se me iba a dar mal y mi intención era hacer un módulo superior de educación infantil y me decía que no. Que mejor hiciera módulo medio de auxiliar de enfermería y yo le decía que no. (Rym)

Hoy en día pienso que sí, después de haberme formado creo que muchas veces lo que esperan de ti el resto de la sociedad afecta en lo que se hace y se deja de hacer. (Nur)

Identidad

En relación con el concepto de identidad, el contenido de las entrevistas refleja que en 4 de las 6 participantes predomina una identidad mixta. Es el caso de Nur, Leila, Rym y Lina, quienes, perfilan su identidad como una combinación de lo vasco y lo musulmán.

Me empecé a preguntar varias cosas, y ahora mismo estoy en el momento en el que sigo pensando que la parte de mi identidad que tengo clara es que soy vasca y musulmana, pero que de alguna forma en esa combinación hay una parte marroquí. (Nur)

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18591>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Como señala [Adlbi Sibai \(2014\)](#), la identidad se va construyendo, basándose en el entorno y las vivencias. Y esta sirve para el sujeto se autodetermine, es decir, la concepción que tiene una persona o un grupo sobre sí mismo, y que, a su vez, permite distinguirlos o igualarlos al resto. En el caso de estas participantes, al haber sido criadas entre dos culturas y dos formas de vivir, la identidad híbrida es la que las define, a la vez que les condiciona y les afecta la imagen o la opinión que la sociedad tiene hacia ellas. Esto guardaría relación con la idea las identidades híbridas a la que alude [Dunand Zimmerman \(2014\)](#) o la doble identidad o identidad bicultural a la que se refieren [Hunt et al. \(2020\)](#), [Kabir \(2016\)](#). Ese tipo de identidades combinadas, fruto de la mezcla de dos o más culturas, puede desembocar en algunos casos en que se den *crisis de identidad* ([Dunand Zimmerman, 2014](#); [Fuentes Nogales & Vicente Torrado, 2007](#)), como le sucede a una de las participantes:

Yo digo que tengo una crisis de identidad, porque tengo origen extranjero con una cultura marroquí, pero he nacido y me criado en la cultura vasca. (Lina)

En cambio, Sumaia y Salma afirman saben perfectamente cuál es su identidad y no dudan de ella. Ambas coinciden en que la identidad no es una, sino que abarca varias dimensiones.

Diría que soy una mujer, vasca y musulmana. Eso serían los tres pilares. Dentro de la identidad, también me parece que me define que soy psicóloga. Y luego también es parte de mi identidad, porque soy muy familiar muy importante mi rol de hermana o de tía, que también es parte de mi identidad, de hija y de amiga. Es como que todo eso, soy yo. (Salma)

Sobre si las personas respetan la identidad con la que más se identifican las participantes, Sumaia, Rym y Lina coinciden en que, socialmente, no se tiene en cuenta la identidad con la que más se puedan identificar ellas, sino que la gente simplemente se fija en su apariencia física y las determina de una forma.

La gente no piensa en lo que yo siento, por llevar velo ya suponen que soy marroquí. (Rym)

Esta idea se relaciona directamente con el juicio sobre las identidades minoritarias-externas, que se realiza con base en el grado de asunción que estas hacen de las normas de los grupos mayoritarios-internos ([Dunand Zimmerman, 2014](#); [Hunt et al., 2020](#)).

En cambio, a ese respecto Nur, Leila y Salma diferencian entre la gente que las conoce y la que no. Es decir, ellas creen que sin conocerlas se les adjudica la identidad que más concuerda con su apariencia física, con base en prejuicios y estereotipos. Sin embargo, cuando la gente las conoce, las acepta o identifica más fácilmente con la identidad con la que ellas se sienten cómodas.

En mi día a día la gente que me conoce, después de conocerme entiende cuál es mi identidad, y la tienen en cuenta. Pero en un principio no, la gente tiene prejuicios y juzga antes de conocerte. (Leila)

Multiculturalidad e interculturalidad

En relación con la multiculturalidad e interculturalidad, Nur, Sumaia, Leila, Lina y Salma indican tener claro su significado, así como la diferencia e importancia de ambos, aunque en el caso de Rym no es así. Las 6 coinciden en que es muy importante que en los colegios se trabaje desde una premisa intercultural, aunque también coinciden en que, en sus trayectorias escolares, han constatado que no es la práctica habitual.

Yo creo que sí, la multiculturalidad es la existencia de diversas culturas en una sociedad y la interculturalidad es que interactúen entre ellas. (Lina)

Si, académico a todos los niveles. Porque cada vez hay más culturas, es decir en la sociedad hay diversidad de culturas y si no se trabaja se está ignorando a gran parte de la sociedad. (Salma)

No solo me parece importante, si no necesario que se trabaje con interculturalidad en todas las aulas. (Nur)

Creo que la multiculturalidad es un sitio donde hay muchas culturas e interculturalidad es lo mismo pero que todos valen lo mismo (Rym)

Como señala Salma, la realidad documentada (PNUD, 2004) presenta que, actualmente, todos los países se encuentran bajo realidades multiculturales. La cuestión es si éstas se articulan desde perspectivas interculturales o no. Sin embargo, la cuestión no reside en si el alumnado es capaz de diferenciar si se encuentra en un marco discursivo-práctico u otro, sino que es el profesional educativo quien debe tenerlo claro (Quilaqueo & Torres, 2013).

Una visión intercultural es imprescindible para una lectura del mundo realmente inclusiva y democrática, pero también para poder definir la acción profesional (Melero, 2017). Como dice Walsh (2005), la educación intercultural tiene como fin promover las relaciones positivas entre distintas culturas, para confrontar el racismo y la discriminación. Por lo tanto, un currículo intercultural tiene que enseñar los principios y valores democráticos para poder trabajar todos unidos (Aguado, 2017). Para ello es importante la formación del profesorado, proporcionándole conocimientos, habilidades, estrategias e instrumentos personales y profesionales que les permita educar y educarse para la ciudadanía intercultural (Leiva Olivencia & Escarbajal Frutos, 2011).

Conclusiones

En este trabajo, se ha buscado analizar las vivencias de alumnas musulmanas a lo largo de sus trayectorias académicas identificando diversas dificultades con las que deben lidiar, a causa de su pertenencia a una minoría social-cultural y a su género. Las interseccionalidades presentes nos muestran su importancia, así como la necesidad de identificarlas ya que, sin esto, este trabajo no tendría sentido. Y este es un punto de partida esencial, para este trabajo, pero también para la intervención educativa.



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18591>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Las 6 participantes son conscientes de que su identidad aúna elementos de la cultura de origen de sus familias (todas marroquíes) y elementos de la cultura vasca en la que han crecido. Sienten, así, que poseen una identidad mixta, con todas las complejidades que ello conlleva, mostrando distintos grados de seguridad ante la misma. Junto a ello, sus voces han dejado de manifiesto que, a lo largo de su andadura académica, han echado en falta modelos educativos más inclusivos. De esta manera, debemos preguntarnos en qué medida, las políticas que desde las administraciones educativas se plantean, están diseñadas desde planteamientos interculturales, y esto, también debería hacernos reflexionar sobre el peso que tiene una cultura dominante en su visión sobre la cultura musulmana, entendida ésta en toda su amplitud. Una lectura que, indiscutiblemente, se encuentra ligada a procesos de discriminación social conscientes e inconscientes, y que se reflejan, y tienen su impronta en todo lo expuesto.

Existen formas de segregación no conscientes, simbólicas y que están incrustadas socialmente partiendo de prejuicios o de estereotipos. Encontramos miradas externas que ven a las personas unidimensionalmente y con una única referencia. En nuestros relatos las hemos encontrado entre profesionales educativos. Sus expresiones “profesionales” pueden alentar el fracaso, destruir ilusiones y aspiraciones, desmotivar. Ante ello, nuestras participantes, demuestran una alta resiliencia y una capacidad de romper esos prejuicios ante profesionales que consideramos preparados para esa labor, aun cuando nos demuestran que también pueden ser causa del fracaso escolar de parte del alumnado. Existen formas de vivir la segregación no expresadas y este trabajo pretende darles voz.

Las vivencias de nuestras protagonistas nos hablan de la falta de una mirada intercultural-inclusiva. Las pretensiones de homogeneizar al alumnado perpetúan la exclusión de lo que queda fuera del normotipo, invisibilizando las diferentes realidades, excluyendo la diversidad, contrariamente a los objetivos de una escuela inclusiva (que derive en una sociedad inclusiva). Para ello, es necesario incidir en la formación del profesorado desde una perspectiva intercultural. Una formación, capacitación, conocimientos, habilidades y estrategias, que permitan llevar a cabo una práctica reflexiva, consciente para intervenir en la realidad que integre a todas las personas y que vaya más allá de propuestas exclusivamente técnicas o metodológicas. Debe incidir en la comprensión del hecho intercultural y que facilite indagar sobre los propios modos de hacer, evitando caer en propuestas cortoplacistas y carentes de fondo.

Entendemos que las propuestas y los diseños curriculares deben tomar como punto de partida las realidades de los propios centros y que se deben construir, además, con las personas y los colectivos implicados, permitiendo conocer y partir de las realidades y necesidades de estos, esto es, dándoles voz y emporándoles como sujetos participantes. Sólo de esta manera, los y las profesionales educativos podrán jugar el papel clave que les corresponde en estos espacios con la comunidad educativa y el alumnado, con identidades diversas, podrá sentirse realmente integrado sin perder su identidad. Desde una práctica reflexiva y compartida que interviene apoyando los proyectos personales, independientemente de condición, procedencia, clase o cualquier otra posibilidad de exclusión. En definitiva, es necesario fomentar la competencia intercultural docente y la mirada inclusiva con el fin de otorgar las mismas oportunidades a todo el alumnado.

Finalmente somos conscientes de que el presente estudio adolece de ciertas limitaciones, al sólo recoger una serie de experiencias concretas que es necesario ampliar recogiendo la voz de más jóvenes mujeres musulmanas. Esto, a su vez, se convierte en la propia prospectiva de este trabajo, desde esa necesidad de ampliar este mosaico de historias que permitan hacerlo más completo. A la vez, nos parece necesario identificar las limitaciones del profesorado para tratar la temática estudiada. Sin embargo, pensamos que el estudio es una aportación valiosa, ya que ha permitido obtener una fotografía de parte de una realidad hasta ahora poco estudiada; y postular algunas claves para mejora del tratamiento de la interculturalidad en los centros escolares.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **I. G. E. H.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **D. P. A.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **J. C.** contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint en <https://addi.ehu.es/handle/10810/68698>

Referencias

- Adlbi Sibai, A. (2014). Pedagogía de la alteridad: Experiencias en el sistema educativo de las alumnas españolas musulmanas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 212-240. <https://doi.org/10.14201/eks.12352>
- Aguado, T. (2017). El enfoque intercultural en educación. En T. Aguado Odina & P. Mata Benito (Coords.), *Educación intercultural* (pp. 17-46). UNED.
- Aguado-Odina, T. & Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 1-5. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/22734>
- Álvarez-Benavides, A. (2020). Migraciones e identidad. Una aproximación desde la teoría de la identidad colectiva y desde la teoría del sujeto. *Revista Latinoamericana estudios de la paz y el conflicto*, 1(1), 97-115. <https://doi.org/10.5377/rlpc.v1i1.9518>
- Bhabha, H. (1998). Culture's in between. En D. Bennett (Ed.), *Multicultural states. rethinking difference and identity* (pp. 31-36). Routledge.
- Brito, S., Basualto Porras, L. & Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión social/educativa, en clave de educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18591>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Crossouard, B., Dunne, M., & Durrani, N. (2020). Understanding agency differently: Female youth's muslim identities. *Social Identities*, 26(3), 361-375. <https://doi.org/10.1080/13504630.2020.1765764>
- Dunand Zimmerman, D. D. (2014). Young Muslim women in the United States: Identities at the intersection of group membership and multiple individualities. *Social Identities*, 20(4-5), 299-313. <https://doi.org/10.1080/13504630.2014.997202>
- Fuentes Nogales, J. L. & Vicente Torrado, T. L. (2007). *La población magrebí en el País Vasco. Situación y expectativas*. Ararteko. http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/3_686_3.pdf
- García-Raga, L., Martínez-Usarralde, M. J., & Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y educación*, 24(2), 207-217. <https://doi.org/10.1174/113564012804932092>
- Garnique-Castro, F. & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: Un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3577/2691>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Giménez Montiel, G. (2019). *Cultura, identidad y procesos de individualización*. En L. Loeza Reyes & M. P. Castañeda Salgado (Coords.), *Identidades: Teorías y métodos para su análisis* (pp. 15-28). UNAM. <http://bdjc.ia.unam.mx/items/show/201#lg=1&slide=0>
- González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. <https://doi.org/10.15366/reice2008.6.2.007>
- Hunt, M., Franz, A., & Nigbur, D. (2020). Dual identity, conflict, and education: An exploration of the lived experience of social relationships of young british muslim women who attend British universities. *Social Identities*, 27(3), 342-358. <https://doi.org/10.1080/13504630.2020.1828053>
- Kabir, N. A. (2016) Muslim women in Australia, Britain and the United States: The role of "othering" and biculturalism in identity formation. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 36(4), 523-539. <https://doi.org/10.1080/13602004.2016.1257683>
- Leiva Olivencia, J.J. & Escarbajal Frutos, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389-416. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/133121/122821>
- Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: Potencialidades y desafíos. *Revista Estudos Feministas*, 23(3), 691-712. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p691>
- Melero, H. S. (2017). Hacia una educación social intercultural. En T. Aguado Odina & P. Mata Benito (Coords.), *Educación intercultural* (pp. 253-288). UNED.

- Mendoza Carmona, B. E. (2017). *Historias y trayectorias de éxito académico: Jóvenes musulmanas de origen marroquí en la educación superior de Cataluña* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=T%2F0bukM8Utg%3D>
- Peñalva Vélez, A. & Leiva Olivencia, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: Necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>
- Pérez Andrés, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 373-380. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500001&lng=es&tlng=es
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2004). *Informe sobre desarrollo humano 2004. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Ediciones Mundi-Prensa. <https://mapa.do.undp.org/files/publications/Informe%20sobre%20Desarrollo%20Humano%202004.pdf>
- Quilaqueo, D. & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 285-300. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779221>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010). Éxito y fracaso escolar de los estudiantes de primera y segunda generación de origen inmigrante. *Estudios sobre Educación*, 19, 97-118. <https://doi.org/10.15581/004.19.4582>
- Rodríguez Otero, L. M., Gallego Jiménez, M. G. y García Álvarez, M. P. (2018). Imaginario de la islamofobia en alumnado universitario de educación. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (91), 3. <https://www.margen.org/suscri/margen91/gallego-91.pdf>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Vázquez, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 267-283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Ministerio de Educación.
- Zuchel Lovera L. & Henríquez Leiva, N. (2020). Una crítica a la interculturalidad desde la interculturalidad crítica. *Hermenéutica intercultural*, (33), 85-103. <https://doi.org/10.29344/07196504.33.2298>

