

SER MUSULMÁN EN UN COLEGIO JESUITA. ALUMNOS CUENTAN SU EXPERIENCIA EN EL SAFA ICET

Lea Fiedler

Sumario: Este artículo presenta el proceso y los resultados de la investigación en el colegio malagueño “SAFA ICET” sobre su alumnado musulmán. El objetivo era conocer las experiencias de alumnos musulmanes en el encuentro con los valores de la sociedad andaluza y el carácter católico/jesuita del colegio. Por este motivo, se realizaron 16 entrevistas en Málaga las cuales fueron comparadas y analizadas después. Además, el artículo destaca históricamente aspectos jurídicos de comunidades musulmanas en España, con relación particular a la enseñanza religiosa islámica, y responde a preguntas de identidad, integración y el diálogo interreligioso entre islam y cristianismo.

Summary: This article presents the process and the results of an investigation realized in a college in Málaga called “SAFA ICET” about their Muslim student body. The goal was to get to know the experiences they have made with being confronted by the values of Andalusian society and the catholic/Jesuit character of the school. Therefore, 16 interviews were carried out and later compared and analyzed. Moreover, the article historically examines the judicial situation of Muslim communities in Spain, with special regards to religious Islamic education, and responds to questions about identity, integration and interreligious dialogue between Islam and Christianity.

Palabras clave: Islam, enseñanza, entrevistas, identidad, interreligioso.

Key words: Islam, education, interviews, identity, interreligious.

Fecha de recepción: 23 octubre de 2017

Fecha de aceptación y versión final: 15 enero de 2018

La búsqueda de una identidad propia es un proceso normal del ser humano que ocurre en todas las sociedades a nivel mundial, y busca encontrar rasgos comunes entre las personas, sea por el idioma, la cultura o la religión. Una manera muy efectiva de establecer ese constructo de la identidad entre humanos es el buscar la diferenciación frente a lo que nos parece extraño y alejado. Con relación a la situación actual en Europa es evidente que el extraño o alejado hoy en día en nuestras sociedades es “el musulmán”. Las preocupaciones que despierta el islam abarcan desde el papel de la mujer hasta la construcción de mezquitas en ciudades que temen una excesiva visibilidad del islam en el espacio público. Aparte de la pregunta sobre si esas dudas son razonables o no, es imprescindible, para superar esta preocupación, llevar a cabo una reflexión sobre esta problemática desde el punto de vista del “otro”.

La investigación que queremos presentar en este ensayo se centra en la perspectiva de los alumnos musulmanes y las impresiones y experiencias que han tenido en el contexto escolar español, particularmente en centros educativos católicos y vinculados a la Compañía de Jesús.

En este ensayo veremos, en primer lugar, la situación jurídica de la convivencia interreligiosa en España, las relaciones con la Iglesia católica y los avances recientes por acuerdos y leyes que consolidan una posición más estable para los musulmanes en la sociedad española hoy día. En segundo lugar, presentaremos los resultados y el análisis de la encuesta realizada a los alumnos musulmanes del colegio SAFA ICET, y en tercer lugar propondremos varias conclusiones a partir de este análisis.

1. Situación jurídica de las comunidades musulmanas

El proceso legislativo para establecer una base jurídica para los musulmanes en España ha tenido que recorrer un largo camino hasta llegar al estatus actual. Un evento clave que marcó profundamente este camino fue la transición a la democracia de España y la nueva Constitución del año 1978.

Dividiremos el proceso histórico en dos partes: la primera empieza con el régimen de Franco, marcado por un conservadurismo estricto sólo alterado por los avances en la dirección de la libertad religiosa logrados por la influencia sobre la sociedad española de los cambios en la Iglesia católica. La segunda parte contiene la consolidación de esos avances y hace referencia a las comunidades musulmanas en particular. En las dos partes, se presta atención a tres aspectos del proceso: (1) la libertad religiosa, es decir, el permitir que haya otras religiones libres de creer y practicar su fe; (2) la enseñanza religiosa, accesible para personas de cualquier religión o convicción; y (3) el establecimiento de un Estado aconfesional.

1.1 Etapa 1946-1975: el camino hacia la libertad religiosa

El Estado Español siempre ha tenido una relación estrecha con la Santa Sede tanto en asuntos públicos como en cuestiones religiosas. Esa influencia todavía sigue siendo visible, a pesar de que hayan cambiado muchas de las condiciones jurídicas anteriores. Así por ejemplo, durante el régimen de Franco, el Estado español se consideraba confesionalmente católico, negando cualquier otra forma de prácticas y creencias libres religiosas. Después de la Guerra Civil en el año 1946, el “Fuero de los Españoles” prohibió oficialmente durante la dictadura franquista ceremonias y manifestaciones de religiones que no fueran las de la fe católica¹.

En contraste, a nivel internacional, sólo dos años después de aquella disposición jurídica, se aprobó la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” por la Asamblea General de las Naciones Unidas². Sin embargo, al no ser todavía un Estado Miem-

¹ Fuero de los Españoles, de 17 julio de 1945, (BOE núm. 199, de 18 de julio de 1945).

² Cf. Naciones Unidas, *Historia de la Redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos*, (en línea),

bro³ de la O.N.U., España no lo firmó⁴. La Declaración Universal de 1948 contiene la voluntad de los países de garantizar y proteger los derechos inalienables de los humanos e incluye en artículo 18 el derecho a “la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión”⁵. Es particularmente significativo que ya se mencione en ese mismo artículo el aspecto de la enseñanza junto con el de la manifestación de la propia fe en el público como en el privado.

Siguiendo la Declaración Universal de los Derechos Humanos, también a nivel regional se diseñaron declaraciones en contextos más específicos, por ejemplo, el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales de 1950, la Convención Americana sobre Derechos Humanos de 1969 y la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos de 1981.

La actitud contraria del Estado español se prolongó hasta el año 1967 cuando se aprobó la primera ley de libertad religiosa en España (aspecto 1). Esta reconocía las otras religiones monoteístas – la confesión evangélica, el judaísmo, y el islam – y permitía la práctica de ellas en el país⁶. Sin embargo, el Estado mantuvo la confesionalidad católica.

Podríamos preguntarnos qué evento hizo al Estado español cambiar su actitud y crear condiciones para un entorno de libertad religiosa cuando en los años anteriores había negado constantemente ese derecho a las comunidades no católicas. Como respuesta, habría que tener en cuenta la relación estrecha entre España y la Santa Sede. En el año 1965, dos años antes que el Estado español aprobara la Ley de Libertad Religiosa de 1967, el Concilio Vaticano II aprobó la declaración “*Dignitatis Humanae*”⁷ sobre el derecho de elegir libremente la propia religión o creencia. Este hecho obligó al régimen de Franco a adaptar su política en consonancia con la del Vaticano. Sánchez y Villagrán afirman en este sentido que la evolución del Estado español se realizó en paralelo a la evolución de la Iglesia católica⁸.

s.l. s.f., <http://www.un.org/es/sections/universal-declaration/history-document/index.html> (Consulta el 13 de septiembre de 2017).

³ El Estado español no llegó adherirse a las Naciones Unidas como Estado Miembro hasta 1955. Eso es conocido bajo el título “La cuestión española entre 1945 y 1955”. Las Naciones Unidas, fundada en 1945, veían el régimen de Franco no consistente con los objetivos de la organización, que tenía vínculos estrechos con regímenes fascistas y por eso, negó a España la entrada hasta el año 1955.

⁴ Cf. NACIONES UNIDAS, *Estado Miembro*, (en línea), s.l. s.f., <http://www.un.org/es/member-states/> (Consulta el 13 de septiembre de 2017).

⁵ La Declaración Universal de Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948.

⁶ Cf. M. J. CIÁURRIZ, D. GARCÍA-PARDO, P. LORENZO, A. MOTILLA, J. ROSSELL, *Los musulmanes en España. Libertad religiosa e identidad cultural*, Editorial Trotta, Madrid 2004, 39.

⁷ Cf. PABLO VI, *Declaración Dignitatis Humanae. Sobre la libertad religiosa*, (en línea), Santa Sede, Roma 1965, http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html (Consulta el 16 de octubre de 2017).

⁸ Cf. J. L. SÁNCHEZ NOGALES, G. VILLAGRÁN MEDINA, SJ, “Islam’s Integration in Spain”: *Islamochristiana* 40 (2014) 132.

1.2 Etapa desde 1975: el camino hacia un estado laico y la manifestación del derecho educativo religioso

En el año 1975 España entró en la transición a la democracia y consiguió firmar en aquel año dos documentos importantes: la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos del año 1966. Este último, en su artículo 18⁹ afirma de nuevo la libertad del pensamiento, de la consciencia y de la religión. Aunque mantuviera su confesión católica, pues aún no se había aprobado la nueva Constitución, el Estado español por primera vez afirmó la necesidad de una enseñanza religiosa (aspecto 2) que sea consistente con las convicciones morales o religiosas de los ciudadanos, como expuesto en el apartado cuatro del pacto.

Esos nuevos avances se reflejaron en la Constitución española del año 1978. El artículo 16 de esta, en su apartado 1, garantiza “la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones”¹⁰. Además, el artículo 27 muestra la disposición del Estado a ofrecer enseñanza a creyentes de cada religión. Establece el derecho para los padres que “sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”¹¹. Otro aspecto que está nuevo en la constitución es la organización aconfesional del Estado español: “Ninguna confesión tendrá carácter estatal”¹². Por primera vez, existen los tres aspectos juntos en un documento jurídico firmado por el Estado español, es decir, la constitución: (1) la libertad religiosa, (2) el establecimiento de un Estado aconfesional, y (3) la enseñanza religiosa, accesible para todas personas de cualquier religión.

Para consolidar esos desarrollos recientes, en 1980 se aprobó la Ley Orgánica 7 de 5 julio sobre la Libertad Religiosa. Su primer y segundo artículo confirman los tres aspectos mencionados mientras el artículo 5 destaca que las comunidades religiosas, confesiones e iglesias pueden conseguir personalidad jurídica después de haberse inscristas en un Registro público del Ministerio de Justicia¹³. Esa ley fue de gran importancia porque es la base de la situación jurídica de comunidades musulmanes hoy en día.

Sin embargo, es interesante observar el tratamiento que hace en dicha ley el Estado español de estas otras comunidades religiosas diferentes de la Iglesia Católica. El proceso de inscribirse en el Registro público del Ministerio de Justicia exige que haya un interlocutor válido para representar al conjunto de la comunidad religiosa, lo que supone una clara asimilación al modelo católico¹⁴. Sin embargo, mientras la Iglesia católica tiene una clara organización universal, la Santa Sede, en el caso del islam, esa estructura de la comunidad religiosa es inexistente.

En 1992, el Estado español aprobó tres leyes que recogen los acuerdos previos entre el Estado y minorías religiosas protestante, judía e islámica, que incluye el derecho

⁹ Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 16 de diciembre de 1966.

¹⁰ Constitución Española, (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

¹³ Ley Orgánica 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa, (BOE núm. 177, de 24 de julio de 1980).

¹⁴ Cf. J. L. SÁNCHEZ NOGALES, G. VILLAGRÁN MEDINA, SJ, “Islam’s Integration in Spain”, 129.

de aquellas comunidades religiosas a que sus miembros reciban enseñanza religiosa de acuerdo con su fe.

La Ley 24 recoge el acuerdo con las comunidades de la confesión evangélica, la 25 el acuerdo con comunidades israelitas y la Ley 26 el acuerdo con la Comisión Islámica de España (CIE) que es el órgano representativo de las comunidades musulmanas y fue creado por aquel acuerdo de 1992. Obviamente, se necesitaba un representante para poder negociar y para ello se creó la CIE. El problema es que se trata de un organismo artificial y de una apariencia muy monolítica que no se corresponde con la realidad plural de las comunidades islámicas en España. Aquí yace una dificultad principal para la plena integración del islam hoy en la sociedad española, dificultad que está presente también en otras sociedades europeas.

El artículo 10 de la Ley 26/1992, ley que recoge el acuerdo del Estado con la CIE, establece el derecho de los alumnos musulmanes, ante sus padres y ante los órganos escolares de gobierno, a recibir enseñanza religiosa islámica¹⁵. Ese derecho no está limitado a los centros docentes públicos sino también se aplica a centros privados concertados que deben garantizarlo a sus alumnos musulmanes siempre que no entre en conflicto con el carácter propio de aquel centro. Además, la enseñanza religiosa islámica puede ser solicitada por las entidades legales mencionadas en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria.

Con respecto al profesorado, la impartición de la enseñanza será a cargo de profesores designados por las Comunidades pertenecientes a la CIE. Al igual que los recursos humanos, los contenidos serán presentados por aquella comisión. Según la sexta cláusula del Convenio Económico con la CIE de 1996¹⁶, se deberá buscar que los profesores de enseñanza religiosa islámica atiendan al mayor número posible de alumnos sin especificar una ratio particular de alumnos por profesor. El Estado se declara dispuesto a compensar económicamente a la Comisión Islámica de España por los profesores que esta asigne a los centros docentes públicos siempre que el grupo de alumnos de los niveles de Educación primaria o secundaria a que se imparta sea igual o superior a diez¹⁷. En caso de que se trate de un grupo de alumnos inferior a diez, la octava cláusula de aquel Convenio determina que se tendría que agrupar a alumnos de los diferentes niveles educativos. Como vemos estas disposiciones se aplican a los centros públicos, pero no a los centros privados concertados.

Más allá de esta dimensión legal, la enseñanza religiosa islámica actualmente en España ha sufrido de varias dificultades en su implementación. Primero, no existe una formación reglada para los profesores de religión islámica que la CIE designa, esto provoca que no se pueda garantizar que transmitan una visión abierta y dialogante del islam, lo que es un riesgo bastante grande.

¹⁵ Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Comisión Islámica de España, (BOE núm. 272, de 12 de noviembre de 1992).

¹⁶ Resolución de 23 de abril de 1996 de la Subsecretaría por la que se dispone la publicación del Acuerdo del Consejo de Ministros de 1 de marzo de 1996 y el Convenio sobre designación y régimen económico de las personas encargadas de la enseñanza religiosa islámica en los centros docentes públicos de Educación Primaria y Secundaria, (BOE núm. 107, de 3 de mayo de 1996).

¹⁷ *Ibid.*

En segundo lugar, hay una falta de docentes de enseñanza religiosa islámica en todo el país. En total, la población musulmana se estima en alrededor de un 2,3% de la población española (alrededor un millón de los 46 millones que componen la población española)¹⁸ y la comunidad autónoma con el mayor número de musulmanes es Cataluña (510.481¹⁹), seguida por Andalucía (300.460²⁰), Madrid y Valencia. Para impartir las clases de religión islámica fueron contratados 48 docentes, 19 de ellos en Andalucía, en el año académico 2014-2015²¹ en contraste de los 281.725 alumnos musulmanes existentes en total²². Eso sería un promedio de 5869 alumnos por profesor, una ratio poco realista.

Aunque a lo largo de los años la situación jurídica de las comunidades musulmanes ha sido consolidada por la ley y ha mejorado mucho, es aún necesario avanzar en este terreno. Esto es debido a que todas las previsiones apuntan a que, en los años que vienen, el número de inmigrantes musulmanes va a crecer, y, por lo tanto, también el del alumnado musulmán y la demanda de enseñanza religiosa islámica en España.

2. Investigación en el colegio “SAFA ICET”

Esta tendencia al crecimiento del alumnado musulmán ya es visible en varias partes de España. Así, por ejemplo, los colegios de la fundación SAFA (Sagrada Familia), obra confiada a la Compañía de Jesús, presente en toda Andalucía recibe un número importante de alumnos musulmanes. La Fundación SAFA²³ es una institución educativa que promueve una formación integral humana y cristiana de los alumnos y promueve valores cristianos como la libertad, la justicia, el amor, la solidaridad, la paz, y el servicio a los demás. También, se considera abierta a todos alumnos interesados en esta formación, independiente de que país o religión sean. La Fundación tiene como objetivo la evangelización y el ofrecer una formación de calidad en los sectores de la sociedad andaluza menos favorecidos y tiene colegios en las siguientes provincias: Almería (1), Cádiz (6), Córdoba (3), Granada (1), Huelva (2), Jaén (6), Málaga (1), y Sevilla (7).

En nuestra investigación nos interesaba saber cómo los alumnos musulmanes de la SAFA – incluyendo los alumnos que simplemente tengan un fondo musulmán por su familia o país de origen – perciben el carácter propio cristiano y jesuita del colegio. Para dar una imagen de conjunto de la cuantía del alumnado musulmán, en los 26 colegios de la Fundación SAFA hay alrededor de un total de 209 alumnos musulmanes, lo que supondría una media de 8 alumnos musulmanes

¹⁸ Cf. J. M^a CONTRERAS MAZARÍO, *¿Hacia un Islam español? Un estudio de derecho y política*, Tirant humanidades, Valencia 2007, 34.

¹⁹ Cf. *ibid.*, 53.

²⁰ Cf. *ibid.*

²¹ Cf. *ibid.*, 229.

²² Cf. *ibid.*

²³ Cf. ESCUELAS PROFESIONALES SAGRADA FAMILIA, *Misión y Valores*, (en línea), s.l. 2010, <http://www.safa.edu/index.php/conocer-safa-mainmenu-52/identidad-safa-mainmenu-116> (Consulta el 13 de octubre de 2017).

por colegio. Esta cantidad supone el 1,032% de los 20.249 alumnos de la Fundación actualmente. El colegio que más alumnos tiene es el de Linares con unos 65. El colegio SAFA ICET de Málaga, en donde hemos realizado nuestra investigación, queda en quinto puesto con unos 14 alumnos musulmanes en total, una cantidad por encima de la media.

Es necesario también clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de “alumnado musulmán”. Las cifras de alumnos que hemos mencionado se refieren realmente sólo a aquellos que se consideran musulmanes. Como se verá, en nuestras entrevistas hemos también incluido las perspectivas de alumnos cuyos padres profesan la religión islámica o provienen de un país musulmán. Creemos que su tradición islámica les influye de una manera u otra en su forma de pensar e identificarse y que sus perspectivas pueden enriquecer nuestra investigación. En este sentido, parece interesante conocer porque algunos alumnos hoy en día no son tan religiosos como antes o nunca lo han sido. Por lo tanto, cuando usemos la expresión “musulmán” o “alumno musulmán” en los resultados de la investigación siempre hacemos referencia a todos alumnos que tengan un fondo musulmán por sus propias creencias, por su familia o por su origen.

Las entrevistas que son la base de este estudio tuvieron lugar entre los días 25 de septiembre y 27 de septiembre de 2017 en español. El colegio “SAFA ICET”, situado en Málaga, ofreció a la Facultad de Teología de la Universidad de Granada la posibilidad de estudiar la situación de sus alumnos musulmanes en el mismo centro educativo para encontrar propuestas de mejora en el trabajo con ellos y conocer sus experiencias. Agradecemos a toda la comunidad de SAFA ICET, tanto a los docentes y el personal de SAFA como a los alumnos, su colaboración y ayuda durante el tiempo en el cuál se realizaron las entrevistas.

2.1 Marco teórico de las entrevistas

Para nuestro estudio se decidió seguir un método cualitativo para favorecer el que los alumnos pudieran contar lo más posible y que hubiera espacio para formular sus opiniones. Igualmente, la investigación sobre el alumnado musulmán aún no tiene mucha presencia en debates o discursos científicos, lo que reforzaría la opción por el método cualitativo como el más adecuado para un primer análisis.

El guion de las entrevistas²⁴ se basó en ciertos presupuestos sobre “integración” e “identidad” que es necesario explicitar. Ambas palabras pueden tener un sentido diferente y distinguirse mucho, por ello su sentido depende de en qué contexto son utilizadas, por ello es importante explicitar en qué sentido las utilizamos en nuestra investigación.

²⁴ Quiero agradecer especialmente a Luisa Melero Valdés quien ha contribuido al libro *Religión e Integración social de los inmigrantes. La prueba del ángel* de la Universidad Pontificia Comillas, CeiMigra, y Bancaja de 2006, por compartir su amplio conocimiento sobre entrevistas y métodos cualitativos. Su experiencia profesional en el diseño de guiones para entrevistas ha enriquecido nuestra investigación significativamente y nuestro guion se basa en sus consejos e indicaciones.

El concepto de identidad, como el de “integración”, es un constructo complejo. Podemos definir este término como pertenencia, concordancia o la calidad de ser idéntico con algo. Etimológicamente, identidad viene del latín “*idem*” que significa “lo idéntico, lo mismo”. Para dar una definición más profunda, el autor Francis M. Deng percibe la identidad como la manera como los individuos y grupos se definen a sí mismos y son definidos por los demás, definición basada en rasgos vinculados con la etnicidad, el idioma, la religión o la cultura²⁵. Pero no son sólo las similitudes juegan un papel a la hora de construir una base de identidad, sino que otro factor importante son las diferencias con lo que se considera alejado. Así, se desarrolla y manifiesta una identidad claramente al subrayar en qué uno se distingue de los demás.

Igualmente es esencial la definición que usemos del término cultura. En nuestro estudio entendemos, de acuerdo con Paul Tillich, a la religión como “la sustancia de la cultura”²⁶, atribuyendo así un papel importante a la fe religiosa. Adicionalmente, esa perspectiva está conforme con la opinión del autor Samuel P. Huntington quien afirma que: “la religión suele ser el elemento objetivo más importante entre los que definen las civilizaciones”²⁷.

Además, en esta investigación, entendemos el concepto de “integración” como un proceso de doble dirección²⁸ que afecta tanto a los inmigrantes que llegan a España como a la sociedad que les recibe a ellos. En este sentido rechazamos posturas muy frecuentes que hablan de la incapacidad de los inmigrantes musulmanes de integrarse, mientras olvidan que la sociedad de acogida debe hacer un esfuerzo también para crear una actitud y un entorno adecuados.

Creemos que la ciudadanía²⁹ es un elemento imprescindible de una mejor integración. Sólo si los inmigrantes disponen de los mismos recursos jurídicos y participan en el espacio público tal como las personas de la sociedad de acogida, los dos actores pueden entrar en un diálogo y crear el espacio compartido juntos.

Históricamente, en países musulmanes la ciudadanía – y, por lo tanto, los derechos que tenía el individuo – dependía de si la persona era musulmana o no³⁰. Así, los musulmanes eran las únicas personas con ciudadanía plena mientras que las minorías religiosas nunca obtuvieron el mismo grado de ciudadanía. A pesar de algunos avances esta concepción de la ciudadanía sigue bastante presente. Por

²⁵ Cf. F. M. DENG, *War of Visions: Conflict Identities in the Sudan*, Brookings, Washington D.C. 1995, 1.

²⁶ J. L. MARTÍNEZ MARTÍNEZ, *Libertad religiosa y dignidad humana. Claves católicas de una gran conexión*, San Pablo-Universidad Pontificia Comillas, Madrid 2009, 319.

²⁷ S. P. HUNTINGTON, *El choque de civilizaciones y la reconstrucción del orden mundial*, Paidós, Barcelona 2001, 47.

²⁸ Cf. F. VIDAL FERNÁNDEZ, J. L. MARTÍNEZ MARTÍNEZ, *Religión e Integración social de los inmigrantes. La prueba del ángel*, Universidad Pontificia Comillas-CeiMigra-Bancaja, Valencia 2006, 87.

²⁹ Entendemos la ciudadanía como “una relación política entre un individuo y una comunidad, en virtud de la cual el individuo es miembro de pleno derecho de esa comunidad y le debe lealtad”, J. L. MARTÍNEZ MARTÍNEZ, *Ciudadanía, migraciones y religión. Un diálogo ético desde la fe cristiana*, San Pablo-Universidad Pontificia Comillas, Madrid 2007, 79.

³⁰ Cf. J. MITCHELL, “Citizenship”, en G. BOWERING (ed.), *The Princeton Encyclopedia of Islamic Political Thought*, Princeton University Press, Princeton y Oxford 2013, 2.94.

otra parte, hoy se debate mucho sobre la situación de los musulmanes en países occidentales y como se deberían relacionar con estas sociedades para evitar que la visión de los musulmanes termine siendo una aspiración implícita a que el sistema del Estado se base en la jurisprudencia islámica³¹. En este sentido, al interior de las comunidades islámicas en los países occidentales existe una controversia entre separarse completamente de los Estados no musulmanes o participar plenamente en ellos³².

El guion de entrevistas para los alumnos musulmanes buscaba identificar diferentes niveles de integración e identidad de las personas. En general, estaba diseñado cubriendo tres dimensiones de la vida de los alumnos: la personal, las relaciones con la familia y los amigos, y la relación con el colegio y el entorno.

Se inició la conversación al nivel más bajo y concreto, el nivel de la propia persona, sus conocimientos del idioma, su religión, creencia y vida cotidiana aquí en España. El entrevistado debía intentar formular su propia experiencia y hasta qué grado ha podido adaptarse a la cultura española/cristiana. Este nivel tiene mucho que ver con el concepto “identidad” tal como Deng lo define.

Después, el segundo nivel trataba de las relaciones sociales – con la familia, con los amigos, con gente que había conocido por una pertenencia a un club de deporte, etc. En esta parte, una pregunta muy interesante era si la persona participaba en los hábitos o costumbres de los jóvenes de su edad y si se sentía cómoda con ellos. En contraste con el anterior, este nivel se refiere más al proceso de diferenciación de lo lejano y no a la auto-identificación. Sin embargo, una separación estricta de los dos niveles no era posible.

En el último nivel preguntábamos por la relación con el colegio: relaciones con compañeros de clase, si se sentían parte de la clase y del colegio o si había algo que entraba en conflicto con su propia fe.

En todo caso, el guion no tenía la función de ser una encuesta estadística. Las preguntas debían ser contestadas íntegramente por el alumno, con pocas interrupciones por nuestra parte. Sólo introdujimos otras preguntas cuando sentíamos que el entrevistado no había incluido un aspecto de interés.

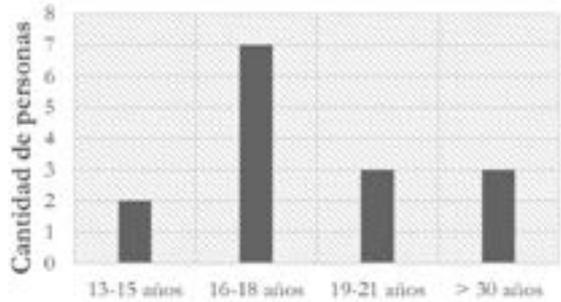
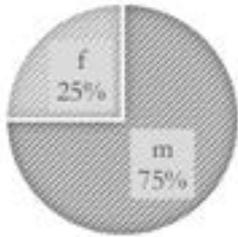
2.2 Perfil del alumnado: propuesta de tipología

Hemos entrevistado a 15 alumnos, de ellos 10 se consideran religiosos y musulmanes, o en caso de que no, tienen un fondo musulmán por su familia o entorno anterior. Adicionalmente, una madre de un alumno nos ofreció su perspectiva sobre el tema y hemos querido también incluir sus impresiones. Para poder comparar las experiencias escolares de los entrevistados, pedimos a los alumnos que nos dieran algunos datos personales sobre su edad, sexo, nacionalidad, etc. Esos son resultados del análisis:

³¹ Cf. *ibid.* 1.95.

³² Cf. *ibid.*

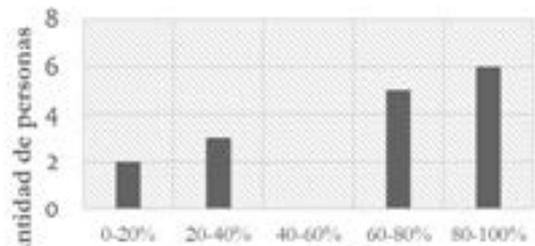
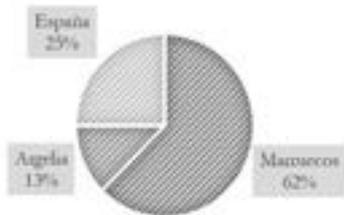
► (1) SEXO



(2) Edad de los entrevistados

Diagrama 1: Solo un cuarto de los entrevistados son chicas. Diagrama 2: Vemos que la mayoría de los alumnos tienen entre 16 y 18 años, pero también hay estudiantes más mayores de 30 o 50 años. Los niños pequeños de primaria no fueron entrevistados.

► (3) PAÍS DE NACIMIENTO

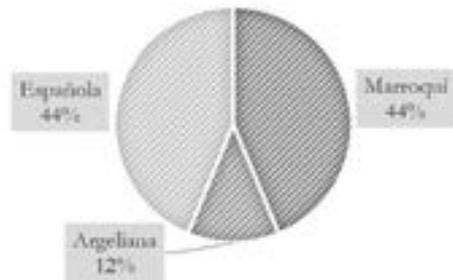


► (4) PORCENTAJE DE LA VIDA, VIVIDA EN ESPAÑA

Los diagramas 3 y 4 muestran el país de nacimiento y la nacionalidad del alumno. Es interesante ver que algunos alumnos que nacieron en Marruecos han obtenido a lo largo del tiempo la nacionalidad española, mientras las personas nacidas en Argelia siguen en posesión de la nacionalidad argelina.

► (5) NACIONALIDAD

El diagrama 5 enseña que 69% de los alumnos ya han vivido más que 60 % de su vida en España y no en su país de origen. Sólo 31% han pasado menos que la mitad de su vida en este país.



Un primer fruto interesante de las entrevistas realizadas, es el poder identificar la pluralidad de realidades del alumnado musulmán. Esta pluralidad coincide con el hecho que la religión islámica no es nada homogénea. Esto parecería requerir el enseñar y contar de las experiencias diferentes.

Sin embargo, a partir de las entrevistas, podemos elaborar una cierta tipología del alumnado musulmán del colegio. Somos conscientes de que una tipología siempre contiene aspectos simplificadores y generalizadores y nunca alcanza a reflejar las realidades perfectamente. De todas maneras, hemos desarrollado esa tipología para ofrecer un conocimiento sobre la estructura del alumnado musulmán estudiado y sobre los elementos que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar con ellos. Es posible que una persona se identifique con un solo tipo o con dos. En todos los tipos se da una disposición del alumno a aprender el idioma español y a respetar a los demás. Lo que distingue a los tipos entre ellos son las percepción y actitudes hacia la sociedad española y sus valores, la fe cristiana, la propia religión islámica, la forma de practicarla y la forma como se integran en su entorno.

Hemos identificado así cuatro tipos diferentes de alumnos que hemos denominado de la siguiente manera: (1) “El crítico”, (2) “El indiferente”, (3) “El receptivo”, y (4) “El conservador”.

En el caso del primer tipo de nuestra clasificación, que llamamos “el crítico”, la persona se considera atea. El alumno perteneciente a este tipo rechaza fuertemente la religión y la ve como algo negativo; la percibe como un instrumento que “encadena a las personas” – como decía un alumno – y como un instrumento de represión. Además, el alumno incluido en este tipo se ha adaptado (casi) perfectamente a la vida en España y participa en todas las actividades y costumbres típicas de los jóvenes españoles, como serían el salir de fiesta, beber alcohol, estar en la calle/afuera, encontrarse con los amigos, etc.³³ Ni su familia ni sus amigos son creyentes, su entorno en general no está influido por la religión. Aparenta ser rebelde y estar seguro de sí mismo. Este tipo de alumno expresa también una fuerte crítica no sólo hacia la religión sino también hacia diferentes instituciones públicas como la política, sistema penal, etc. Esta actitud de este tipo de alumnos puede llevar a problemas escolares o a discusiones intensas sobre la estructura del colegio.

En el caso de los alumnos del tipo 2, que hemos denominado “el indiferente”, estos transmiten en primer lugar inseguridad. Este tipo de alumno no se considera religioso, pero tampoco rechaza la religión. Con facilidad no sabe muy bien cuál es su propia posición religiosa y está inseguro acerca de en qué creer y en qué no. Parece indiferente a si hay Dios o no lo hay. Por otra parte, este tipo de alumno es una persona que se ha asimilado bien a la vida cotidiana en España, lo que se muestra en que sale mucho con amigos y participa normalmente en todas las actividades de tiempo libre propias de chicos de su edad. Normalmente en su familia hay algún miembro que es creyente, por ejemplo, el padre o el esposo. Gracias a este punto de contacto el tipo 2 parece tolerante con las personas religiosas y respeta la visión religiosa de estas. También, es posible que haya participado alguna vez en una actividad religiosa, por ejemplo, el Ramadán, pero probablemente sólo lo ha hecho por seguir las indicaciones de algún miembro de su familia familiar y no por sí mismo ni por convicción propia. No sabe mucho sobre otras religiones y no le importan. Expresa esta posición con frases como “me parece igual”, “me da igual”, o “no sé”. En general, tiene buena relación con el colegio y está acostumbrado a estar allí.

³³ Todas las entrevistas han mostrado que esas actividades son cuales los alumnos perciben ser “españoles” o pertinentes a la cultura española.

El tercer tipo de alumno musulmán que hemos identificado, que llamamos “el receptivo”, es una persona que sí se considera religiosa. Normalmente su familia también es musulmana y le ha enseñado muchas cosas sobre las prácticas islámicas, las cuales realizan juntos. Sin embargo, a veces, este tipo de alumno tiene dudas sobre su religión musulmana y es crítico con relación a ciertas cosas de esta. Su religiosidad es real, pero tiene límites. Esto no significa que este tipo de alumno sea menos musulmán que otros o que le importe menos su religión, sino que muestra más bien que es una persona que reflexiona mucho sobre el islam y se esfuerza por intentar entender sus principios. En el caso de las chicas pertenecientes a este tipo percibimos que tienen problemas para aceptar el papel tradicional de la mujer y expresan su deseo de poder trabajar el día de mañana en vez de quedarse en la casa. A veces, se sienten limitadas por su religión y se esfuerzan por buscar alguna solución. Además, el alumno de este tipo normalmente es una persona abierta y alegre que tiene amigos en Málaga con los cuales sale. Lo novedoso de este tipo de alumno está en su forma de participar en las actividades de la juventud española. Así, por ejemplo, este alumno puede salir de fiesta, pero no fumar ni beber porque su religión se lo prohíbe. Estos casos muestran que la persona ha encontrado una forma moderna para seguir sus tradiciones religiosas y, a la vez, adaptarse e integrarse bien en grupos sociales españoles. Al alumno “receptivo” le gusta su estilo de vida y está contento con el colegio. Tiene conciencia de sus raíces, de su país de origen y de su familia, pero también de donde vive ahora y de la forma en se puede adaptarse mejor.

El último tipo, “el conservador”, presta gran atención a su identidad como musulmán. Se considera religioso como su familia, cuyos miembros normalmente son todos practicantes también. Está muy convencido de su religión y transmite mucho entusiasmo por ella y por sus prácticas. Con relación a las demás religiones sabe poco; las respeta, pero no busca ninguna forma concreta de interactuar con ellas. Es posible que haya asistido en algún momento a una eucaristía por curiosidad, pero no participa activamente³⁴ en ella porque iría contra sus propias convicciones religiosas. No ha reflexionado mucho sobre la identidad cristiana y jesuita del colegio, está más interesado en su propia religión, pero se siente bien con el colegio y sus docentes. Es probable que haya vivido una experiencia negativa de rechazo debido a su fe y que se haya sentido aislado y/o discriminado a veces por alumnos no creyentes. Las costumbres de los españoles no le gustan y su forma de vivir no incluye una adaptación a ellas.

2.3 Aspectos destacados de las entrevistas

Nos será imposible presentar todas las entrevistas en detalle por el límite del espacio, pero sí presentaremos aquellos aspectos comunes que fueron mencionados frecuentemente por los entrevistados. Así, los alumnos de uno u otro tipo se referían prácticamente siempre a la importancia del aprender el idioma español, al islam y sus

³⁴ Por participación activa entendemos el unirse a los cantos, levantarse o sentarse con el resto de los asistentes, hacer alguna oración o responder en algún momento junto con el resto de la asamblea... Evidentemente no contemplamos la posibilidad de realizar las lecturas y menos de recibir la comunión, lo que no está permitido a los no bautizados.

prácticas, a los estereotipos y discriminación contra musulmanes, a la percepción de su propia identidad, y al vivir en un entorno interreligioso.

Con relación a los temas religiosos, el primer tipo de nuestra clasificación, “el crítico”, se mostraba menos interesado, y se notaba en que no daba mucha información. Por ello, nuestro estudio se centrará más en los otros tipos que se expresaban con amplitud sobre lo religioso.

2.3.1 *Importancia del idioma*

Una de las primeras preguntas que hemos hecho en las entrevistas durante nuestra investigación era cuantos idiomas sabían hablar. La mayoría de los alumnos entrevistados sabe al menos tres idiomas siendo la combinación más común español, árabe (dialecto marroquí o argelino) e inglés. Todos los alumnos han mostrado gran disposición a aprender y hablar la lengua española. Se nota que la mayoría de ellos ha estado por mucho tiempo en Málaga y hablan el idioma perfectamente. Unos pocos tienen pequeñas dificultades, pero, en general, no hubo ningún problema comunicativo. Con respecto al árabe, muchos alumnos lo han aprendido por su lugar de nacimiento, por su nacionalidad, a través de su familia o motivados por su religiosidad – pues para poder leer el Corán se necesita conocimiento del idioma árabe. La mayoría de los alumnos sabían hablar inglés porque lo estudian en el colegio. Algunos estudiantes también comentaron que sabían hablar francés debido a que es un idioma oficial en Argelia y Marruecos. En el caso de alumnos nacidos en España, en ocasiones también hablaban francés gracias a sus familias que vienen de uno de estos dos países norafricanos.

Además, pudimos percibir que existe una solidaridad entre los alumnos con trasfondo inmigrante. Así, si llega un alumno nuevo al colegio y tiene problemas con el idioma, fácilmente otro alumno que haya vivido justamente la misma experiencia le ayudará y traducirá. Es importante señalar que esta solidaridad y disposición a ayudar que se da entre los alumnos coincide con los valores que el colegio SAFA ICET – y la Fundación SAFA en general – quiere transmitir a su alumnado.

Saber hablar tantos idiomas ya a esa edad es excepcional y por ello llama la atención lo bien que los alumnos musulmanes manejan las situaciones corrientes propias de la vida del colegio. La opinión general del alumnado musulmán sobre las lenguas es que hay que aprender el español aquí en España porque su obligación como inmigrantes es adaptarse a la sociedad española y la lengua es un medio privilegiado para ello. Un alumno dijo incluso que le daba vergüenza ver a personas de su país – Marruecos – que no supieran hablar español. Adicionalmente, hablar español les parecía imprescindible debido al “déficit lingüístico”³⁵ de los españoles que no suelen saber hablar otro idioma. Así, los alumnos musulmanes manifiestan que *quieren* relacionarse con el resto de los alumnos y para poder lograr ese objetivo, tienen que aprender su lengua. Percibimos por tanto que hay un esfuerzo grande por parte del alumnado musulmán por integrarse

³⁵ J. LACOMBA VÁZQUEZ, *El Islam inmigrado. Transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid 2001, 106.

y que, para ellos, en este esfuerzo el idioma es la clave para comunicarse y establecer relaciones sociales con los demás.

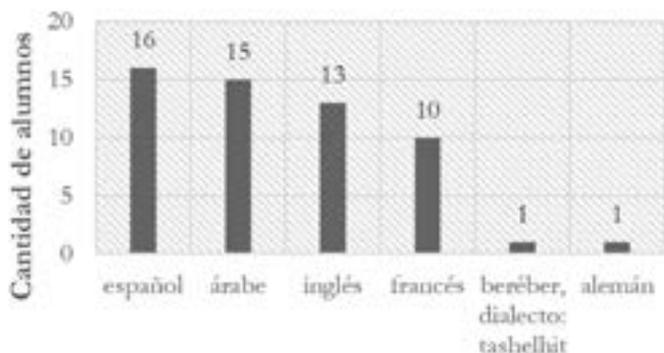
Si recordamos la definición de identidad que presentábamos más arriba, el idioma aparecía como una de las características que ayudan a construirla. Hay una conexión estrecha entre saber hablar el idioma del país de residencia y el sentimiento de pertenecer a esa sociedad. En nuestro caso, las entrevistas demostraron exactamente eso. Aunque puede ser que algunos alumnos no se identifiquen como españoles, la mayoría está cómodo en su entorno y se siente parte de la sociedad. En eso estamos convencidos que el idioma ha jugado un papel esencial.

Para ilustrar todo esto, en el siguiente diagrama se pueden ver todos los idiomas conocidos por el alumnado musulmán. Hay que aclarar que no nos interesaba el nivel de conocimiento del idioma o si uno habla el idioma mejor que el otro, sino el esfuerzo, el interés y la disposición de aprenderlo y adaptarse lingüísticamente.

Con relación al árabe, algunos alumnos no saben ni leer ni escribir en esta lengua, pero la hablan perfectamente. Para los alumnos entrevistados la dificultad de esta lengua reside principalmente en su escritura. Así, para un alumno que haya nacido en Europa y esté acostumbrado al alfabeto latino aprender el alfabeto árabe resulta muy difícil.

Como vemos en el gráfico un alumno de los entrevistados sabía también hablar el beréber y un poco de alemán. Los idiomas beréberes se diferencian mucho según la región y el país donde se habla. En el caso de este alumno concreto, se trataba del dialecto *tashelhit* más común al sur de Marruecos y en la ciudad Agadir.

► IDIOMAS CONOCIDOS POR EL ALUMNADO



El multilingüismo es un fenómeno presente en el colegio SAFA de Málaga. Hay que aprovechar eso, dado al hecho que suele ser raro en el contexto español. La mediana de edad del alumnado musulmán es 17,5 años y por eso, impresiona mucho el conocimiento lingüístico de ellos.

2.3.2 La fe islámica

Cada uno de los alumnos entrevistados tenía su propia perspectiva sobre la religión islámica y prestaba atención a aspectos diferentes de esta. Sin embargo, hemos podido identificar tres aspectos comunes de la práctica y vida islámica que todos o la mayoría del alumnado han mencionado: la enseñanza por parte de la familia, la oración, y el velo de la mujer musulmana.

En primer lugar, se puede decir que las prácticas islámicas como rezar cinco veces al día y llevar velo son resultado de un aprendizaje que se realiza muchas veces en el seno de la familia. En el islam, la familia ocupa un papel muy importante y es la encargada de transmitir los valores religiosos a sus hijos. Esto es así especialmente en las sociedades occidentales donde las familias musulmanas tienen menos posibilidades de registrarles en una *madrasa* para recibir educación religiosa islámica ocupando ellas el rol de la enseñanza. A esto se suma, como ya hemos visto antes, el que en las escuelas públicas o colegios no hay suficientes clases de religión islámica. Así, en el seno de la familia la enseñanza religiosa normalmente es llevada a cabo por el padre, el miembro de la familia con mayor autoridad y que funciona como la cabeza de toda la familia. En nuestro estudio veíamos como en el caso del alumno del tipo 2, “el indiferente”, puede ocurrir que un miembro creyente de la familia haya intentado enseñar algunos valores islámicos sin tener éxito. Por otra parte, los alumnos de los tipos 3 y 4 tienen en común que han recibido mucho de su conocimiento del islam a través de sus familias. En el caso del tipo 4 además, el alumno concede una importancia particular a la institución familia y su significado para un musulmán.

Parte de las dificultades que se dan en el aprendizaje del islam en los alumnos entrevistados están causados por los problemas con la escritura árabe. Debido a que algunos no han aprendido a leer ni a escribir en árabe, no entienden el significado de las palabras árabes y rechazan por tanto la práctica de la oración cinco veces al día que se realiza en esta lengua. Eso suele ocurrir en el caso del tipo 2 de nuestra tipología, aunque también se da en algunos alumnos del tipo 3. Es interesante resaltar como un alumno contó como lo que sabe del islam no lo había aprendido de su familia sino a través de una app que se llama “Muslim Pro”. Esta app, que se puede descargar en el móvil gratuitamente, muestra las horas exactas para la oración, contiene un localizador para enseñar la dirección de Meca, hacia la cual los musulmanes deben rezar, incluye suras “del día” del Corán y las traduce a cualquier otro idioma que no sea árabe. De nuevo, este hecho es una buena muestra de los métodos innovadores que utiliza el tipo 3 para integrar su religión en la vida de aquí y como combina una tradición antigua con una técnica muy moderna para implementarla.

De las prácticas islámicas mencionadas en las entrevistas la oración parece tener la mayor importancia para los alumnos creyentes. A la pregunta de en qué consistían las prácticas religiosas islámicas, los alumnos de los tipos 3 y 4 mencionaron siempre en primer lugar que hay que rezar cinco veces al día. Además, los alumnos del tipo 2, aunque no sepan mucho de la fe islámica por su increencia, sí tiene conocimiento de la práctica de la oración y la mencionan en primer lugar (“mi papá reza y todo”). Ciertamente la oración (*salāt*) es uno de los cinco pilares del islam y por ello tiene una particular importancia en el islam, pero resulta sorprendente que en todos los casos fuera la primera práctica que los alumnos relacionaron con la religión islámica. Esta particular importancia de la oración puede deberse a diversas causas:

En primer lugar, puede deberse al lugar de la oración en la escatología musulmana. Así, un alumno, al comentar cómo los musulmanes creen en el paraíso, describía como, después de la muerte, al llegar a ese lugar último, el ángel te preguntará si habías rezado cinco veces cada día o no. Como vemos, parece que la oración juega un papel esencial para poder llegar al paraíso y alcanzar la paz eterna en la visión del islam de los

alumnos entrevistados. Por lo tanto, la preocupación por la muerte y por lo que llegará después de aquella influye mucho en la valoración de la oración.

En segundo lugar, la oración es una actividad social. En los países musulmanes es común ir a la mezquita para rezar juntos y allí encontrarse con los demás para conversar sobre la fe, sobre asuntos políticos, etc. Obviamente, esto suele ser más difícil en las sociedades occidentales por la falta de mezquitas. Sin embargo, parece que la oración sigue siendo una actividad socialmente importante puede proporcionar un sentimiento de pertenencia positivo que los musulmanes recuerdan con gusto y relacionan con su propia fe.

En tercer lugar, para los alumnos entrevistados la oración es algo muy íntimo. Para ellos cuando se reza se entra en una relación personal con Dios. En el momento de rezar no se trata de interactuar con los demás sino de dedicar completamente ese momento a Dios³⁶. La oración la experimentan como un momento único y resulta impresionante la sinceridad con que la viven y la manera como se concentra en esos momentos sólo en su fe.

Finalmente, la oración ocupa un puesto tan excepcional en el conjunto del islam por la frecuencia con la que se realiza. Si la comparamos con los otros cuatro pilares del islam, vemos que la oración, repetida cinco veces al día, es la práctica más frecuentemente ejecutada.

Así, el primer pilar del islam, la profesión de fe musulmana (*shahada*), es un testimonio que debe ser expresado por lo menos una vez en la vida para afirmar su fe en el islam y poder pertenecer a la comunidad religiosa. De hecho, esta profesión se repite también en las oraciones. En cuanto al tercer pilar dar limosna (*zakāt*) de un 2,5% de los activos netos tampoco es algo que ocurra en la vida diaria, sino que se calcula anualmente³⁷. El cuarto pilar, el ayuno (*sawm*) durante el mes de Ramadán, se da con una frecuencia de 12 meses en el calendario lunar islámico. Finalmente, la peregrinación a la Meca (*haj̣j*) – quinto pilar del islam – ocupa tan solo unos días al año y, además, solo es exigido que se haga por lo menos una vez a la vida.

Por lo tanto, su gran presencia en la vida diaria de los musulmanes explica particularmente bien porque la oración es mencionada tanto por los alumnos musulmanes entrevistados. No es que tenga más importancia que los demás pilares del islam, pues cada uno es esencial para un creyente, pero sí parece ser una práctica más presente a los alumnos entrevistados que las demás.

Aparte de la tradición musulmana de la oración, es también importante resaltar la práctica de llevar velo de las mujeres, un tema muy controvertido y que tampoco faltó en las entrevistas realizadas. En general, hay que decir que las mujeres que lo llevan siguen interpretaciones diferentes sobre las partes del Corán en cuales está mencionado. Para algunas alumnas la razón puede ser que la mujer quiera esconder partes de su cuerpo de la mirada de los hombres, para otras llevar el velo en sociedades europeas permite expresar su pertenencia al islam como una respuesta al rechazo discriminatorio por parte de la sociedad de acogida³⁸.

³⁶ Cf. H. SIDDIQUI, *Being Muslim. A Groundwork Guide*, Greenwood Books, Toronto Berkeley 2008, Revised Edition, 61.

³⁷ Cf. H. SIDDIQUI, *Being Muslim. A Groundwork Guide*, 65.

³⁸ Cf. S. AHMAD, "Veil", en G. BOWERING (ed.), *The Princeton Encyclopedia of Islamic Political Thought*,

Una alumna del tipo 3 dijo que ella se pondría el velo si se casara pero que el ponérselo o no siempre ha de ser una decisión propia de la mujer y que, en su caso, a ella le encantaba la idea de llevar velo. Otra alumna del tipo 4 que lo llevaba afirmó lo mismo. En ambos casos, las dos alumnas se esforzaban por clarificar que el velo no era una práctica obligatoria e impuesta por el hombre o por la familia y que no implicaría ninguna consecuencia o castigo el que ellas no se lo pusieran. En sus palabras, una alumna afirmaba: “Soy religiosa, pero también libre”. A estas alumnas les parecía importante resaltar la libertad de llevar velo o no porque, según su experiencia, hay mucha gente que tiene una imagen incorrecta del velo. La alumna de tipo 4 comparó el velo con los trajes que llevan monjas y pedía que los otros la respetaran y respetaran el llevar un pañuelo como ella respeta los trajes religiosos de otros creyentes. Alumnos de los tipos 3 y 4 contaron también que algunas veces sí existe discriminación debido al velo y que han sido insultadas por ponérselo. Por otra parte, alumnos del tipo 2 también hablaron de experiencias negativas refiriéndose no a sí mismos, sino que a sus madres que lo llevaban.

2.3.3 Estereotipos y discriminación

A partir de las entrevistas realizadas hay que destacar que las chicas suelen enfrentarse a más situaciones de discriminación que los hombres. Nos llamó la atención en las entrevistas el hecho de que cada una de las alumnas entrevistadas haya sufrido experiencia así al menos una vez, mientras que los chicos raramente mencionaron una práctica discriminatoria contra ellos, aunque sí las mencionaban como dirigidas a sus madres por el uso del velo. Normalmente esas situaciones tienen lugar en sitios públicos como la parada de autobús, en el autobús o en la calle. No en todos los casos estas situaciones ocurrieron debido al velo, a veces era consecuencias del simple hecho de que los alumnos fueron percibidos como extraños, con una mirada muy negativa, o que fueron llamados terroristas.

Ese aspecto de exclusión social está conectado con ciertas imágenes de los musulmanes y/o marroquíes y argelinos existentes en nuestra sociedad. Un alumno del tipo 3 se sentía molesto por el estereotipo del marroquí presente entre los españoles, su experiencia era que con frecuencia los españoles creen que en Marruecos no hay coches ni edificios, que andan en camellos y que son maleducados. Con relación al estereotipo religioso, para este alumno mucha gente en España piensa que la mujer está oprimida y que su marido le pegaría si no se pusiera el velo. Contrariamente a este estereotipo ya hemos visto como varios alumnos confirmaron que ponérselo es una decisión libre de la mujer y que no está forzada por el hombre. Además, algunos alumnos expresaron decepción por el hecho de que sea común entre los españoles pensar que el Corán contenga sólo mensajes de violencia y de guerra y que, por lo tanto, perciben el islam como una religión violenta. Según ellos, estas percepciones negativas de lo musulmán han empeorado a lo largo de los últimos años debido a los atentados y al terrorismo islámico. En este sentido, los alumnos parecían percibir mayor discriminación ahora que

antes. Por su parte, los alumnos entrevistados coincidían en afirmar que cuando en la televisión aparece una noticia sobre una persona de religión musulmana que ha matado a inocentes en el nombre de Dios ellos sienten pena. Les da tristeza y les duele que un terrorista, que pertenezca a una minoría muy pequeña dentro del islam, obtenga tanta atención y pretenda representar a toda la religión musulmana. Los alumnos son bien conscientes de que estas situaciones implican siempre más exclusión de las personas que se profesan al islam y que no tienen nada que ver con eso.

Nos parece interesante resaltar lo que afirmó un alumno que podríamos clasificar en el tipo 3 sobre el entorno andaluz: este alumno había conocido Madrid y el norte de España y, según su experiencia, en estas zonas habría más gente racista y existirían más prácticas discriminatorias. Este alumno explicaba esta diferencia entre zonas de España como el fruto del contexto histórico concreto de Andalucía. Para él, la fuerte influencia de los musulmanes en la historia española, en especial en el sur del país – la arquitectura, el arte, etc. – favorece el que los andaluces tengan un mayor respeto hacia la cultura árabe. Por otra parte, una alumna del tipo 3 resumía la situación así: “Hay gente que es racista y hay gente que no, en todo el mundo hay gente mala”. Para ella, lo que importaría al final es rodearte de las personas que te acepten cómo eres y no dar afecto a aquellas que no sepan nada de tu forma de ser.

2.3.4 Entre nacionalidad y religión

Aparte de las experiencias que han tenido los alumnos sobre cómo son percibidos por los demás, buscamos en nuestra encuesta el investigar la auto-evaluación que hacen los estudiantes de ellos mismos. En este campo, la palabra clave es identidad. Ya hemos analizado los aspectos culturales, religiosos y lingüísticos de la identidad de los alumnos, pero interesaba conocer también si los alumnos tenían un sentimiento de pertenencia a la sociedad española en la que viven o de ser iguales a los españoles de su edad en su vida diaria. En este tema las respuestas diferían claramente según la pertenencia a uno u otro tipo de nuestra tipología.

El alumno del tipo 1 tiene una percepción muy particular de la identidad y la nacionalidad. Tanto como la religión, este tipo de alumno rechaza la pertenencia a una comunidad nacional. Así, no cree que una identidad basada en el país – ya sea Marruecos, España o Argelia – pueda contribuir positivamente a la sociedad y más bien cree que divide a la gente. Ese rechazo es causado por varias razones: es posible que la persona no haya pasado mucho tiempo en España y no se sienta parte de la sociedad, en estos casos la persona niega el constructo identitario ofrecido por la identidad española. También, puede ser que el alumno nunca haya tenido una residencia permanente en un país y debido a esto carezca de un estilo de vida propio de un país concreto en el que identificarse. En este caso, el alumno no se puede identificar con ningún país porque no se ve como un habitante fijo en ninguno de ellos donde había vivido. En definitiva, el alumno del tipo 1 acepta las costumbres y la cultura de España, pero no tiene el sentimiento de pertenencia al país.

Es interesante subrayar una afirmación que realizó durante la entrevista un alumno de tipo 2. Este alumno formulaba que, en sus palabras, “España es un país

católico”. Nos parece interesante porque muestra que se produce una confusión entre la palabra país y los términos entorno o sociedad. Ciertamente en España viven muchos creyentes católicos, de hecho, según el informe del Centro de Investigaciones Sociológicas³⁹ casi el 70% de la población española se considera católica. Por lo tanto, es imposible negar una fuerte presencia católica en la vida diaria española. Además, veíamos más arriba que la Santa Sede siempre ha tenido un vínculo especial con el Estado español, aunque hay que recordar claramente que España se declara un país aconfesional desde el año 1978. Estos detalles explican el que se confunda muy fácilmente una sociedad en la que hay muchos creyentes católicos con un Estado confesionalmente católico. Hay pues que transmitir con claridad a los alumnos musulmanes que, aunque en la sociedad española haya una importante presencia de la religión católica, el Estado afirma claramente la libertad religiosa y España es un país laico donde todas religiones están permitidas y el Estado no va en contra ni en favor de ninguna.

Hemos querido prestar especial atención en este ensayo a este tema de la confusión nacionalidad-religión porque es una confusión muy frecuente entre los alumnos musulmanes. Estos con mucha frecuencia en las entrevistas equiparaban los términos español y cristiano por un lado y marroquí y musulmán por otro. Una perspectiva así, además de no ser cierta, excluye a muchas personas que se consideran españolas y musulmanas. Es pues peligroso no tener claro los límites entre nacionalidad y religión ya que esta confusión contribuye a la construcción de estereotipos sencillos y discriminatorios. Así, por ejemplo, un alumno no religioso de origen marroquí decía que la gente le consideraba siempre necesariamente musulmán. En el trato con los alumnos musulmanes hay que tener cuidado y manifestar claramente que el país de nacimiento no implica automáticamente la pertenencia a una religión determinada, y que ni en el cristianismo ni en el islam existe una condición de nacionalidad para ser creyente. La religión y la “no-religión” no tienen fronteras.

Por otra parte, es interesante fijarse en las afirmaciones de los alumnos del tipo 3 sobre este tema pues muestra una conciencia diferente sobre la identidad nacional y religiosa. Muchos de ellos afirman directamente que se viven con una doble identidad, española y musulmana, y que ambas son compatibles. Estos alumnos han vivido mucho tiempo ya en España que se sienten españoles, además participan en las actividades y costumbres de los chicos y chicas de su edad con excepciones según su religión. Esta actitud de este tipo de alumnos muestra un método de integración innovadora. Estos alumnos son muy conscientes de que tienen un fondo musulmán y que no se deberían olvidar de sus raíces y su religión, pero esto no les supone ningún problema para sentirse pertenecientes a la sociedad española. Ciertamente se da en ellos, al igual que en los otros tipos, un proceso de delimitación de identidades, pero se trata de un proceso positivo: se toma conciencia de la propia cultura de origen y de su propia fe, y son conscientes de esto les distingue frente de los demás; sin embargo, con respecto a muchos asuntos culturales, se comportan exactamente igual que otros chicos de su edad por lo que no tienen problemas en sentirse españoles. Así, los alumnos de tipo 3 son capaces de crear su propia identidad y rechazan cualquier equiparación del “musulmán” con

³⁹ Cf. CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS, *Estudio 3164. Barómetro Enero 2017. Religiosidad de la persona entrevistada*, (en línea), s.l. s.f., <http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp> (Consulta el 10 de octubre de 2017).

“argelino” o “marroquí”. Esta situación la describía muy bien una alumna en una entrevista al afirmar que, en sus palabras: “Soy musulmana y malagueña al mismo tiempo”.

En nuestro tipo 4 de alumno se produce un proceso de delimitación de identidades diferente. En ese caso percibimos más bien una delimitación de lo alejado de carácter más bien negativa⁴⁰. Lo que más destaca en el tipo 4 es una equiparación más fuerte que en otros tipos entre nacionalidad y religión. Así, por ejemplo, una alumna respondía así a la pregunta de si se sentía española: “No, me siento musulmana”. La respuesta está formulada como si los dos aspectos de la identidad – nacionalidad española y religión musulmana – fueran opuestos e irreconciliables en una misma persona. Hay que decir, sin embargo, que este caso es un ejemplo muy concreto y que otros alumnos del tipo 4 pueden reaccionar con más receptividad a la identidad española.

Es posible que una razón para esta indiferenciación entre nacionalidad y religión pueda ser el que los Estados de origen de muchos alumnos musulmanes, Argelia y Marruecos, son Estados confesionales. Así el artículo 3 de la constitución marroquí establece el islam como la religión del Estado⁴¹ al igual que lo hace la constitución argelina⁴². En estos casos, el Estado – en el cuál se piensa en primer lugar al escuchar la palabra “nación” – afirma tener una confesión religiosa determinada y crea así una identidad muy concreta: la identidad nacional coincide – para el Estado – con la identidad religiosa. A partir de los resultados de nuestras entrevistas vemos como esta situación puede causar muchos problemas a los habitantes de esos países para distinguir entre los dos conceptos de “religión” y “nacionalidad” debido a que el Estado, con toda su autoridad, afirma que religión y nacionalidad son un solo aspecto. Los emigrantes provenientes de estos países tienen pues dificultades para entender un Estado laico como el español y las implicaciones que eso supone.

2.3.5 *Enfrentamiento interreligioso*

El último nivel de las preguntas del guion de nuestras entrevistas se centraba en las relaciones con el colegio y, en particular, en la convivencia interreligiosa en centro. El análisis se enfocaba especialmente en la cristianismo-islam. En las respuestas percibimos que los alumnos describían la religión frecuentemente como cultura y como forma de pensamiento, lo que coincide con la definición de religión de Paul Tillich que dábamos más arriba y que está de fondo en nuestro trabajo.

Con respecto al alumno del tipo 1, éste querría quitar la religión como asignatura en el colegio y lo sustituirla por la filosofía. No le gusta reflexionar sobre, ni conocer, las diferentes religiones. Es difícil decir cómo percibe este tipo de alumno las relaciones interreligiosas en el colegio debido a su actitud contraria a la religión que hace que en

⁴⁰ Negativa en el sentido que se rechaza la pertenencia nacional a España más que los otros tipos.

⁴¹ Traducción no oficial del texto oficial aparecido en francés en el “Bulletin Officiel” del Reino de Marruecos, de 30 de julio de 2011. Traducción publicada en: C. RUIZ MIGUEL, *La “Constitución” marroquí de 2011. Análisis crítico*, Dykinson, Madrid 2011, 139-203.

⁴² Cf. R. MORODO, La constitución argelina de 1963, *Revista de Estudios Políticos*, Madrid 1964, 119.

la entrevista no dedique mucho espacio en sus respuestas a esto. De las respuestas de los alumnos de este tipo sí podemos afirmar que no le parece importante hablar del tema.

Los alumnos de tipo 2 con frecuencia no son religiosos ellos mismos tampoco, por ello no suelen hablar sobre los asuntos religiosos con los amigos y no reflexionan demasiado sobre el carácter cristiano y jesuita del colegio. Si se les pregunta sobre la fe cristiana, puede responder haciendo referencia a ideas como que es “lo típico”, relacionándola con la Semana Santa o que hubiera “algo allí”. Sin embargo, este tipo de alumno tiene un cierto conocimiento del islam y del cristianismo con frecuencia debido a algún miembro de la familia que sí sea religioso y que hable de sus tradiciones con el alumno. Este conocimiento, por tanto, no es fruto del interés del alumno por aprender cosas sobre la religión, sino más bien del afecto que tiene hacia su familia y el respeto que le quiere demostrar. Es interesante que entre los alumnos de este tipo había dos casos de alumnos que han vivido en sus casas una experiencia de pareja mixta mujer católica-hombre musulmán. Estas situaciones familiares les pueden ayudar a conocer más sobre ambas religiones y aprender respetarlas. Además, estos dos casos de hijos de parejas mixtas llaman la atención porque tal relación, que en los dos casos funciona muy bien, es una prueba para los alumnos que la convivencia interreligiosa es posible – siempre y cuando haya respeto.

Los conocimientos sobre las dos religiones son más amplios en los tipos 3 y 4. En general, se puede decir que estos dos tipos no se diferencian mucho en su actitud hacia las otras religiones. En ambos casos se trata de alumnos que saben de las similitudes entre el islam y el cristianismo como por ejemplo el que Jesús aparezca también en el Corán como profeta. Aunque el tratamiento y el significado de los personajes presentes en la Biblia y en el Corán son diferentes según cada religión, para estos alumnos el papel de esos personajes es casi igual, como afirmaba un estudiante. En ese sentido, los alumnos percibían una fuerte continuidad entre cristianismo e islam, propia de la visión musulmana de la relación entre ambas religiones, y no lograban percibir con profundidad los matices y diferencias⁴³.

A un nivel diferente, las entrevistas mostraban que los alumnos raramente tenían conocimientos más precisos sobre la visión teológica de la fe cristiana y sobre los principios en los que esta religión se basa. Algunos de los alumnos habían asistido alguna vez a una misa para verla, pero sólo una minoría de los alumnos que quería participar más activamente en ella. Entre los alumnos del tipo 4, se daba el caso de un alumno que contó como su madre no quería que viera las celebraciones católicas porque esto iba contra su fe. Por otra parte, una madre que podríamos situar en el tipo 3 se expresaba sobre este tema de la siguiente manera:

⁴³ Para el teólogo jesuita alemán Christian Troll, es imprescindible ser conscientes de las diferencias entre las dos religiones: “Aun cuando cristianos y musulmanes comparten una serie de convicciones en relación con Dios y la creación, se dan también entre ellos diferencias esenciales que proceden de sus respectivas sagradas escrituras y del modo de vida de sus respectivos fundadores. No se trata de meras diferencias de praxis religiosas determinadas por las condiciones sociales y económicas, sino de diferencias normativas y doctrinales... Debemos tomar muy en serio estas diferencias, precisamente para asegurar que mejoren cualitativamente las relaciones entre cristianos y musulmanes”. C. TROLL, *Dialogar desde la diferencia. Cómo orientarse en las relaciones entre cristianos y musulmanes*, Ed. Sal Terrae, Santander 2010, 45.

“Mira, yo soy musulmana, pero estoy muy abierta a todas religiones, porque el islam es la continuación de todas demás religiones. Nosotros somos los últimos, hemos llegado los últimos. Nosotros, nuestro Corán, abarca todo lo que dice la Biblia – todo lo que se ha escrito anteriormente. El islam es la continuación. Si eres un buen musulmán, tienes que aceptar todos los demás. Porque nosotros también, creemos en Jesús, es nuestro profeta también, por supuesto, es uno de los profetas, Abraham, Isaac, todos – y el nuestro es el último: Mahoma.”

En este punto puede estar la diferencia entre el tipo 3 y el tipo 4 en este tema. En el tipo 3, se da un encuentro muy intenso de cada uno con el cristianismo y ese encuentro muchas veces pasa al interior de cada persona. Este tipo suele reflexionar mucho sobre la relación entre las dos religiones, reflexión que les lleva a concluir que son muy parecidas. Así, por ejemplo, la madre perteneciente a este tipo sabía exactamente los puntos de contacto entre ambas religiones y era muy interesante escucharle hablar de la relación islam-cristianismo. En su caso se notaba el gran respeto que tiene con los demás. Para mostrar claramente una de esas similitudes entre las dos religiones, esta persona recordaba la Sura 42:13 del Corán que dice:

“Os he legislado la misma religión (monoteísta) que le había encomendado a Noé, y que te he revelado a ti (en el Corán) y que le encomendé a Abraham, a Moisés y a Jesús, para que sean firmes en la práctica de la religión, no creen divisiones. Pero a los idólatras les parece difícil aquello a lo que tú los invitas. Dios elige (para que acepte la fe) a quien quiere, y guía hacia Él a quien se arrepiente.”

Otro punto interesante de las entrevistas en este campo de las relaciones interreligiosas es el gran aprecio de todos alumnos y de sus familias a la libertad religiosa que disfrutaban aquí en España. Valoran esta como un rasgo de la sociedad que no se puede dar por sentado, pues en sus países, en los que a veces se dan situaciones de violencia o guerra, no existe esta libertad. Un alumno formuló de manera muy bonita la importancia de esta libertad religiosa que había descubierto aquí en España: “Un pueblo sin libertad es como un árbol sin agua: se muere...”

Por otra parte, en las entrevistas siempre se hablaba de respeto mutuo como la clave para una convivencia interreligiosa. En esta palabra “respeto” tiene unas connotaciones particulares que es necesario subrayar para distinguirla del concepto de “tolerancia”. En palabras de Ángel M. Faerna, la tolerancia “no designa una disposición a actuar, sino a abstenerse de actuar (prohibiendo, obstaculizando o interfiriendo de la acción de otro)”⁴⁴. “Tolerar algo” ya implica una posición más poderosa de la persona que tolera o, por ejemplo, en nuestro caso de una religión: No hay una situación de igualdad, sino que uno está en una posición más baja y depende de la tolerancia del otro para practicar su fe o simplemente para existir en el entorno público o privado. No es esta la situación de

⁴⁴ A. M. FAERNA GARCÍA-BERMEJO, “Tolerancia”, en J. MUÑOZ, *Filosofía. Autores, conceptos, movimientos históricos y conceptuales*, Espasa, Madrid 2003, 2.844.

España. En el caso español nos encontramos con un Estado aconfesional que debe tratar a todas religiones por igual. Si se tratara de un Estado católico eso significaría que sólo toleraría la religión musulmana al no estar en la misma posición que la religión católica.

Por el contrario, el respeto tiene lugar entre iguales y es imprescindible para la paz interreligiosa. Así lo afirmaba un alumno al decir que: “Todos podemos vivir en paz, siempre respetando el uno al otro”.

En este mismo sentido, cuando los alumnos se referían al colegio SAFA durante las entrevistas, todos destacaban la apertura del colegio a todos los alumnos que vienen, así como la actitud de respeto que preside la actividad del colegio. En particular, alumnos del tipo 3 percibían el colegio de manera muy positiva por su preocupación por cada uno de los alumnos, por la componente humanista-humanitaria del carácter propio del centro y por la disposición de todos en el centro a ayudar a los demás. También valoraban positivamente el que no hubiera obligaciones religiosas para los creyentes no cristianos. Curiosamente, según la experiencia de estos alumnos en colegios sin una identidad religiosa habría más discriminación, menos compasión y menos comprensión hacia su religión musulmana. La madre de alumno que pudimos entrevistar lo asociaba a la fe cristiana que inspira el carácter propio del colegio. Para esta madre el cristianismo consiste en ayudar a los demás – en lo que, en su opinión, coincide con el islam – y por eso, el claustro del colegio entiende perfectamente la realidad religiosa y el valor del encuentro interreligioso en el centro. Esto lleva a que el claustro tome conciencia de la importancia de estas condiciones y asegure que el centro sea un espacio común, pacífico y de respeto. Esto sería causa del fuerte sentimiento de la gran mayoría de los alumnos de pertenencia al colegio.

3. Conclusiones finales

Si intentamos resumir las experiencias del alumnado musulmán en el colegio malagueño de manera breve, se podría decir que en general, estas experiencias son bastante positivas. Los alumnos – aunque cada uno desarrolle una manera diferente de adaptarse a la vida en España o de manejar las situaciones diarias – parecen muy bien integrados, muestran gran disposición a aprender, y tienen mucho respeto por la sociedad de acogida.

Un aspecto especialmente interesante de nuestro estudio es el hecho de que el centro estudiado tenga una identidad cristiana y jesuita, esto lo convierte en un buen ejemplo de un caso particular recogido por la legislación española sobre pluralismo religioso. El Acuerdo de 1992 del Estado español con la CIE⁴⁵ exige que los centros públicos y privados concentrados dispongan de clases de enseñanza religiosa islámica, que será pagada por el Estado sólo en los centros docentes públicos⁴⁶ siempre que más de diez alumnos lo soliciten. Sin embargo, se incluye la puntualización de que esto será así a menos que contradiga al carácter propio de un colegio privado concertado. Ese es precisamente el caso del colegio SAFA ICET.

⁴⁵ Ley 26/1992, de 10 de noviembre.

⁴⁶ Resolución de 23 de abril de 1996.

Así, en primer lugar, es evidente que la identidad de la Fundación SAFA, a la que pertenece el colegio, no entraría en ningún conflicto con enseñanza religiosa islámica pues en su ideario la Fundación SAFA se abre a todas religiones⁴⁷. Sin embargo, el Convenio Económico de 1996 no aplica a nuestro caso por el carácter legal del colegio como centro privado concentrado. Aquel convenio establece la normativa sobre los diez alumnos como cifra mínima para que los profesores de la CIE sean pagados por el Estado y en esto, se refiere sólo a los centros públicos, lo que les excluye a los centros privados concentrados del ámbito legal del convenio.

Además, algunos de los alumnos tampoco estaban interesados en recibir clases de religión islámica y están satisfechos con la actual situación en que se da una clase de religión en la cual se aprende acerca de todas religiones.

De todas maneras, nos preguntamos si tal vez no sería interesante favorecer el que haya foros y canales más formales para ofrecer enseñanza religiosa islámica a los alumnos de manera que no dependan exclusivamente de la enseñanza religiosa recibida a través de su familia. Esta enseñanza familiar juega un papel importante, pero carece del rigor que requeriría la formación integral de los alumnos musulmanes⁴⁸. Igualmente, nos preguntamos si no sería interesante el favorecer el estudio del árabe en el marco escolar. Ya hemos visto cómo esta lengua es muy difícil de aprender para algunos alumnos y esto dificulta su contacto directo con las fuentes islámicas.

Las entrevistas también destacaron la importancia de los discursos implícitos sobre “el otro” y sobre “el musulmán” presentes en una sociedad europea como la española. Claramente, hemos visto que la percepción social del islam en España no consigue reflejar la realidad de los musulmanes en este país que es mucho más compleja y rica que los estereotipos existentes. El mejor ejemplo de esa realidad rica y compleja es el caso de los alumnos que se identifican a la vez como musulmanes y españoles y que viven esta identidad sin ningún tipo de contradicción.

De las historias y situaciones que escuchamos en las entrevistas nos quedó claro que es necesario prestar una atención particular a las alumnas musulmanas pues son ellas quienes sufren más situaciones discriminatorias, ya sea por llevar el velo u por otros aspectos. En la mayoría de los casos, las prácticas discriminatorias que estas chicas sufrieron implicaban un desconocimiento sobre el verdadero contenido del islam. En este sentido, muchos alumnos musulmanes expresaron el deseo que haya más esclarecimiento de estos temas pues los españoles suelen tener una visión deformada del papel de la mujer en su religión.

Además, las entrevistas muestran que el SAFA ICET puede contribuir de manera significativa a crear una convivencia interreligiosa muy positiva en Andalucía.

⁴⁷ “La Fundación SAFA extiende su misión en las zonas más desfavorecidas de Andalucía y, sin excluir a nadie, opta por servir a los que disfrutan de menos oportunidades. De este modo, tiene en cuenta la diversidad que presenta el alumnado en las aulas de sus centros para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje con sentido de justicia y equidad, y para procurar que reciban más aquellos que más lo necesitan”. ESCUELAS PROFESIONALES SAGRADA FAMILIA, “Misión y Valores”, (en línea): s.l. 2010, <http://www.safa.edu/index.php/conocer-safa-mainmenu-52/identidad-safa-mainmenu-116> (Consulta el 13 de octubre de 2017).

⁴⁸ Sin embargo, el hecho de que no exista un currículum oficial ni unas exigencias de formación oficial de formación concretas para los profesores de religión islámica, así como el que no esté muy clara las modalidades de selección de candidatos para dicho trabajo, hacen que sea prudente esperar aún antes de buscar implementar una enseñanza islámica formal en los colegios.

Esto supone ser capaces de transmitir a los creyentes musulmanes que sus prácticas y convicciones son absolutamente legítimas y bienvenidas. De lo narrado por los alumnos entrevistados se veía claramente que la fe musulmana se practica en las casas, con la familia, pero siempre en lo privado. Nos preguntamos si no sería interesante hacer la religión musulmana también visible y presente en el espacio público para buscar el objetivo de una convivencia verdadera. En los Estados con separación de religión y Estado, el concepto de la ciudadanía implica que todos sus ciudadanos deberían tener el derecho de participar y construir la sociedad en la que viven. En contra de otras opiniones de autoridades religiosas musulmanas, autores como Tariq Ramadan⁴⁹ afirman que es posible y positiva la participación plena de los musulmanes en las sociedades europeas, aunque no se trate de sociedades islámicas. Esta participación permitiría superar una situación que se acerca más a la simple tolerancia y nos permitiría avanzar en una convivencia pacífica.

Tal vez la conclusión más importante de nuestra investigación es que hemos de escucharnos el uno al otro. Islam y cristianismo comparten mucha historia, muchos de los personajes que aparecen en la Biblia y el Corán, y diferentes valores. Estos valores presentes en ambas religiones apoyan y confirman otros valores comunes seculares. Los puntos de contacto entre cristianismo, islam y pensamiento secular pueden facilitar el diálogo entre las dos tradiciones religiosas. Se debería así prestar atención a todo aquello que pueda contribuir a una convivencia positiva y enriquecer el diálogo interreligioso. Estos elementos, teniendo sus raíces en las religiones, pueden ser trasladados y utilizados para construir una sociedad pluralista.

Para este reto de construir una sociedad pluralista pacífica tenemos el marco ideal con un Estado laico como es el español que no favorece ninguna religión particular – aunque está abierto a colaborar con unas y otras – y deja expresarse a cada uno según su propia convicción. Hay que poner el foco en los valores de los derechos humanos y la igualdad humana. Es como lo ha dicho una alumna musulmana: “Sea cristiana, sea judía, sea musulmana... lo importante es ser persona”.

En cuanto a la labor evangelizadora desarrolla en los colegios de la SAFA según su carácter propio cristiano, el análisis de las entrevistas hechas en nuestra investigación nos habla de que esta podría desarrollar particularmente algunos elementos que le ayudaran a integrar mejor la presencia de alumnos musulmanes en el centro. Como ya se viene haciendo, es importante mantener una actitud de compartir la propia fe con estos alumnos no dejando de ofrecerles la participación en actividades pastorales cristianas. La participación de estos alumnos como mínimo les ayudará a conocer y entender mejor la cultura cristiana, que en muchos casos desconocen. También, la sociedad de acogida debería esforzarse en conocer la religión musulmana más por la falta de conocimiento sobre ella lo que resultó en estereotipos y discriminación según los alumnos. Eso sería muy importante porque, como hemos visto, la integración es un proceso de doble

⁴⁹ Tariq Ramadan es un filósofo y experto en Ciencias Islámicas de origen familiar egipcio pero nacido en suiza que ha publicado varios libros sobre la presencia de los musulmanes en occidente como: T. RAMADAN, *Western Muslims and the Future of Islam*, Oxford University Press, Oxford, U.K. 2004; y *Islam, the West and the Challenges of Modernity*, The Islamic Foundation, Leicester 2009. Aunque frecuentemente se le considera como precursor del islam europeo, no deja de ser una figura controvertida por sus conexiones con los Hermanos Musulmanes y sus simpatías por un islam más político.

dirección y siempre se aprende del uno al otro. Igualmente introduce una dimensión interreligiosa en la comprensión de la fe necesaria hoy en día. Finalmente, el ofrecimiento libre de participar es una actitud coherente de un centro cristiano. En este esfuerzo por compartir la fe sería importante clarificar los parecidos y diferencias entre elementos del cristianismo y el islam para ayudar a los alumnos cristianos y a los musulmanes a tener una idea rigurosa y real de las relaciones entre ambas religiones⁵⁰.

Por otra parte, desde la pastoral se podrían resaltar elementos básicos de la vivencia de la fe cristiana que ayuden a los alumnos musulmanes en su propia vivencia de fe. Estos elementos serían por ejemplo la apertura del ser humano a la trascendencia frente al inmanentismo secularista o la necesidad de la participación de las religiones en la vida pública como contribución al bien común.

Finalmente, desde la pastoral sería también importante formular bien la comprensión cristiana de grandes valores de la vida política moderna (derechos humanos, democracia, igualdad, libertad religiosa). El resaltar este punto permitiría a la vez llamar la atención a los alumnos musulmanes sobre la importancia de integrar religiosamente esos valores, mostrar el camino largo de diálogo con el mundo secular que la fe cristiana ha tenido que hacer para apropiárselos, y mostrar igualmente el enriquecimiento que la mirada de una religión puede producir en estos valores. Todos estos puntos ayudarían a los alumnos musulmanes a, desde una mirada comparativa, imaginar el camino de integración y enriquecimiento de estos valores que debe hacer el islam – como cualquier otra religión – en un país como España.

⁵⁰ Una gran ayuda para esta tarea puede ser la página web de los jesuitas alemanes, expertos en diálogo islamo-cristiano, Christian Troll y Tobias Specker, llamada “Los musulmanes preguntan, los cristianos responden”; T. SPECKER y C. W. TROLL, *Muslims ask, Christians answer*, (en línea), Frankfurt am Main, s.f: <http://antwortenanmuslime.de/?L=5> (Consulta el 16 de octubre de 2017).