

Hacerse mujer entre dos mundos. Identidad e integración escolar de las adolescentes marroquíes escolarizadas en España

Becoming a woman between two worlds. Identity and school integration of moroccan teenage girls in Spain

BELKAT, Soukaina [1](#) y GOENECHEA, Cristina [2](#)

Recibido: 21/04/2019 • Aprobado: 11/07/2019 • Publicado 29/07/2019

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

El presente artículo recoge los principales resultados de una investigación consistente en un estudio de caso con un grupo de niñas adolescentes marroquíes residentes en una localidad del sur de España. Se emplea una metodología cualitativa (observación participante y entrevista en profundidad) para analizar la identidad cultural de estas chicas y la educación intercultural en las aulas andaluzas, estudiando hasta qué punto están enfocadas hacia una pedagogía basada en la integración y la diversidad cultural.

Palabras clave: Interculturalidad, género, marroquíes, Andalucía

ABSTRACT:

This article brings together the main results from a research work based in a study case. It studies the identities of a group of Moroccan teenage girls who live in a city in the south of Spain. The data collection strategies have been qualitative (both participative observation and interviews in depth) in order to analyse their cultural identity and intercultural education in Andalusian school rooms, and to determine how strongly they are focused towards a pedagogy based on integration and cultural diversity.

Keywords: Interculturality, gender, maroccan, Andalusian

1. Introducción

Desde la década de los ochenta del siglo pasado, se es consciente de la necesidad de formar a todos los individuos para convivir y coexistir en una comunidad multicultural, en la cual se revisen e investiguen los contenidos de los currículos escolares fomentando de esta manera una educación verdaderamente equitativa y antirracista. Tal como sostiene Besalú (2010, p. 32), "la educación intercultural, no es la educación para inmigrantes, ni la educación para

extranjeros, ni la educación para alófonos, ni la educación para pobres y marginados, ni la educación para la suma de todo lo anterior”.

La incorporación del alumnado de diversos contextos culturales y sociales a las aulas es una realidad ya visible en la sociedad andaluza. Educar en interculturalidad supone reflexionar sobre cultura, educación, diversidad, integración y tolerancia. Según la Declaración Universal de los DDHH, “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales: favorecerá la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Art. 26).

En la escuela, los docentes para enseñar en derechos humanos y en democracia, aparte de poseer unos conocimientos teóricos claros sobre el contenido, es esencial que interioricen emocional e intelectualmente la necesidad de educar propiciando el desarrollo personal y cultural, la solidaridad y el respeto hacia otro individuo que es cultural o étnicamente diverso pero asimismo valioso y enriquecedor en el aula.

Para Essomba, se le asigna al sistema educativo la competencia que conlleva el proceso de inclusión social sobre estos dos distintos componentes que son la interculturalidad a la que se refiere como un proyecto sociocultural y la inmigración como un suceso socioeconómico, en donde la escuela deba educar en aptitudes de interculturalidad y por ende, enfocar la pedagogía en pluralidad cultural (2006).

Así, entre los retos a los que se enfrenta el sistema educativo en un contexto multicultural se han destacado, según sostiene Verdeja (2018): a. *Respeto a la identidad cultural del alumnado*. La educación en contextos multiculturales implica el respeto e interés por la identidad cultural del alumnado y, en el caso de que el alumno o alumna sea de otra cultura, implica también el conocimiento de la realidad social de su país de origen y reflexionar acerca de su acercamiento a nuestras aulas. Igualmente, implica, interés por su cultura. Es necesario desarrollar iniciativas pedagógicas ajustadas a estos criterios, así como desarrollar contenidos curriculares centrados en el conocimiento, en profundidad, de la diversidad cultural (...) y b) *Establecimiento de un currículo intercultural*. Uno de los grandes retos del sistema educativo es el de construir un currículo en el que tengan cabida la diversidad cultural existente en las escuelas que hoy en día tiene presencia en las aulas de nuestra comunidad autónoma. Es necesario, en definitiva, integrar en el currículo las culturas ausentes en el mismo, es decir diseñar un modelo de currículo que reconozca la diversidad cultural.

El principal objetivo de esta investigación es el estudio sobre la construcción de la identidad cultural de las niñas inmigrantes marroquíes en el sistema educativo y en la comunidad en general. El concepto de identidad cultural no es algo dado ni “sólido”, sino un concepto que evoluciona de manera desigual y combinada, y consiste en una serie de acciones en las que se pretende conservar e igualar un yo que se acepte, respete y valore (Núñez, 2007); de ahí que sea una composición con dos facetas indisociables.

Las identidades de las niñas sobre las cuales se realiza el estudio no son definidas ni permanentes, sino que se van moldeando al introducirse en contacto con el ambiente social y entorno cultural. En este sentido, Hobsbawn afirma que “la mayoría de los grupos de identidad no se basan en similitudes o diferencia físicas objetivas, aunque a todos les gustaría afirmar que son grupos ‘naturales’, y no socialmente contruidos” (2000, p.117).

Tal como sostiene Molano (2006), aunque el concepto de identidad trascienda las fronteras (como en el caso de los migrantes), el origen de este concepto se encuentra vinculado a un territorio. Todas las comunidades son culturalmente heterogéneas, es decir, toda cultura se forma mediante intercambios culturales y sociales.

Cualquier individuo nace correspondiendo a un grupo social determinado y con el tiempo empieza a tomar conciencia de esta pertenencia. Al aprehender las manifestaciones culturales de nuestro grupo se asimila la identidad de una comunidad en donde se comparten referencias culturales constitutivas a partir de una identidad cultural común.

Otro objetivo de esta investigación es el de conocer el nivel de integración de este grupo de

cinco chicas marroquíes durante su incorporación al sistema educativo español, y si este supone en realidad la pérdida de su identidad cultural y por tanto es asimilación y no integración. El proceso de integración es una opción en la que la identidad cultural del menor inmigrante se mantiene en paralelo convirtiéndose en parte en miembro de la sociedad de acogida, por lo que aparecen vínculos de mutuo beneficio y enriquecimiento.

El equilibrio entre integración y asimilación resulta aún más delicado en la población más joven y vulnerable. Cuando las niñas marroquíes llegan al país de acogida, se encuentran expuestas a lo que las demás personas, la comunidad en general o su entorno social, quieren que sean.

1.1. Contexto

Andalucía es la región situada al sur de España. Tan sólo 14 kilómetros de Océano separan África y Europa en el punto más cercano del Estrecho de Gibraltar, situado en la provincia de Cádiz, en la que se realiza este estudio. Esta enorme cercanía geográfica entre la provincia de Cádiz y Marruecos ha hecho que tengamos toda una historia en común, llena de encuentros y de desencuentros. A pesar del estricto control migratorio en las costas andaluzas, en la actualidad siguen llegando inmigrantes empujados por la pobreza y los conflictos en su búsqueda de una vida digna para ellos y sus familias. Durante el año 2014, 3.672 personas fueron interceptadas por las fuerzas de seguridad cuando trataban de alcanzar las costas andaluzas (APDHA, 2015, p. 29) y si contabilizamos las que llegaron a toda España alcanzan las 11.146.

Durante décadas Andalucía fue una región de emigrantes. A partir de los años 90 la tendencia migratoria cambia y España y más concretamente Andalucía se convierten en receptores de inmigrantes. Para Egea Jiménez, Nieto Calmaestra, Rodríguez Rodríguez, & Jiménez Bautista (2005) la inmigración ha contribuido y contribuirá al crecimiento de la población andaluza "gracias a la confluencia de tres fenómenos de muy distinta incidencia temporal y espacial: el retorno de emigrantes, la atracción o mejor dicho fascinación de los europeos del norte (jubilados sobre todo) por el clima de nuestras costas, y el atractivo que, como lugar de paso o tierra de acogida, supone Andalucía para miles de personas de las más diversas procedencias (Magreb, África Subsahariana, Latinoamérica, etc.) que vienen a Europa en busca de prosperidad" (p.149).

2. Metodología

La investigación realizada constituyó un estudio de caso centrado en un grupo de cinco chicas marroquíes usuarias de la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA). Partiendo de los interrogantes que hemos abordado, nos hemos decantado por una metodología cualitativa. Nos inscribimos dentro de lo que se ha considerado como el sexto momento de la investigación cualitativa (Sandín Esteban, 2010a) que se caracteriza por alinearse con los supuestos que subyacen al llamado paradigma participativo o cooperativo, que reivindica una investigación más activa, participativa y crítica, que sustituye las grandes narrativas por la búsqueda de un conocimiento más contextual, que atiende a las situaciones particulares y responde problemas locales específicos, contribuyendo al desarrollo de una sociedad democrática libre.

Además, en la actualidad

se demanda a la comunidad investigadora un ejercicio de reflexividad (...) que aborde no sólo la postura del investigador en cuanto a los fundamentos ontológico-epistemológicos y también metodológicos que traspasan la actividad investigadora, sino, y más importante, de las implicaciones éticas, sociales, y políticas de la propia investigación, lo que supone entenderla como un acto y un discurso moral (Sandín Esteban, 2010b, p. 84).

Como estrategia de recogida de información se ha utilizado la observación participante durante un periodo de seis meses de voluntariado en la Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía, trabajando de primera mano con las alumnas marroquíes, para conocer la verdadera realidad en la que viven. Se utiliza también la entrevista en profundidad tanto a las niñas como a dos de las voluntarias marroquíes que trabajan con este colectivo en la

asociación, para poder contrastar sus perspectivas con la observación participante. Previamente se recabó el consentimiento informado de las familias al tratarse de menores de edad.

El estudio se sitúa en una localidad situada en la provincia de Cádiz, con una población en torno a los 100.000 habitantes y que no cuenta con un número elevado de residentes extranjeros: el último padrón municipal sitúa este porcentaje en el 2,3%, entre los que destacan los marroquíes, subsaharianos y latinoamericanos. El trabajo de campo se realizó entre los meses de enero y junio de 2016.

3. Resultados

A continuación expondremos los principales resultados obtenidos en torno a los siguientes temas: a) problemas que les surgen a las menores marroquíes al incorporarse al sistema educativo; b) grado de interculturalidad que se da en las escuelas en relación a la cultura de paz, averiguando si se trabaja la interculturalidad con el conjunto de alumnos en los centros educativos; c) las características que poseen los alumnos, analizando las posibles semejanzas o diferencias entre el colectivo autóctono y el colectivo marroquí; d) la importancia que supone mantener la lengua y cultura de origen de dicho colectivo; e) su opinión en relación al tema del velo, y f) expectativas de las menores sobre el futuro. Triangularemos la información recabada en las entrevistas a las voluntarias y las menores y en la observación participante.

A las cinco menores se les asignará las siglas A1, A2, A3, A4 y A5, y a las dos voluntarias, V1 y V2. A continuación, se sintetizarán las características tanto de las menores como de las voluntarias, mediante la siguiente tabla:

Tabla 1
Características de menores
y de voluntarias

A1we A1	De padres marroquíes, llega a España con 5 años y ahora tiene 15. Estudia en 4º ESO y no ha repetido ningún curso. Saca buenas notas, excepto en matemáticas e inglés, siendo dos asignaturas que siempre suspende teniéndolas como pendientes durante los últimos cursos.
A2 A2	Padres marroquíes que han venido a España hace casi 30 años, y ella ha nacido aquí. Tiene 17 años, y está en 1º Bachillerato. Ha repetido segundo de primaria porque se encargaba de cuidar a su hermano enfermo. Buen rendimiento excepto en inglés, que la aprueba en las recuperaciones.
A3 A3	Padres marroquíes. Nació en Marruecos y vino con sus padres cuando era pequeña. Está en 1º Bachillerato ciencias y en los últimos dos trimestres, ha suspendido cinco asignaturas y cree que le van a quedar las mismas este tercer trimestre.
A4 A4	Padres marroquíes. Lleva doce años en España y vino con 6 años de edad. Tiene 17 y está estudiando en 1º Bachillerato. Aunque le cuesta aprobar todas, se esfuerza y al final lo consigue recuperándolas.
A5 A5	De padres mixtos, nació en Cádiz. Tiene 17 años y está estudiando 2º Bachillerato. No ha repetido ningún curso. Tiene buen rendimiento escolar, aprobando todas las asignaturas, aunque a veces le cueste trabajo.
V1V V1	Mujer marroquí. Nacida en Marruecos y constituye un matrimonio mixto.
V2 V2	Mujer marroquí y madre de A5. Nacida en Marruecos y constituye un matrimonio mixto.

a) Incorporación al sistema educativo de las menores inmigrantes marroquíes:

La mayoría de las chicas participantes en este estudio ha nacido en Marruecos y vino a España muy pequeña, siendo un factor que jugaba a su favor a la hora de integrarse a diferencia de otros casos de otros menores que llegaron siendo mayores. Con respecto a la cuestión de si les gusta ir al instituto o de si hay más niñas y niños de diversa procedencia en su clase y en el instituto en general, algunas nos refirieron:

- "Me gusta ir al instituto porque me lo paso muy bien con mis amigas y amigos, pero no me gusta cuando tengo que levantarme por la mañana y tampoco me gusta estudiar (ríe). En mi clase, hay otras niñas que tienen distinta nacionalidad. Por ejemplo, una es de Honduras y otra de Inglaterra. Yo soy la única marroquí en mi clase" (A1).

- "Me gusta ir al instituto porque me lo paso bien, tengo unos compañeros muy divertidos. En mi clase no hay niños que tengan distinta nacionalidad. Pero en el instituto sí, hay marroquí, bolivianos,..." (A2).

Cada una está escolarizada en un centro educativo y se han conocido en el grupo de apoyo de la asociación APHA que constituye nuestro estudio de caso. En este grupo se han dado cuenta de que hay más casos de niñas que viven la misma situación que ellas y no tienen por qué sentirse diferentes frente a sus compañeras y compañeros autóctonos.

Como está reflejado en el cuaderno de campo, al acabar la sesión del día 9 de febrero, las niñas preguntaron a la investigadora –también marroquí– sobre su recorrido escolar tanto en el colegio como en el instituto. Curiosearon sobre cómo era en esa época, si sacaba buenas notas, que relación tenía con sus compañeros/as y si se daba algún tipo de discriminación hacia el colectivo marroquí.

La mayoría se siente a gusto tanto con sus compañeros y profesores de instituto:

- "En general estoy muy a gusto y casi nunca he tenido ningún problema con ellos" (A3).

- "En los últimos años que llevo aquí y tal, me llevo muy bien con mis compañeros, tanto compañeros como profesores y la verdad está muy bien, quizás en otros años tuve algunos problemillas con algunos compañeros pero en general siempre me ha ido bien con mis compañeros" (A4).

Sin embargo, también confiesan haber sufrido situaciones conflictivas que ponen de manifiesto prejuicios hacia los musulmanes:

- "Sí, de hecho sin ir más lejos, este año cuando ocurrieron los atentados en Francia, al ser yo marroquí empezaron a decirme en el instituto que era una terrorista y que si llevaba conmigo bombas y cosas así. Un día, tras decirme este tipo de comentarios me sentí muy mal y comencé a llorar. Entonces el profesor medió en la situación, de manera que los demás compañeros me pidieron perdón" (A1).

- "(...) Como por ejemplo cuando me dicen "mora de m...", pero que no le suelo dar mucha importancia porque hombre yo también soy mora lo reconozco y no lo considero nada malo pero lo que pasa es que la gente es así y tiene mucha maldad"(A4).

- "Pues sí, en algunas situaciones he tenido conflicto. Me suelen preguntar sobre el Ramadán y me dicen porqué tengo que pasar hambre y yo les digo que porque es mi tradición y me gusta hacerlo y que me siento bien al hacerlo" (A2).

Ante esto, se percibe que los niños no pertenecientes al colectivo inmigrante marroquí, juzgan en base a unos prejuicios constituidos hacia la comunidad árabe, formados por la sociedad. De esta forma, se produce marginación, discriminación, un trato desigual entre los menores. Por lo tanto, es fundamental la intervención del docente y del equipo educativo del centro. En este mismo sentido, la menor A2 añade:

"También he tenido otro conflicto cuando hace poco sobre lo de los atentados pues estuvieron diciéndome cuidado que vas a poner una bomba. Yo pasaba y decía a ver si se cansan y dejan de decir tonterías. Pero como no se cansaron se lo comenté al director y al hablar con ellos me dejaron en paz".

Sin embargo, la percepción de la alumna A4 es más positiva, y no percibe rechazo sino curiosidad:

"Soy una más de ellos y mi cultura es muy curiosa en algunos aspectos y siempre me están

preguntando sobre cosas que les despiertan curiosidad siempre me están preguntando, la verdad. Yo también pregunto sobre otras culturas y a mí me gusta saber de otras culturas a parte de la mía. Como he dicho antes respeto todas las culturas y lo entiendo claro”.

Esta percepción de ser discriminada por algún profesor se pone también de manifiesto fuera de la entrevista en sí, en una conversación informal durante el periodo de observación. La menor A3, el 1 de marzo narra un conflicto con su profesor de filosofía, con el que se siente en situación de desigualdad, al haberle suspendido el docente el trimestre con los dos exámenes parciales aprobados, mientras que otros compañeros autóctonos, con las pruebas parciales suspendidas con muy baja nota, tienen un aprobado en la materia. La alumna se siente discriminada y lo vincula al descontento del profesor –puesto de manifiesto en la clase- con que profese la religión musulmana.

Frente a todo lo anteriormente comentado, al consultar a las voluntarias para que nos expusieran lo que a su parecer eran los principales problemas que tiene el colectivo marroquí al llegar a España, nos dieron unas respuestas que no nos sorprendieron, debido a que alegaron el mismo problema que habíamos constatado en la observación participante:

- “El primer problema que todos los inmigrantes no solo los inmigrantes marroquíes, pero ahora como estamos hablando de los marroquíes, es el idioma. El idioma es una barrera para ellos entre el otro mundo” (V1).

-“El colectivo marroquí de los menores cuando vienen a España, a través de la reagrupación familiar depende de la edad. Menores hay de 3 años hasta 17. Los pequeños se adaptan muy pronto. Porque cuando a los 3 años los traen al colegio, aprenden muy pronto el español” (V2).

En base a lo anterior, observamos con claridad como la lengua es el primer y gran obstáculo que se encuentran los inmigrantes al llegar al país de acogida. La integración es más fácil cuanto menor es la edad de llegada a España.

Como explica una de las voluntarias, otro factor fundamental es la participación e implicación de los padres en la educación de sus hijos, así como las expectativas que mantienen hacia ellos:

- “Y más la mayoría de los padres, que vienen del mundo rural. Porque los padres vienen con una idea en la cabeza, de venir aquí a Europa para trabajar y reunir dinero para comprar terreno en Marruecos y no se preocupan por los hijos. Si los niños tienen el nivel muy bajo ellos no se preocupan por poner profesor particular para mejorar el nivel de los estudios a los niños. Piensan que ya cuando el niño tenga 18 años, se irá a trabajar al comercio con el padre y las niñas se preparan para el matrimonio” (V2).

b) El grado de interculturalidad en las escuelas: ¿Se trabaja la interculturalidad con el conjunto de alumnos en los centros educativos?

Al preguntar a las menores la realidad dentro del centro educativo, cómo se trabaja la interculturalidad, algunas de ellas nos refirieron realidades muy semejantes:

- “Sí a veces está explicando y a lo mejor sale algo de la antigüedad como los moros aquí antiguamente en España y me hace preguntar eso y la otra vez tuvimos una clase de hora libre y vino la profesora de religión y estaba explicando cosas de la cultura española y me dijo que explicara cosas de mi cultura. Le explique unas cuantas cosas, los cinco pilares fundamentales, por ejemplo, el Ramadán y todo eso... Y que yo recuerde, fue la única vez que me preguntaron sobre mi cultura y tradiciones” (A2).

- “Sí en clase de lengua cuando sale el tema de los musulmanes, y muchas veces me hace a mí preguntas sobre el árabe. Y también el profesor de filosofía, aunque sea siempre para criticarla” (A3).

- “Sí depende o cuando estamos hablando de muchas religiones y están hablando del islam a lo mejor dicen mucha información sobre el islam y me preguntan a mí para corregirles o quizás para afirmar que lo que están diciendo es verdad” (A4).

Es importante recalcar como se refleja en sus contestaciones que estos centros no integran aspectos de sus tradiciones o costumbres, sino que únicamente mencionan su cultura u origen cuando se trata un contenido académico y en el cual es inevitable no mencionarlo. Es

imprescindible analizar este dato con detenimiento, pues parece ser que por parte de todas las niñas, confunden lo que es el contenido que se debe de dar en las clases como es la historia de Al-Ándalus en el cual es imposible no mencionar a los musulmanes, con una verdadera integración de su cultura en el currículum.

Otra menor parece sentirse cómoda con el hecho de que nadie conozca su origen marroquí:

-“No porque la mayoría de ellos no saben que soy marroquí hasta que a lo mejor me preguntan “¿Porque te apellidas así?” o cuando llevo por ejemplo la *henna* puesta en las manos y ya cuando se enteran no vienen a integrar sobre la cultura ni nada de eso, sino que al revés, lo que hacen es preguntarme a mí para ellos saber más o interesarse por esas cosas. Por ejemplo cuando me preguntan si hago el Ramadán y si es verdad que está prohibido comer cerdo en Marruecos”.

Es igual de importante analizar si se sienten apoyadas e integradas en la clase, por el resto de sus compañeras y compañeros a lo largo de su experiencia educativa y a día de hoy, a lo que algunas contestaron lo siguiente:

- “Sí me siento integrada y no noto la diferencia porque en la mayoría casi siempre me tratan igual. Incluso a veces me tratan mejor que otra niña de su cultura, otra española, porque a lo mejor para que no me sienta mal” (A2).

- “Yo nunca he tenido ningún tipo de conflicto ni desde pequeña ni por ahora porque ellos nunca me habían visto como una marroquí hasta que yo no lo he dicho o ha surgido algo de que se den cuenta de que yo soy marroquí, se han creído de que yo he sido una compañera más y por tanto nunca he tenido ningún problema y siempre también he estado integrada en la clase con todos los compañeros, nunca he tenido ningún tipo de problema con eso” (A5).

En esta última menor, se advierte con claridad como es un claro ejemplo de transfuguismo étnico debido a que evita decir su procedencia porque se siente satisfecha al no nombrar su origen, dando la apariencia de una autóctona a vista de los demás y relajada cuando los demás individuos que componen el centro educativo tanto los compañeros y compañeras como los docentes, no la caracterizan por marroquí.

Por lo contrario, la niña A3, sintió un cambio significativo en relación al comportamiento con los demás compañeros y compañeras, desde el momento que estos la apoyaron y se pusieron de su parte influyendo de manera decisiva en la resolución de un conflicto que le surgió con su profesora de inglés. Tras la tensa situación y un comentario que hizo la niña en clase, que provocó que fuera expulsada de la clase por la docente. Frente al sentimiento de injusticia por parte de la niña, la menor acude al director sin el resultado que ella esperaba. Pero como nos siguió contando, le sorprendió gratamente la posterior reacción de sus compañeros y compañeras y de los demás padres. A raíz de sus comportamientos, se sintió comprendida y apoyada por el resto del alumnado. Esta reacción puede ser observada en la siguiente respuesta de la alumna:

-“Los compañeros de mi clase estaban de mi parte, y fueron ellos a hablar con el director porque a mí al principio no me hizo caso. Le contaron también que ofendía a más niños y al quejarse mi madre y los demás padres pues repartieron unas tarjetitas de voto y acabaron echándola. Y desde ese momento me sentí integrada y apoyada por mis compañeros”.

Por lo tanto, la interculturalidad no es solo una mera palabra que se halla en una programación, sino que todo el colegio la debe tener presente en su día a día, constituyendo actos en los que se acoja la variedad multicultural estudiantil que diariamente transita en las aulas. Tras conocer las experiencias transmitidas, como queda reflejado en las declaraciones de las menores marroquíes, no se trabaja en interculturalidad en los distintos centros educativos en los que se encuentran a menos que se haga alusión sobre ello algún día en concreto, siendo una clara carencia que tienen dichos centros en las metodologías y procesos que supone tanto la integración como la educación intercultural.

Por otro lado, la voluntaria V2 consolidó la idea que previamente habíamos percibido sobre el grado de interculturalidad que observaba ella en las escuelas de San Fernando en relación al grupo de inmigrantes:

“Depende, por ejemplo yo voy a hablar de la realidad que tenemos aquí. Aquí hay un poco de racismo. Meten a los inmigrantes en casi un mismo colegio y no depende de la zona (...)”. Como se puede ver reflejado, se comete un grave error al englobar a todos los inmigrantes en una misma escuela, sin tener en cuenta dónde viven como hacen con el alumnado autóctono. Por ende, se clasifica al alumnado en relación a su procedencia de origen; un procedimiento que va en contra del proceso que supone la integración.

En cuanto al aspecto de si se trabaja la interculturalidad en los centros educativos españoles, la otra voluntaria nos confirmó lo siguiente:

“No, no se trabaja. Aunque se diga que sí se trabaja no se trabaja. El colegio dice sí, lo tenemos en el programa pero nunca lo hemos trabajado. (...) La verdad, aunque se diga que se presta pero la verdad es que no (...)”. Concluyó el asunto expresándonos su malestar con la situación: “Entonces, por qué se vende una cosa que no hay. Desde mi punto de vista, no cumplen lo que deberían cumplir”.

Por otra parte, la semana cultural debería ser un foco de convivencia en las que se diesen a conocer las diversas culturas que coexisten en la entidad educativa, fomentando un ambiente caracterizado por la diversidad del alumnado. Sin embargo, lo que nos relató la voluntaria (V2) daba a entender todo lo contrario:

“En los colegios aquí, no trabajan las culturas, sino que trabajan solo la cultura española. La semana cultural la hacen típica de aquí. Por ejemplo, les dicen que uno tiene que traer las costumbres de Córdoba, otro las costumbres de Cádiz, ... costumbres de aquí mismo. Trabajan por lo visto, la semana cultural sobre la cultura de aquí de España”.

c) Características del alumnado: las posibles semejanzas entre el colectivo marroquí y el colectivo autóctono

Es inevitable que existan diferencias entre alumnos autóctonos e inmigrantes, ya sean culturales o religiosas. Dichas diferencias no tienen por qué ser consideradas como algo malo, sino que por lo contrario, deberían ser consideradas como riquezas culturales.

Incluso entre los mismos autóctonos se encuentra una variedad religiosa, católicos apostólicos, evangelistas, etc. por lo que el hecho de que el inmigrante sea de otra religión no tiene por qué suponer un conflicto. Pero cuando hay diferencias por ejemplo alimentarias, como es el caso de no poder ingerir carne de cerdo para los musulmanes, puede crear un choque entre el alumnado más joven. A veces los mismos niños marroquíes que viven en la sociedad española, se reivindicaban contra los padres. Al fin y al cabo los niños no les gustan sentirse distintos. Sobre este tema, V1 y V2 nos comentaron:

“Todos los niños, porque son niños, siendo por supuesto los menores inmigrantes minorías de los demás. Hay muchas más celebraciones que se celebran a la hora de por ejemplo navidad, fiestas religiosas, se celebran al tope aquí. Incluso los niños inmigrantes menores no las celebran como los otros. Entonces muchas veces, hasta los niños sufren psicológicamente de esto, porque él se siente diferente al otro niño. Son unos sufrimientos psicológicos, pensando que siempre « yo soy diferente », y muchas veces se ven inferiores. Entonces los niños no lo entienden muchas veces”.

“Hay muchas diferencias en torno a los menores marroquíes y los menores españoles. Por ejemplo los menores marroquíes se quedan con la cultura de los padres, entonces tienen la misma mentalidad. Es muy difícil encontrar a un menor marroquí que se adapta a las costumbres europeas y solo se adaptan un 2 o 3%. Y cuando se adapta se encuentra conflictos con los padres. Porque los padres no aceptan que los hijos cambien”.

A raíz del complicado proceso de integración que le supone al menor marroquí, surge otro conflicto como se puede observar. El integrarse conlleva inevitablemente adaptarse en cierta medida a las costumbres y tradiciones del país de acogida, pero sin dejar de lado la propia. Pero muchas veces los padres de estos no lo aceptan, por lo que el menor se ve entre dos mundos: la cultura familiar y la cultura que conforma la sociedad.

Como hemos mencionado anteriormente, el hecho de tener peculiaridades alimentarias, también puede haber originado en algún momento conflictos. Respecto a ello, algunas de las menores marroquíes alegaron:

-“Sí, cuando yo iba al comedor cuando estábamos en Málaga, hacían dos tipos de comidas, una para los marroquíes que no llevaba cerdo y otra para los españoles” (A1).

-“Yo no he tenido ese problema porque nunca he estado en un comedor, pero mi hermano sí. Mi madre habló con las mujeres que trabajan en el comedor para decirles lo que no podía comer ni cerdo ni chorizo ni cosas que no fueran halal. Ellas pasaron del tema y se lo daban de comer hasta que un día mi madre se enteró (...) Mi madre quería sacarle del comedor pero no podía porque trabajaba” (A3).

-“Yo en realidad nunca he estado en ningún comedor, pero por ejemplo en el caso de mi hermano que sí ha estado en un comedor (...). La chica del comedor lo sabía y tenía el su propio menú” (A5)

En las respuestas se puede advertir que no siempre conlleva algún tipo de conflicto, pero para que estas características no supongan un problema, se necesita la indudable acción del equipo directivo del centro educativo para que no suponga ningún obstáculo tanto para las niñas y niños marroquíes, como para los padres.

d) La importancia que supone mantener la lengua y cultura de origen

Es complicado poder mantener una balanza equitativa entre dos culturas, la de origen y la del país de acogida, máxime si se trata de menores. Ante el proceso, el menor intenta y desea integrarse en el centro educativo y en la sociedad sin perder sus costumbres o dejar de lado su cultura.

Estas fueron las contestaciones de las menores marroquíes respecto el hecho de si consideran importante o no, mantener su cultura y lengua de origen:

-“Yo creo que tiene una importancia muy importante porque vivo con mi padres y al verlos que ellos comparten la cultura me hace compartirla a mí también. Como por ejemplo, el mes de Ramadán, que me gusta y lo veo muy importante porque es familiar, lo pasas con tu familia. El *Aid* (fiesta del cordero) también, y que también me gustaría ir en un futuro a visitar la Meca” (A2).

- “Para mi es importante mantener la lengua y la cultura porque me gustan. Pero hay cosas de ella que no me gustan como por ejemplo que la mujer tenga que llevar el pañuelo o el tipo de machismo que hay. La verdad es que hay cosas que sí me gustan hacerlas y otras no”. (A3).

-“Pues a mí me parece muy importante mantener la cultura aunque viva en España. Porque yo puedo hacer parte de la cultura española y a la misma vez realizar cosas de la cultura árabe” (A5)

Interpretamos por lo tanto, que las menores piensan que integrarse conlleva un proceso afín a su cultura y origen, pero como se ha ido observando durante el periodo de voluntariado junto a las niñas, no se percatan de que en realidad en su entorno familiar sí se comportan como desean en relación a sus tradiciones y costumbres, pero no lo hacen de la misma manera en el centro educativo. Esto conlleva una especie de “esquizofrenia cultural” o identitaria, en la que el menor mantiene al mismo tiempo las dos identidades culturales, lo que en ocasiones da lugar a conflictos.

La labor de la escuela frente al proceso de integración de los mencionados niños marroquíes, junto con el refuerzo de la educación familiar, debe ser suficiente para que se puedan integrar sin dejar de lado el idioma y su cultura de origen.

Podemos observar como la mayoría de ellas, aunque les guste seguir sus tradiciones de origen, prefieren celebrar las fiestas españolas, ya que como han relatado, las viven más. Respecto a la opinión de las voluntarias en relación a si consideran importante que el colectivo mantenga su cultura de origen, afirman que lo deseable es llegar a un equilibrio:

“Lo más importante que se queden con la tradición pero adaptarse también, las dos cosas. Tiene que adaptarse en donde vive, a la mentalidad europea y a la sociedad, pero sin olvidar el origen. Yo por ejemplo salgo, me divierto pero nunca he olvidado mi origen, mi religión. Adaptarse sin olvidar la tradición”.

En la misma línea, añadió:

“Yo veo casos de niños que están perdidos (...). No cogen de aquí, porque los padres no les dejan escoger lo que es la cultura de aquí. (...). Pero ni esa ni la otra. Entonces yo siempre lo digo, las niñas o los niños están perdidos porque no tienen ninguna. Deberían coger la cultura de ahí pero también la de aquí, practicando las cosas buenas de aquí”.

e) Opinión en relación al tema del velo

El velo aparte de ser un asunto que causa controversia a personas que no pertenecen al mundo musulmán, presenta asimismo debate y oposición entre el propio colectivo musulmán. Esto ha quedado plasmado en las opiniones de las menores, quienes textualmente han afirmado:

-“Opino que el velo es una cosa buena y bonita, porque tiene que ver con la religión musulmana y ya está” (A1).

Por otro lado, tres de ellas se han mantenido neutras frente a este debate, dejando abierta la posibilidad de ponérselo en un futuro:

-“A mí me gusta, y que si yo quisiera ponerlo sería por mí y nadie me lo tiene que impedir y mis padres estarían de acuerdo conmigo y no me dirían que no. O si por el otro lado, me obligaran no me lo pondría porque a mí me gustaría ponérmelo cuando me sienta bien y quisiese y no por obligación” (A2).

-“El tema del velo está bien, no es que esté ni bien ni mal la verdad. Yo tengo a mi madre, mi hermana que lo llevan y lo respeto, todas las personas y cada uno hace lo que quiere y elige la forma en la que quiera ser. Es verdad que aquí en España mucha gente lo ve mal o te discrimina por taparte el pelo, hay mucha gente que no respeta eso y yo no lo entiendo. En mi caso no lo llevo, porque simplemente no quiero llevarlo (...) (A4).

- “En cuanto a lo del velo, no es que me parezca ni bien ni mal, quien quiera llevarlo lo lleva y el velo forma parte de la cultura marroquí y yo no lo veo mal en las personas que lo llevan y las respeto y ya está” (A5).

Sin embargo, una de las entrevistadas se ha manifestado totalmente en contra de lo que supone que una mujer lleve el velo, diciendo lo siguiente:

-“Aunque mi madre lo lleva, pero a mí el velo no me gusta porque lo veo una tontería, no tiene sentido y no me gusta nada. Que una mujer este amargada con el velo en la cabeza no tiene sentido, y después hay mujeres que se ponen el velo y hacen más cosas malas de la gente que no se lo pone, es decir, fuma, bebe...” (A3).

Como se ha podido observar, las respuestas ante el aspecto del velo, siendo una característica de la cultura árabe, han sido heterogéneas.

f) Expectativas sobre el futuro de las alumnas marroquíes

Al contrario de la mentalidad la mayoría de los padres, todas las niñas coinciden en que quieren avanzar en su formación académica y profesional para poder ser independientes y no dejarlo todo por el matrimonio.

Una de las voluntarias afirma sobre este tema que en general el colectivo: “a partir de los 15 años ya tienen la mentalidad de que van al matrimonio y ya los padres les están preparando para el matrimonio. En esta zona casi todo el mundo viene de la zona rural [de Marruecos] y tienen eso en la mentalidad”.

En relación a las voluntarias, al ser las dos marroquíes y estar formando ambas un matrimonio mixto, indagamos sobre sus opiniones respecto con quién preferían tanto su hija o hijo constituyese matrimonio, obteniendo unas respuestas muy similares por parte de las dos:

- “Primero voy a decir una cosa y después mi opinión. Primer, yo voy a apoyar siempre a mi hijo, en todo. Si va a querer a una española, yo no puedo cerrar las puertas. Lo tengo que aceptar pero yo no lo prefiero porque los problemas mixtos traen muchos problemas y los niños sufren mucho (...) Yo por ejemplo en mi caso antes de casarme, mi marido ya sabía que tenía que convertirse al islam. A pesar de eso, que mi marido se haya convertido al islam, hay cosas que él quiere hacer con su familia y yo no puedo hacer y ahí están los problemas. Hay problemas a la hora de educar a los hijos”.

- "Yo la verdad, a través de mi experiencia que me case con un español, yo mi hija quiero que se case con un musulmán marroquí. En mi opinión, porque es muy difícil convivir con una persona con otra cultura, con otro idioma y entonces es muy difícil convivir. A lo mejor, se llevan muy bien. Mi marido he tenido la suerte de llevarme bien con él, pero siempre te falta algo. A mí no me ha gustado, porque las culturas diferentes, son diferentes las fiestas, las costumbres, totalmente diferente (...) Yo si mi hija me pide consejo, yo como madre le doy este consejo porque yo lo he vivido. Y ella ve cuáles son las ventajas y desventajas".

Como hemos observado en sus opiniones, es curioso y al mismo tiempo contradictorio advertir que a pesar de que ambas estén formando parte de matrimonios mixtos, tras haber pasado un tiempo casadas hayan cambiado de opinión.

4. Conclusiones

La educación solamente beneficia el pleno progreso de las personas, mientras que la educación enfocada hacia la diversidad cultural, como dijo Tuvilla Rayo (1998), permite a su vez la búsqueda de opciones a los problemas mediante la adquisición de saberes, para poder llegar a una resolución no violenta de los conflictos a los que tengan que enfrentarse los menores a lo largo de su vida. Enseñar enfocando en la interculturalidad, no se trata solamente en instruir a una minoría de alumnos que se consideran "diferentes" por tener una cultura dispar a la de sus demás compañeros, sino en enseñar orientando a la pluralidad cultural; haciéndoles entender que todos los seres humanos somos iguales sin ninguna distinción, y que es sumamente enriquecedor el que se den orígenes distintos dentro de una misma clase (García Fernández & Goenechea, 2009).

Sobre esta misma línea, la convivencia intercultural entre niñas y niños es un asunto muy complejo debido a que intervienen en ella diversos factores a tener en cuenta, convirtiéndose en un reto para los voluntarios y los que conforman la asociación. La diversidad entre los alumnos en la escuela brinda un horizonte bastante rico para toda la comunidad educativa, siempre y cuando se responda adecuadamente ante estos nuevos desafíos con intervenciones idóneas. El intercambio de perspectivas y conocimientos puede suponer un enriquecimiento cultural o conllevar una serie de enfrentamientos, dependiendo siempre del enfoque que emprendan los educadores y los propios implicados.

Como se ha podido ver reflejado a lo largo del análisis en este artículo, cuanto menor sea la edad del niño o la niña, más sencillo le va a suponer el proceso de incorporación al sistema educativo español. Esto es debido a que las niñas y niños que se encuentran en la etapa educativa de infantil carecen de prejuicios y estereotipos ante ningún tipo de colectivo, convirtiéndose en la etapa perfecta para trabajar con ellos la educación intercultural enfocada hacia una cultura de paz. Por otro lado, es inevitable que sucedan conflictos, lo que no es permisible es que haya violencia. De ahí, que el papel tanto de los tutores legales como de los académicos sean decisivos en el dicho proceso.

Otro factor que actúa como barrera para el colectivo marroquí en general cuando llega a España, es el idioma. Se ha podido observar que los menores que acuden a la asociación y no dominan la lengua solo se relacionan con las demás niñas y niños que poseen igual origen y etnia a ellos; un acto que les distancia del resto del alumnado autóctono y por ende les aleja de todo lo que conlleva la integración. La lengua es por lo tanto el principal inconveniente sin el cual no se puede hablar de una adecuada integración. Asimismo, es cierto que no es vivido el proceso de igual manera por menores de 5 o 6 años, que por menores inmigrantes de edades mayores, tal como se ve reflejado en el grupo de menores marroquíes sobre las cuales se ha realizado la investigación, cuyo problema no es la lengua ya que se incorporaron al país de acogida con edades muy tempranas. En este sentido, García Castaño, Rubio Gómez & Bouachra (2008), sostienen que quizá los obstáculos de la integración no estén relacionados con en el dominio de la lengua en sí o con el momento de llegada al país de acogida, sino "con las bases sobre las que se ha construido un sistema educativo-monolingüe y monocultural que, planteando objetivos de etapa iguales para todo el alumnado, pretende homogeneizar a una población cada más diversa en lo cultural y con ello en lo lingüístico" (p.15).

Sin embargo, un problema que se observa, en relación a estas menores, es que se

encuentran atrapadas entre dos culturas, y por lo tanto no logran integrarse debidamente en la sociedad española. Las escuelas en donde estudian estas menores en concreto, no ayudan a reforzar la adecuada incorporación debido a que no dan cabida al colectivo marroquí en el sentido de que no integran cuestiones de su cultura ni tampoco realizan ningún tipo de actividades que les ayuden a integrarse. Incluso durante la semana cultural, en la cual se presenta el momento idóneo para hacerles partícipes, les exigen que representen una tradición española de otra ciudad en vez de la suya propia.

Por ende, el sistema educativo en este caso en particular no les brinda la oportunidad de integrarse, sino que les encamina hacia el proceso denominado asimilación, relegando su lengua y cultura al ámbito familiar, mientras que fuera del hogar, en la escuela y en la sociedad se comportan como las autóctonas para poder integrarse.

En el mismo sentido, se ha podido observar como los prejuicios y estereotipos hacia los marroquíes han influido en la formación de sus identidades. Todas las menores coinciden en la discriminación que han sentido por la asociación que hacen sus compañeros autóctonos de su cultura y religión con el machismo y el terrorismo.

La interculturalidad sí está presente en la programación de dichos centros, pero cuando se presentan momentos para llevarla a cabo, no se practica. Por lo tanto, se puede concluir manifestando que no se trabaja la interculturalidad con este conjunto de alumnos inmigrantes y en estos centros educativos en concreto, siendo la suma y el compartir culturas un aspecto íntegramente enriquecedor para el grupo en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA). *Derechos Humanos en la Frontera Sur 2015*. Recuperado de: <http://www.apdha.org/media/informe-fs2015-web.pdf>
- Besalú, X. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. Ponencia en *Primer Congreso Internacional en la red sobre interculturalidad y educación*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/2010/02/26/la-educacion-intercultural-y-el-curriculo-escolar/>
- Egea Jiménez, C., Nieto Calmaestra, J. A., Rodríguez Rodríguez, V. & Jiménez Bautista, F. (2005). La inmigración actual en Andalucía (1997-2001). *Geo Crítica Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 192. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1215568>
- Essomba Gelabert, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). *Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación*. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García Fernández, J.A. y Goenechea Permisán C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwers.
- Hobsbawn, E. (2000). *Naciones y nacionalismo. La nación como novedad*. Madrid.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Pisa 2012. *Informe español*. Volumen 1. *Resultados y contexto* (2014). Datos y cifras curso escolar 2014/2015. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Definitivo2014-2015_Ingles.pdf
- Molano Olga, L. (2006). La identidad cultural, uno de los detonantes del desarrollo territorial. *Revista Territorios con identidad cultural, España*, 6. Recuperado de <http://goo.gl/LYkKI>
- Núñez, V. (2007). Prólogo. En Z. Bauman *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (pp. 9-15). Barcelona: Gedisa.
- ONU (1999) *Declaración y Programación de Acción sobre una Cultura de Paz*. Asamblea General, Naciones Unidas. Recuperado de: <http://decade-culture-of-peace.org/resolutions/resA-53-243-esp.pdf>

Sandín Esteban, M.P. (2010a). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sandín Esteban, M.P. (2010b). Investigación-acción. En *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp.526-556). Madrid: Dykinson.

Tuvilla Rayo, J. (1998). *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser.

Verdeja, M. (2018). Percepciones del profesorado, alumnado, y familias ante la diversidad cultural: el caso de un IES asturiano. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 227-252.

1. Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y DD.HH. Doctoranda de la Universidad de Cádiz, España y de la Universidad Abdelmalek Esaaaidi de Tetuán, Marruecos

2. Doctora en CC. de la Educación. Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz. España. cristina.gonechea@uca.es

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 40 (Nº 26) Año 2019

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]