



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

LA GENERACIÓN PUENTE:  
LA EDUCACIÓN DE LAS JÓVENES DE ORIGEN  
MARROQUÍ. UN ESTUDIO SOCIOLÓGICO

María Jiménez Delgado



Tesis

**Doctorales**

[www.eltallerdigital.com](http://www.eltallerdigital.com)

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# LA GENERACIÓN PUENTE

## LA EDUCACIÓN DE LAS JÓVENES DE ORIGEN MARROQUÍ. UN ESTUDIO SOCIOLÓGICO

Tesis Doctoral que presenta  
María Jiménez Delgado

Directores

María Teresa Algado Ferrer

Raúl Ruiz Callado

Departamento Sociología I

Programa de Doctorado "Sociología: Sociedad y Cultura Contemporáneas"

Universidad de Alicante

2012



## **LA GENERACIÓN PUENTE:**

**LA EDUCACIÓN DE LAS JOVENES DE ORIGEN  
MARROQUÍ. UN ESTUDIO SOCIOLÓGICO**



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



**LA GENERACIÓN PUENTE:**  
**LA EDUCACIÓN DE LAS JOVENES DE ORIGEN**  
**MARROQUÍ. UN ESTUDIO SOCIOLÓGICO**

Tesis doctoral  
presentada por

**María Jiménez Delgado**

Directores

**Dra. M<sup>a</sup> Teresa Algado Ferrer**

**Dr. Raúl Ruiz Callado**

Universidad de Alicante  
Universidad de Alicante

**Departamento de Sociología I**

**Programa de Doctorado**

**“Sociología: Sociedad y Cultura Contemporáneas”**

**Universidad de Alicante, 2012**





*“¡Si nuestras madres hubieran sido libres para irradiar el poder creativo que poseían...!”*

*Adrienne Rich*

Universitat d'Alicant  
Universidad de Alicante





# LA GENERACIÓN PUENTE: LA EDUCACIÓN DE LAS JÓVENES DE ORIGEN MARROQUÍ. UN ESTUDIO SOCIOLÓGICO.

## INDICE

PREFACIO	
INTRODUCCIÓN	19
<b>I MARCO TEÓRICO</b>	<b>29</b>
<b>Capítulo 1. LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LA SOCIOLOGÍA</b>	<b>31</b>
1.1. Principales tradiciones teóricas de la sociología de la educación	34
1.2. Perspectivas modernas en sociología de la educación	41
1.2.1. La perspectiva funcionalista	43
1.2.2. La perspectiva crítica	45
1.3. La perspectiva de género en la investigación en sociología de la educación	63
<b>Capítulo 2. MODELOS DE GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS</b>	<b>69</b>
2.1. Origen y evolución de la educación multicultural. El ejemplo de Estados Unidos	71
2.2. Educación intercultural. El ejemplo de Francia	83
2.3. La gestión de la diversidad cultural en las escuelas españolas	89
2.3.1. Políticas públicas de gestión de la diversidad cultural en el sistema educativo español	90
2.3.2. El tratamiento de la diversidad cultural en las comunidades autónomas	92
2.3.3. Teorías y modelos de gestión de la diversidad cultural en el sistema educativo español: entre la asimilación y la integración	93

2.3.4. Modelos educativos existentes	97
2.3.5. Hacia una reinterpretación de la asimilación cultural	102
2.4. La perspectiva de género en los modelos de gestión de la diversidad cultural	107
<b>Capítulo 3. EL SISTEMA EDUCATIVO MARROQUÍ Y LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES EN EL MISMO</b>	<b>113</b>
3.1. La evolución del sistema educativo marroquí	115
3.2. El sistema educativo marroquí en la actualidad	129
3.3. La situación de la mujer en el sistema educativo marroquí	132
3.4. Diferencias educativas entre Marruecos y España	135
<b>Capítulo 4. MUJER, EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL EN MARRUECOS</b>	<b>139</b>
4.1. Cambios sociales y demográficos	141
4.2. Evolución del concepto de familia y del papel de las mujeres en la misma	148
4.2.1. El nuevo Código de la Familia: la renovación de la <i>Mudawana</i> de 2004	150
4.3. Ser mujer y musulmana: patriarcado e islam	154
4.3.1. El peso de lo religioso-identitario en la vida de las mujeres en la sociedad marroquí actual	159
4.3.2. ¿Qué hay detrás del velo? El uso del velo como símbolo identitario, cultural y/o religioso	162
4.3.3. Argumentos que esgrimen las mujeres que deciden llevar velo <i>libremente</i>	167
4.3.4. Debates generados por el uso del velo en las sociedades europeas. El caso de Francia	169
<b>Capítulo 5. LA INTEGRACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES MARROQUÍES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL</b>	<b>177</b>
5.1. La inmigración marroquí, los procesos de reagrupación familiar y la escolarización de los/las menores	179

5.2. El derecho a la educación de los inmigrantes	184
5.3. El tratamiento de la igualdad en la educación. La educación compensatoria en la normativa estatal y en las comunidades autónomas	186
5.3.1. La educación compensatoria en la Comunidad Valenciana	188
5.4. El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural y religiosa en la escuela	196
5.5. Evolución de la escolarización de los niños y las niñas marroquíes en la escuela española	199
5.6. El fracaso o el éxito dentro de un contexto: las cifras de la Comunidad Valenciana	213
5.7. ¿Y después de la ESO? Ellas y ellos en el bachillerato y en los ciclos formativos	215
5.8. Las alumnas de origen marroquí. Entre el fracaso, el abandono y la continuidad en los estudios postobligatorios	218
5.9. Resultados escolares e inserción laboral de las alumnas marroquíes	221
<b>II METODOLOGÍA</b>	<b>225</b>
<b>Capítulo 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>227</b>
6.1. Descripción de la Teoría Fundamentada	230
6.2. Los conceptos de campo y entramado como herramientas metodológicas	242
6.3. La inclusión del enfoque metodológico intercultural	245
6.4. Descripción de las técnicas de recolección de datos utilizadas	248
6.5. Descripción de la muestra	251
6.6. Algunas consideraciones finales sobre el método de investigación	259

<b>III. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA</b>	<b>263</b>
<b>Capítulo 7. EL ENTRAMADO EDUCATIVO: ACTORES SOCIALES Y FACTORES CONDICIONANTES</b>	<b>267</b>
7.1. Las estudiantes: el eslabón más débil del entramado escolar	271
7.2. La familia sigue siendo fundamental en el entramado educativo	279
7.3. Los profesores y las profesoras: actores decisivos del entramado escolar	287
7.3.1. El papel de los/as mediadores/as y educadores/as socioculturales	303
7.4. La desigualdad en los resultados educativos: otros factores condicionantes	308
7.4.1. Factores asociados a la escolarización previa y a la experiencia migratoria	308
7.4.2. Las experiencias de discriminación	314
7.4.3. El sistema educativo como factor de desigualdad	317
7.4.4. Ser marroquí y su influencia en el éxito o en el fracaso escolar	321
7.4.5. El género como condicionante del éxito escolar	323
<b>Capítulo 8. LAS FUNCIONES DE LA ESCUELA. COINCIDENCIAS Y DISCREPANCIAS ANTE EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL</b>	<b>333</b>
8.1. Sobre el reconocimiento identitario. La lengua y la religión del alumnado de origen marroquí en el sistema educativo	335
8.2. Las contradicciones entre los modelos de gestión de la diversidad cultural propuestos en las instituciones educativas y las aspiraciones de las jóvenes estudiantes	344
8.3. La importancia de ser estudiante como <i>horizonte de posibilidad</i>	361
8.4. La participación y la construcción del vínculo social a través de las instituciones educativas: entre la integración y la exclusión social	367
8.4.1. Entre la exclusión educativa y social y lejos de la integración	371

8.4.2. El conocimiento mutuo para favorecer la convivencia y la integración	376
8.4.3. La paradoja de la escuela exclusiva para la integración de los hijos y las hijas de la inmigración	379
<b>Capítulo 9. SENTIDO DE PERTENENCIA Y SENTIDO DE AUTONOMÍA</b>	<b>383</b>
9.1. Ser hija: la pertenencia familiar y cultural heredada	389
9.2. Ser estudiante: la pertenencia elegida	399
9.3. La dificultad de decir y decirse: “yo soy yo”	406
<b>Capítulo 10. MUJERES QUE QUIEREN SER SUJETOS</b>	<b>421</b>
10.1. La educación familiar diferenciada según género. La <i>eterna</i> subordinación de la mujer	423
10.2. El control de los hermanos varones sobre las mujeres de la familia	430
10.3. La sociedad marroquí y la española y los derechos de las mujeres	433
10.4. La afirmación de la sexualidad de las mujeres. La conciencia de sí mismas	436
10.5. El matrimonio: ¿Una decisión personal o familiar?	443
10.6. Entre la tradición y la modernidad: <i>la esquizofrenia cultural</i>	456
10.7. La construcción de sí mismas como mujeres a través de la condición de estudiantes	463
<b>Capítulo 11. “SOY MUSULMANA A MI MANERA”</b>	<b>469</b>
11.1. La religiosidad de las jóvenes estudiantes: entre la práctica ritual y la vivencia íntima y personal	474
11.2. El uso del velo como símbolo identitario, cultural y/o religioso	481
11.3. El lugar de la religión en el currículo escolar	493
11.4. El Dios personal y la religiosidad como espiritualidad	497

Capítulo 12. ALGUNAS TESIS CONCLUYENTES Y UNA PROPUESTA EDUCATIVA	507
BIBLIOGRAFÍA	517
ANEXO	539



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## PREFACIO

La experiencia docente en educación primaria y secundaria me condujo, ya hace algún tiempo, a algunas reflexiones sociológicas acerca de los acelerados cambios sociales y culturales que se estaban produciendo en la sociedad española y que se reflejaban de forma muy particular en las instituciones educativas. Uno de los más visibles, producidos en los últimos veinte años, está relacionado con la mayor heterogeneidad del alumnado, desde el punto de vista cultural, en una escuela concebida en principio con un fin homogeneizador. Esta investigación tiene, en parte, su origen en la observación de estos cambios y en una serie de interrogantes que surgen a partir de las contradicciones que esta nueva realidad hace aflorar en el sistema escolar. Por otra parte, esta inquietud se une a un interés muy particular por acompañar y observar el proceso educativo formal experimentado por una parte muy concreta del alumnado de origen inmigrante: las jóvenes de origen marroquí, quienes son con frecuencia percibidas al margen de los cambios sociales, cuando realmente, desde su doble condición de mujeres y de estudiantes, hay signos que demuestran su deseo de vivirlos y producirlos en primera persona. Esta ha sido una poderosa razón para orientar esta investigación desde la perspectiva de género, y así analizar las propias percepciones que tienen estas mujeres jóvenes sobre sí mismas, sobre el sistema educativo y sobre su particular manera de situarse socialmente.

Estas cuestiones iniciales, vinculadas a la escolarización y participación de las jóvenes en el sistema educativo, y que originaron en su momento este trabajo, han propiciado la aparición de otras, que trascendían las mismas funciones de la escuela y el funcionamiento del campo escolar pero que seguían siendo cuestiones clave desde el punto de vista sociológico. Estas nuevas se preguntaban por la relación entre individuo y sociedad o, más concretamente, por cómo estas mujeres jóvenes estudiantes hijas de familias de inmigrantes marroquíes, que son percibidas socialmente a partir de una



categoría -la de ser mujeres musulmanas- que eclipsa todas las demás características que puedan definirlas, construyen el vínculo social. Surgían así cuestiones fundamentales para el pensamiento sociológico y para los estudios de género que reclamaban un análisis interpretativo más que descriptivo.

Esta tesis denomina a estas mujeres jóvenes estudiantes ,hijas de familias inmigrantes marroquíes, *la generación puente*. Un puente conecta lo que está separado, comunica dos orillas, dos mundos. Un puente es un pequeño trayecto que resulta imprescindible para poder pasar al otro lado. Las jóvenes entrevistadas son la *generación puente* por su vocación mediadora y comunicadora entre dos mundos real o aparentemente distintos y aislados. Parece, escuchando sus relatos, que su situación vital sea ser ese tránsito continuo entre una y otra orilla. Ninguna quiere dejar de ser puente que comunica el allí y el aquí, que no es el antes y el ahora únicamente sino un presente y otro presente. La misma condición híbrida, mestiza y dinámica que implica el puente debe ser valorada en las dos orillas porque significa comunicación, reciprocidad y conocimiento mutuo. Ir y volver tantas veces como uno quiera, tal y como reivindica Magris (2001), debe ser una condición jubilosa que precisamente forma parte del puente. Cruzar a la otra orilla para conocer(se), descubrir(se), reencontrarse. ¿Por qué renunciar a todo ello? Ser *puente*, como opción libremente asumida, y formar parte de esa comunicación e intercambio continuos debería poder vivirse por parte de estas mujeres como una condición enriquecedora e integradora. Ser *puente* es muy distinto a la obligada asimilación o a la también impuesta obligación de refugiarse en las adscripciones culturales heredadas, que impiden, en uno y otro caso, decidir en primera persona pasar libremente al otro lado tantas veces como a uno se le antoje.

Es preciso que dé las gracias a muchas personas.

A Ángela, que puso las palabras a todo lo que desde temprana edad yo quería comprender. Gracias por su generosidad al compartir sus hallazgos literarios y sus conocimientos académicos. Por su inagotable curiosidad. Gracias por descubrirme tantas lecturas que me han abierto nuevas perspectivas y que han removido en mí el deseo siempre insatisfecho de saber, y por la irremediable y maravillosa costumbre de querer mirar al otro lado, más allá de lo establecido. Gracias por compartir tantos momentos y por ser una persona libre.

A Isabel, por su apoyo y ánimo constantes antes y durante la realización de esta investigación. Por el legado recibido del que me siento tan afortunada. Gracias por su contagiosa alegría y vitalidad, por su confianza y su generosa amistad que tanto me ha ayudado en los momentos de desaliento. Y porque sé que puedo contar con ella.

A Marcela, Mario y José Luis; sin ellos no puedo imaginarme la vida. Gracias a los tres por el tiempo regalado que me ha permitido disfrutar de la soledad amable y cálida de las bibliotecas y de mi propio refugio. A José Luis especialmente por tener la suerte de poder discutir juntos sobre tantas cuestiones sociales que nos importan y por su especial mirada sobre la propia condición humana.

A mis padres, María y Juan, quienes siempre creyeron en mí y en la importancia de mi propia formación, a pesar de que como tantos padres y, especialmente madres de su generación, no tuvieron las oportunidades que yo sí he tenido.

A Souad Kchitil por su fraternidad, por su incondicional y cómplice amistad. Porque sin duda ella es el origen de esta tesis. Gracias por su mirada propia sobre el mundo y por su valentía y coraje para ser lo que ella quiere ser.

A mis directores de tesis.

A Mayte Algado, por su disponibilidad y cercanía siempre, por su dedicación ausente de prisas, por sus múltiples y minuciosas sugerencias que tanto me han ayudado a mirar con perspectiva esta investigación; por su confianza. Gracias.

A Raúl Ruiz, por toda la información bibliográfica que me ha aportado en todo este tiempo, por su continuo apoyo y aliento y por su capacidad para guiar con rigor y entusiasmo este trabajo.

A las compañeras y compañeros del departamento de Sociología I de la Universidad de Alicante, al que tengo la suerte de pertenecer, que me han aportado tanto sugerencias y recursos bibliográficos como ánimo a lo largo de todo este tiempo. Especialmente a Malena Fabregat por su inestimable ayuda al compartir conmigo sus hallazgos metodológicos.

A Ana, por su disponibilidad para localizar ciertas referencias bibliográficas. A Alicia, por sus valiosas sugerencias para hacer el texto más inteligible. Gracias por vuestra generosidad.

A todas las jóvenes entrevistadas, de quienes he aprendido tanto de su coraje y determinación para vivir en primera persona, luchando por hacerse dueñas de sus vidas. En cada entrevista me han confirmado que este proyecto tenía sentido y era importante para ellas.

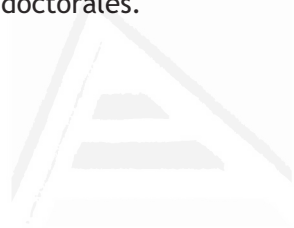
A las profesoras y profesores y a las mediadoras socioculturales y educadores de los institutos de educación secundaria entrevistados, que han colaborado generosamente en esta investigación.

A los profesores y profesoras que no solo transmiten el saber sino la pasión por el saber, y que buscan que sus clases sean verdaderos actos de comunicación.

A Mary Lawlor y John McClure por las maravillosas veladas y encuentros en todos estos años donde la comunicación sobre estas y otras cuestiones me ensanchan la mirada y me sigue produciendo tanta felicidad. Gracias a Mary por ser una mujer libre y por la dicha de nuestra larga amistad. Gracias a John por sus valiosas sugerencias para afrontar con decisión la escritura de esta tesis.

A todas las personas que me ayudan a mirar y a cuestionar la realidad social en la que vivo, enriqueciendo así mi propia vida, gracias.

Gracias finalmente al Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad de Alicante, por apoyar esta investigación a través de su programa de ayudas para la realización de tesis doctorales.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



## INTRODUCCIÓN

Es a partir de la década de los noventa cuando se empieza a tratar de forma específica en España, en los manuales de sociología de la educación, la incorporación de los hijos e hijas de familias de inmigrantes al sistema educativo y se constituye en un campo de investigación sociológica, aunque con anterioridad ya formaba parte del contenido de los congresos y encuentros anuales de la disciplina (Fernández y Granados, 1993). Este tratamiento relativamente reciente pero abundante en la investigación, del tema de la educación de los hijos y de las hijas de las familias inmigrantes, podría explicarse por la notoriedad del asunto de la inmigración y de sus consecuencias en la sociedad española. El primer estudio en España sobre los hijos y las hijas de las familias inmigrantes es de Pascual y Riera (1991). Es a partir de 1991, cuando la inmigración crece especialmente, debido en gran medida, a diversos procesos de regularización. Más tarde se publican estudios específicos sobre la integración social y cultural de los hijos y de las hijas de los inmigrantes, motivados principalmente por la preocupación de la Administración por las tensiones y problemas surgidos en los centros educativos ante la importante escolarización de menores procedentes de la inmigración. Muchos de ellos son financiados por el Ministerio de Educación y Cultura a través del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Por otra parte, desde la sociología de la educación, no hay un desarrollo teórico importante acerca de las segundas generaciones de inmigrantes pues la mayoría de los estudios son principalmente descriptivos. Desde un carácter no solo descriptivo sino interpretativo, que busca la reflexión y la reconstrucción teórica de conceptos sociológicos ligados a este tema, son destacables algunos estudios pioneros de sociólogos como Carabaña (1993) o Terrén (2001, 2004, 2005). En los últimos años distintos sociólogos vienen centrando sus investigaciones en este tema (Aparicio, 2008; Fernández Enguita, 2010; Terrén, 2005, 2007, 2009; García Borrego, 2008, 2010; Garreta,

2011). Referido al estudio de la situación de las mujeres, hijas de la inmigración, en el sistema educativo, se reduce significativamente el número de investigaciones destacando, entre otras, las realizadas por el Colectivo Ióé (2003, 2007) y las dirigidas por la socióloga Cobo desde la perspectiva de género (2006).

La mayoría de los trabajos se centran en estudiar la escolarización en las etapas de educación obligatoria principalmente sin centrarse en una nacionalidad concreta, si bien, cuando se hace, es la marroquí la más analizada. Hay dos factores, al menos, que explican el interés por esta población: por un lado, ha sido durante mucho tiempo la primera nacionalidad de procedencia de los inmigrantes y sigue siendo la más numerosa entre los extranjeros no comunitarios residentes en España y, por otro, es percibida socialmente, a partir de los atributos culturales y religiosos que se le asignan, y a pesar de su proximidad geográfica, como lo *otro*, como lo que representa la alteridad por antonomasia. La realidad es que casi un tercio de toda la bibliografía de investigación publicada hasta principios del siglo XXI se ha centrado en el estudio de los hijos e hijas de familias inmigrantes marroquíes.

Sin embargo, a pesar de esta ingente producción académica, son escasos los estudios que tienen en cuenta la perspectiva de género, dentro de esta población. Esta tesis pretende llenar el vacío existente en la producción científico-social en relación a este tema, desde un enfoque de género e interpretativo, que implica la reflexión, el cuestionamiento y la reconstrucción teórica de conceptos sociológicos. Así, interesa explorar tanto las funciones que atribuyen a la escuela las mujeres jóvenes, hijas de la inmigración marroquí, especialmente escolarizadas en estudios postobligatorios, como su particular forma de percibirse a sí mismas y de construir el vínculo social desde su condición de mujeres musulmanas estudiantes *situadas* entre dos mundos. Indagar sobre las respuestas a estas cuestiones, que condensan los objetivos más importantes de esta tesis, puede servir para reflejar una mirada más completa, sobre esta población objeto de estudio, como espejo donde se refleja una escuela que ha sido fundamental

en sus vidas. La mirada sobre la misma que ellas muestran puede ser útil a modo de barómetro que mide el estado de las instituciones educativas cuestionando sus funciones. Asimismo es importante a la hora de pensar sobre sus formas de participación social -como profesionales, educadoras, madres o ciudadanas-, y de ser puentes entre distintas interpretaciones culturales.

Cuando se intenta conocer las diferentes relaciones que se establecen entre la escuela y el alumnado procedente de la inmigración, ni el optimismo pedagógico propio de las teorías funcionalistas, ni las aproximaciones crítico-reproductivistas ofrecen satisfactorias interpretaciones. Según la interpretación reproductivista, las jóvenes que valoran la institución educativa son la prueba fehaciente de que han sufrido un proceso de asimilación por el que han renunciado a sus propias prácticas y valores culturales para abrazar los valores sociales y culturales dominantes. Por el contrario, desde la perspectiva funcionalista clásica la fuerte valoración de la escuela por parte de las jóvenes demostraría que la función de integración social que tiene la institución educativa se ha cumplido con éxito. Ni una ni otra explicación es totalmente satisfactoria aunque a favor de la perspectiva crítica puede decirse que se preocupa de señalar y analizar las causas de la exclusión de una gran parte de la población escolar. Interesa aquí, más allá de las funciones atribuidas a la escuela por unas u otras perspectivas, explorar las significaciones construidas por los mismos sujetos a quienes se dirige la institución educativa, en este caso, las jóvenes hijas de familias de inmigrantes marroquíes. Importa la experiencia vivida, subjetivizada, por personas concretas. Se antepone en esta investigación, la experiencia escolar a las funciones normativas de la escuela.

Conviene explorar los significados que atribuyen las jóvenes a su paso por la escuela, y su deseo de fortalecer su identidad como mujeres y como estudiantes mediante la continuidad en estudios de bachillerato y universitarios. Se trata, por tanto, de reconstruir los vínculos entre las jóvenes, la escuela y lo social, a partir de la manera en que ellas han construido su experiencia escolar, entendiendo que si algo define los cambios



sociales y culturales en curso es la nueva representación que tienen estas y otras mujeres de sí mismas y de su lugar en la vida social.

Según el anuario estadístico, *Las cifras de la educación en España de 2011*, publicado por el Ministerio de Educación, el alumnado femenino de origen marroquí en los estudios de bachillerato representa el 62% frente al 38% de varones, mientras que en las etapas educativas previas la presencia de alumnas mujeres es ligeramente menor a la de los varones. Desde la constatación de esta mayor matrícula femenina de origen marroquí en el bachillerato, así como desde la evidencia de una mayor heterogeneidad cultural en las instituciones educativas, los objetivos explicitados con anterioridad, se concretan en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué factores condicionan la permanencia de las jóvenes en el sistema educativo en etapas postobligatorias?
- ¿Cómo valoran las estudiantes el tratamiento que se da a la diversidad cultural en las instituciones educativas?
- ¿Para qué les sirve estudiar, es decir, cuáles son las funciones que tiene la educación formal, desde sus propias percepciones y experiencias personales, y en qué medida son coincidentes con las funciones que la legislación educativa y el profesorado atribuyen a la institución educativa?
- ¿Cómo están creando el vínculo social y su propia identidad como sujetos y como mujeres, a partir de sus propias condiciones personales, como hijas de la inmigración marroquí estudiantes en la sociedad española? ¿Cómo combinan la tradición cultural en la que están siendo educadas desde la familia con la educación escolar que reciben en la sociedad de acogida?

- ¿De qué forma ser musulmanas es una circunstancia que las jóvenes viven en el ámbito de lo privado, o es una adscripción identitaria, religiosa y cultural que se muestra en el espacio público, por ejemplo, mediante el uso del velo o la reivindicación de la religión en el currículo escolar?

A partir de la observación-participante como docente en distintas instituciones educativas con una presencia significativa de alumnado de origen marroquí, y a partir también de la literatura científico-social que analiza la diversidad cultural como fenómeno social fundamentalmente, se formulan las hipótesis de investigación como primeras aproximaciones a los objetivos y a las preguntas de investigación anteriormente explicitados:

- Las funciones que el sistema escolar tiene, de acuerdo a la legislación educativa, respecto al alumnado de origen inmigrante, pueden no ser del todo coincidentes con las expectativas que tienen las jóvenes sobre la escuela.
- Las expectativas que la escolarización genera en las jóvenes son mayores y distintas respecto a las que genera en los varones.
- Ser mujeres musulmanas condicionaría el modelo de integración educativa y social al que se sentirían más próximas en la medida en que facilita la igualdad de derechos o perpetúa las desigualdades de género.
- La educación formal permitiría a las jóvenes de origen marroquí cuestionar los roles culturales tradicionales.
- La forma de construir las propias identidades y el vínculo social se podría ver transformado por el acceso de las jóvenes al

conocimiento académico racional e ilustrado, a partir de la escolarización en las etapas de educación postobligatoria.

- Su condición de mujeres musulmanas no tiene por qué situarlas al margen de los cambios sociales, por lo tanto, está sujeta a transformaciones.

Para verificar las hipótesis se toma la decisión de escuchar particularmente a aquellas jóvenes que han decidido continuar estudios postobligatorios para aproximarnos a sus experiencias escolares y vitales. También se decide escuchar al profesorado de educación secundaria así como a mediadoras/es y educadoras/es que trabajan en instituciones educativas con un número importante de alumnado de origen marroquí, como método de contraste de miradas y percepciones en relación a la participación de las jóvenes en las instituciones educativas.

En consonancia con la opción metodológica adoptada en esta investigación, los propósitos u objetivos de la tesis han ido deslizándose, desde la funcionalidad de la institución educativa en relación a la diversidad cultural, hacia los estudios de género, situando en el centro del discurso de las jóvenes su condición de mujeres.

De acuerdo con estas inquietudes científico-sociales la opción metodológica más adecuada para el desarrollo del trabajo de campo y el análisis de los datos ha sido la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) combinada con los conceptos de *campo*, introducido por Bourdieu (2000), y de *entramado*, propuesto por Elias (1982), y teniendo en cuenta el enfoque metodológico intercultural (Abdallah-Pretceille, 2001). El principal instrumento metodológico utilizado ha sido la entrevista en profundidad. Se ha procedido a la elección de un primer grupo de personas entrevistadas como muestreo teórico para después ampliarlo progresivamente hasta la saturación del discurso y sobre la base de las necesidades que surgen de la teoría emergente. Se han realizado finalmente treinta entrevistas. Veinte de ellas a

estudiantes de origen marroquí, de las que la mitad son alumnas de educación secundaria y bachillerato y las otras son universitarias. Han sido también diez los profesoras/es, mediadoras/es y educadoras/es entrevistadas/os. Han supuesto en total casi ochocientas páginas de entrevistas transcritas. Las entrevistas se realizaron entre la primavera de 2009 y el verano de 2011.

Con el fin de abordar los objetivos planteados y mostrar el análisis y las conclusiones a las que ha conducido la investigación empírica, esta tesis doctoral se organiza en doce capítulos. Los cinco primeros forman el marco teórico en el que se contextualiza el estudio. El primero de ellos está dedicado a las diferentes perspectivas desde las que es posible interpretar las relaciones entre la educación, la cultura y la sociedad y las funciones de la institución escolar en relación con lo social. El capítulo dos analiza fundamentalmente los modelos teóricos de tratamiento de la diversidad cultural en las instituciones educativas así como las coincidencias y contradicciones entre estos, los discursos del profesorado y las prácticas educativas. El tercer capítulo se dedica al sistema educativo marroquí -que es en el que han sido escolarizadas primero las jóvenes entrevistadas- y a la situación de la mujer en el mismo. Se continúa en el cuarto capítulo profundizando en los procesos de cambio social en Marruecos y en su relación con la participación de las mujeres en estas transformaciones sociales, para poder, más tarde, en el análisis empírico, comparar estos datos con la percepción que tienen las entrevistadas sobre las consecuencias de estos cambios en la vida cotidiana de las mujeres. El capítulo quinto aborda la situación de los hijos e hijas de familias marroquíes en el sistema educativo español, a partir de la progresiva escolarización de los mismos tras la emigración de sus padres, y trata especialmente la actual presencia de las jóvenes en estudios postobligatorios.

El capítulo seis está dedicado a explicar el diseño de la investigación, centrado en la Teoría Fundamentada. Los capítulos siete al once recogen el análisis empírico de la investigación organizado en cinco categorías conceptuales que corresponde a cada uno de los capítulos. El capítulo siete *El*

*entramado educativo: actores sociales y factores condicionantes*, analiza los factores que condicionan la trayectoria escolar de las hijas de la inmigración, según sus mismas percepciones y las del profesorado de educación secundaria como principales actores sociales del entramado educativo. El siguiente capítulo, *Las funciones de la escuela. Coincidencias y discrepancias ante el tratamiento de la diversidad cultural*, se dedica a analizar los distintos discursos de las alumnas y del profesorado ante el tratamiento educativo de la diversidad cultural, desvelando los propios intereses de las jóvenes respecto a la institución educativa, y las funciones que ésta tiene según el profesorado. El capítulo nueve, titulado *Sentido de pertenencia y sentido de autonomía*, analiza la forma en que las jóvenes combinan sus pertenencias heredadas, que las vinculan a determinadas adscripciones culturales, con sus aspiraciones de autonomía personal, favorecidas por su condición de estudiantes, proceso que no se produce sin conflictos. La cuarta categoría conceptual se corresponde con el capítulo diez, cuyo título resume su contenido: *Mujeres que quieren ser sujetos*. La conciencia de sí mismas como sujetos con derechos está inevitablemente vinculada a su condición femenina y al lugar asignado a las mujeres en una sociedad patriarcal como lo es todavía la sociedad marroquí. La vivencia de la propia sexualidad y la construcción de sí mismas como mujeres que quieren decidir sobre sus propias vidas, encuentra importantes obstáculos a los que las jóvenes hacen frente desde su condición de estudiantes. El capítulo once se dedica al último concepto analizado relacionado con el hecho de ser musulmanas y que se sintetiza en una expresión utilizada por algunas de las jóvenes entrevistadas: *“Soy musulmana a mi manera”*. En este último capítulo del análisis empírico se aborda la vivencia de la religiosidad por parte de las jóvenes estudiantes, los significados que le atribuyen al velo y sus argumentos a favor o en contra de su uso en el espacio público, y la conveniencia o no de la inclusión de la religión en el currículo escolar.

El capítulo doce, *Algunas tesis concluyentes y una propuesta educativa*, reúne las principales aportaciones de la investigación que giran en torno a la voluntad de las jóvenes estudiantes de origen marroquí de ser sujetos de su

propia existencia. Esta y otras conclusiones conducen al esbozo de una propuesta educativa que se centra en la construcción del sujeto y que, por tanto, pretende recuperar los ideales de la modernidad, es decir, la defensa de la libertad individual, de la autonomía personal y de la igualdad de derechos, incluida la igualdad de género.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





Universitat d'Alicante **I. MARCO TEÓRICO**  
Universidad de Alicante







## **Capítulo 1. LA EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LA SOCIOLOGÍA**

Universitat d'Alicant  
Universidad de Alicante



La educación, como medio de transmisión de las normas y valores de una sociedad a través de los procesos de socialización escolar, ha sido objeto de estudio fundamental para la sociología desde sus fundadores hasta la actualidad. La educación, por tanto, al ser uno de los primeros asuntos abordados por la sociología, cuenta con un importante corpus de investigación y estudios (Giddens, 2010). Antes de abordar las aportaciones de los primeros sociólogos a la educación es necesario delimitar el objeto de estudio de la sociología de la educación que tiene mucho que ver con “la contribución del sistema educativo a la reproducción de la cultura, y las relaciones de esa reproducción, con la reproducción de la sociedad, es decir, la sociología de la educación estudia las relaciones entre el proceso de reproducción de un particular universo cultural, llevado a cabo por el sistema educativo, y el proceso de reproducción de una sociedad dada” (Lerena, 1985:234).

Una de las preguntas más importantes que se ha planteado la sociología de la educación tiene que ver con la utilidad o funcionalidad de la educación al estudiar en qué medida contribuye al cambio y transformación de la sociedad o si, por el contrario, la educación tiende a mantener y reproducir las estructuras sociales existentes. Y en nuestras complejas sociedades actuales la educación institucionalizada puede tener influencia en ambos aspectos por muy paradójico que pueda resultar: puede contribuir a mantener y reproducir el orden social existente y también puede ayudar a cambiarlo y transformarlo de distintos modos.

Para explicar, y no solo describir, las relaciones entre educación y sociedad y por qué la realidad educativa de una determinada sociedad está configurada y funciona de la forma en que lo hace, es fundamental conocer las teorías sociológicas de la educación más influyentes. Se empezará, por ello, en este capítulo, a analizar brevemente las principales tradiciones teóricas de la sociología que se ocupan de la educación así como la evolución que la propia sociología de la educación ha experimentado.

## 1.1. Principales tradiciones teóricas de la sociología de la educación

Las tres principales perspectivas de la sociología de la educación a las que pueden aproximarse la mayoría de las investigaciones contemporáneas son la funcionalista, la crítica o de orientación marxista y la de inspiración weberiana. Por supuesto estas perspectivas no se dan siempre de forma aislada produciéndose combinaciones entre ellas (Taberner, 2008).

Se seguirá en la exposición un orden epistemológico y no cronológico; por ello aparecerá antes Durkheim que Marx, aún siendo éste último anterior. El motivo de ello es que el primero fue discípulo directo de Comte, considerado como el primer sociólogo, mientras que Marx fue crítico con los planteamientos positivistas de las ciencias sociales de forma que su crítica pudo aplicarse después a la perspectiva funcionalista de Durkheim. Por último, Max Weber, contemporáneo de Durkheim, se ocupó de la educación y dio gran importancia a la institución educativa como dispositivo de control psicosocial.

Durkheim, considerado fundador de la sociología de la educación, es quien, apoyándose en los trabajos anteriores de Saint Simon y Comte, elabora por primera vez un pensamiento sociológico sistemático en el ámbito de la educación al dedicarle gran parte de su labor académica como profesor de educación en la Universidad de la Sorbona de Paris y publicar dos libros esenciales: *Educación y sociología* y *La evolución pedagógica en Francia*. Para Durkheim su sociología de la educación es una prolongación y profundización de su sociología general. Es en su análisis de la educación donde se puede descubrir mejor las relaciones entre la sociedad y el individuo (Lerena, 1985; Giddens, 2010). Insistió en delimitar la sociología de la educación de la pedagogía considerando que la primera ha de cumplir unas condiciones que no se le exigen a la segunda: hacer referencia a hechos observables, que estos

hechos se conviertan en regularidades empíricas y que se estudien los hechos objetivamente para expresar la realidad social, no para juzgarla (Taberner, 2008).

Para Durkheim el ideal pedagógico, tanto en el pasado como en el presente, es obra de la sociedad. Por ello, “lejos de afirmar que la educación tiene como objeto único o principal al individuo con sus intereses, diremos que ella es, ante todo y sobre todo, el medio gracias al cual va renovando perpetuamente la sociedad las condiciones de su propia existencia. La sociedad no puede vivir si no existe entre sus componentes una suficiente homogeneidad. La educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando *a priori* en el alma del niño las semejanzas esenciales que supone la vida colectiva. Pero, por otro lado, sin cierta diversidad sería imposible toda cooperación. La educación asegura la persistencia de esa diversidad necesaria, diversificándose ella misma y buscando la especialización. Por consiguiente, consiste, bajo uno u otro de sus aspectos, en una socialización metódica de la generación joven” (Durkheim, 1976:141). La escuela es así dependiente de la sociedad de la que forma parte y debe tener como meta la adaptación del niño al ámbito social en el que vive (Iglesias y Trinidad, 2010).

Para Durkheim, que concibe la escuela como una microsociedad que enseña el respeto a la autoridad, las principales funciones sociales de la educación en las sociedades industriales tienen que ver, por un lado, con la comprensión de los valores comunes de la sociedad- que incluyen las creencias religiosas y morales y el sentido de la autodisciplina- y la interiorización de las normas sociales que contribuyen al funcionamiento social. Por otro lado, la educación enseña las habilidades que permiten ocupar puestos especializados en una sociedad compleja donde la producción de bienes requiere la división del trabajo (Giddens, 2010). En la sociedad moderna es el Estado el que debe proporcionar la socialización, mediante la educación, que cohesionen a la sociedad sustituyendo de este modo la nueva moral ciudadana nacional, racionalista y laica al *antiguo* espíritu religioso.

Marx, como otros autores clásicos, no necesitó referirse a la educación para ocuparse de ella. Consideraba que un ser humano llega a serlo por la conjunción entre su herencia biológica y unas formas de vida social históricamente determinadas e interiorizadas, de tal manera que constituyen la propia personalidad. Es una concepción de la educación en sentido amplio. La obra marxiana incorpora textos que tratan de problemas fundamentales para la sociología de la educación tales como la función educadora del Estado, la estructura y función de la jerarquización burocrática del saber oficial, los efectos de la división del trabajo manual e intelectual o la educación familiar (Lerena, 1985).

Para el autor de *El Capital*, la escuela, como institución, pertenece a la superestructura y se organiza en consonancia con la infraestructura o relaciones sociales de producción adecuándose a los intereses de la clase social dominante. Esta es la razón por la que se ocupó preferentemente de desenmascarar los mecanismos económicos y sociales del trabajo en la sociedad capitalista. No creía que la escuela para todos trajera consigo la igualdad de oportunidades sino más bien lo contrario pues legitimaría la desigualdad ocultando su origen. Así lo expresó en 1875 cuando los socialistas alemanes propusieron que el Estado ofreciera la educación obligatoria y gratuita.

Marx consideraba que el estudio positivista de los hechos sociales legitimaba el orden social existente al tratarlos como *naturales* sin relacionarlos con los intereses de las clases en conflicto y, por tanto, sin plantear la posibilidad de transformación social, únicamente de reproducción de las mismas estructuras sociales. Porque si se considera que los hechos sociales son producidos históricamente bajo unas determinadas condiciones de producción, pueden entonces modificarse. Este planteamiento, si bien Marx no lo aplica a la educación explícitamente, ha servido para que sea tenido en cuenta en la sociología de la educación (Taberner, 2008).

En la década de 1920 se produce un cambio de posición de los teóricos marxistas de procedencia académica que centran su análisis en la ideología y no sólo en la economía. Esto se debe a que la clase obrera, después de la Segunda Guerra Mundial, aceptó en gran medida el sistema económico capitalista y ello se explicó como el resultado del control ideológico que había ejercido la burguesía sobre la clase obrera y que se denominó *ideología dominante*. En este enfoque la escuela *burguesa* ocupa un lugar importante en la reproducción de su dominación. Es la perspectiva que desarrollarán Althusser, Baudelot y Estabiet, y Bowles y Gintis y que se describirá más adelante.

Es sobre todo en su obra *Sociología de la Religión* donde Max Weber se ha ocupado de la educación pues al igual que Marx no dedicó ninguna de sus obras al estudio específico de la educación aunque sus referencias a ella son más frecuentes que las de Marx.

Weber, como Durkheim y Marx, considera que el ser humano es un ser social cuyas acciones, a lo largo de toda su vida, tanto las relacionadas con su propia existencia física como con la formación de su personalidad, se producen dentro de un contexto de relación y significación social. Pero Weber señala, a diferencia de los otros autores, que es muy importante desde el punto de vista sociológico, tener en cuenta el significado de las acciones sociales para los sujetos que las realizan. Por lo tanto, el estudio sociológico de lo social consiste fundamentalmente en *comprender* el significado de las acciones para los actores porque estos significados, socialmente compartidos, articulan la cohesión psicosocial de la vida colectiva controlada tanto externa como internamente.

Son la escuela, la familia y la religión instituciones de control y de dominación de la sociedad muy efectivas. Reproducen una visión ideológica del mundo, conforman afectivamente la personalidad acorde con esa ideología y enseñan un *ethos* de comportamiento moral adecuado al sistema de poder establecido (Taberner, 2008). Weber estudia fundamentalmente la



religión, señalando similitudes entre las condiciones organizativas de la institución educativa y de la religiosa. Tanto en una institución como en otra los individuos deben acatar reglas que no han elegido ni dependen de ellos y ante las que tienen dos opciones: aceptarlas o rechazarlas. Sin embargo, en contraposición con Marx, no considera que la ideología y la moral, legitimadas y reproducidas por la religión o por la escuela sean un simple reflejo de las relaciones económicas. Aunque lo económico tenga una influencia considerable, no es la causa principal de los fenómenos sociales. Max Weber le confiere cierta sustantividad a estas instituciones de poder que les permiten alguna autonomía frente a los grandes cambios económicos y sociales. De este modo, se sitúa fuera de la perspectiva funcionalista abordando el sistema social como una configuración histórica estructurada en sectores de relaciones autónomos, con dinámicas propias y relaciones diversas con otros sectores, tanto de integración como de conflicto. El estudio de los conflictos y tensiones dentro de los sistemas sociales es un tema central en la sociología weberiana de tal forma que su teoría sociológica de la religión es una teoría del poder y de la dominación siendo la sociología de la educación una prolongación de esta teoría.

Weber indica cuatro características similares entre la institución educativa y la institución religiosa:

- La existencia de un cuerpo de profesionales: sacerdotes y maestros.
- El monopolio administrativo de los bienes espirituales por encima de la familia, la clase social o la etnia, considerándose a sí misma detentadora de la verdadera fe o ciencia.
- Formación unificada y homogénea de los profesionales.
- A los profesionales de los bienes sagrados o culturales se les atribuye un carisma no por sus cualidades personales sino por su pertenencia al grupo profesional.

Weber propone tres tipos de educación que se corresponden con tres modelos de autoridad:

-*La educación carismática* legitima la autoridad del mismo nombre y considera que el desarrollo de la personalidad consiste en despertar en el ser humano sus cualidades o dotes innatos. De este modo se entiende la educación como *educere*, como alumbramiento de las cualidades innatas del individuo al mismo tiempo que se concede prestigio a los portadores de títulos (credencialismo). Weber considera que hay educadores y educandos que creen que esa es la función de la educación.

-*La educación humanística* pretende familiarizar a los sujetos, mediante la educación, con tradiciones y significaciones propias de un estamento social privilegiado de tal manera que se sientan parte de él. Ejemplo de ello es la educación que pretende formar a un cortesano o a un caballero de armas aunque también podría aplicarse, aunque Weber no lo hizo, a una educación no elitista que pretendiera transmitir las tradiciones y la cultura de una comunidad como forma de socialización de las nuevas generaciones.

-*La educación de especialistas* corresponde a una organización social moderna y burocrática donde el educando es instruido en un área especializada para que se convierta en un *experto* de la misma y ocupe puestos de burócrata. El sistema educativo estaría abierto a todo el mundo aunque los que no llegan a ser *expertos* son al menos instruidos en *competencias* útiles para trabajar en fábricas, comercios u oficinas. Ya Weber denunciaba, hace casi un siglo, el predominio del experto sobre el humanista o individuo culto dentro del proceso de burocratización del saber. Por otra parte, aunque el acceso a puestos de poder en la administración, tanto privada como pública, está abierto a cualquier ciudadano que posea el título requerido, las élites profesionales tienden a restringir el acceso colegiado a la profesión

para mantener los privilegios y el prestigio. Para Taberner (2008), la consideración, por parte de Weber, de las instituciones educativas como instituciones principalmente de dominación conduce a una percepción incompleta de los procesos educativos.

Por lo tanto, los sociólogos clásicos Marx, Durkheim y Max Weber, consideran la educación como un proceso de socialización, es decir, de transmisión y apropiación de las formas de vida social y en ningún caso como un proceso de desenmascaramiento de cualidades innatas propias de la concepción naturalista de la educación de Rousseau, quien considera que la condición natural del hombre está enfrentada a su condición social dando paso así a la perspectiva psicologista en educación (Lerena, 1985). Conviene señalar cómo Rousseau defiende el mito socrático que representa la educación como proceso, no social, sino interindividual, cuyo fin es extraer, liberar, despertar o desvelar las potencialidades que ya existen en el individuo desde su nacimiento. Es fácil deducir de estos supuestos la hipótesis de la desigualdad entre los individuos ya defendida por Platón en *La República*. Esta concepción de la educación es la que ha llegado hasta nuestros días, transmitida y reforzada por posteriores autores tales como Pestalozzi, Froebel o Neill.

Es Rousseau quien defiende la educación del hombre universal y transhistórico en su obra *Emilio o de la educación*: “Al salir de mis manos, no será, convengo en ello, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; será primeramente hombre, todo lo que un hombre debe ser” ((1762)1978:5). En las antípodas de esta concepción de la educación está esta otra: “Con relación a lo que se llama educación todo es social: sociales son los procesos a los que está sometida la materia prima -esa materia prima con la que dentro de determinadas estructuras sociales se forman indios sioux, hidalgos castellanos, escribas egipcios y emperadores de la China- y sociales son los medios que se utilizan en ese proceso -desde los cuadernos de dos rayas hasta, por ejemplo, un escalafonado funcionariado de enseñantes- y, en fin, sociales son los objetivos” (Lerena, 1985: 231).

A esta última se adscribe la sociología de la educación porque todo en el individuo es social, puesto que nada de lo que consideramos humano existiría en el individuo aislado. Porque, tal y como señalan P.L. Berger y T. Luckmann (1986), incluso los impulsos biológicos humanos se estructuran socialmente y la realidad social condicionan enormemente la actividad, la conciencia y el mismo funcionamiento del organismo.

Lo social y lo individual no se oponen. Fue Durkheim quien defendió que la educación es social, por lo que no tiene sentido hablar de aspectos sociales de la educación. Es cierto que no todo lo social es sociológico porque lo primero se refiere al ser y lo segundo al pensamiento. Por lo tanto, lo humano, es decir, lo social, puede estudiarse desde la perspectiva económica, psicológica, biológica o sociológica porque la educación, que es siempre un proceso social, no sólo es estudiada por la sociología.

La sociología de la educación se ocupa, desde los sociólogos clásicos ya mencionados, de las relaciones educativas como un tipo particular de relaciones sociales. Esta actividad educativa institucionalizada tiene como fin la inculcación expresa de determinados sistemas de hábitos de percepción, de pensamiento, de sentimiento y de acción; es decir, tiene como objeto la transmisión de los elementos de una determinada cultura. Es así el sistema educativo una de las principales instituciones sociales que se encarga, en una sociedad determinada, de la tarea de socialización o interiorización de una cultura particular.

## **1.2. Perspectivas modernas en sociología de la educación**

A partir de las bases teóricas de Durkheim, Marx y Weber se ha desarrollado la sociología de la educación hasta la actualidad. Hasta la mitad de la década de los sesenta la investigación sobre la educación ha adoptado dos perspectivas: una de ellas, la más antigua se originó con la *educational sociology* en la primera década del siglo XX y fue elaborada en los departamentos de ciencias de la educación de Estados Unidos, a partir del

liderazgo de John Dewey y de su escuela experimental de Chicago. Consistía en una sociología para la educación con una finalidad pragmática e instrumental. Esta sociología educativa (*educational sociology*) fue la política educativa y la pedagogía dominante en Estados Unidos hasta la Segunda Guerra Mundial. Ha de reconocerse que Dewey fue un representante excepcional de la pedagogía del primer tercio del siglo XX, que utilizó los conocimientos sociológicos existentes en su época. Sin embargo, hacia 1950 se produce la ruptura definitiva, tanto teórica como institucional, con esta orientación. En concreto, en 1949, aparece un artículo de W.A. Brookover, con el título de *Sociology of Education*, que es la denominación que a partir de ese momento adoptan los sociólogos para distinguirse de los pedagogos que se interesan por la problemática sociológica de la educación. Y en 1960 se constituye una sección de sociología de la educación agregada a la *American Sociology Association*. De esta forma, “a diferencia de la Educational Sociology, la sociología de la educación propugna por principio la rigurosa separación de los pedagogos y de los sociólogos, presentándose como obra de estos últimos y como rigurosamente científica (Jérez, 1990: 361).

La segunda perspectiva es la *sociología parsonsiana*, que forma parte de la teoría funcionalista de la educación que se analizará con detalle más adelante. Se desarrolló a la par que la ideología del desarrollo y que las reformas educativas de los países industrializados después de la Segunda Guerra Mundial. Se preocupó de verificar y promover el mito de la selección según aptitudes, la construcción de la escuela abierta o el logro de la igualdad de oportunidades. La contribución específica de Parsons a la sociología de la educación está relacionada con la concepción de la escuela como subsistema social esencial, como agencia de socialización y de diferenciación social. Reproduce así la visión durkheimiana de la escuela como *microcosmos social* centrado en la homogeneización moral y la diferenciación preprofesional de los ciudadanos. Aunque el fracaso de las distintas reformas educativas de los países occidentales ha desacreditado esta sociología, sigue teniendo un peso más importante del que se le reconoce, al menos, de forma explícita a tenor de su explicación funcionalista de la escuela: “...Por encima de todo, la

*profesora debe ser el agente que suscita y legitima una diferenciación de clase en función de los resultados escolares” (Parsons, 1985: 56).*

En las líneas que siguen, se hará una aproximación a la evolución e influencias diversas de las que se ha nutrido esta rama de la sociología tomando como puntos de partida las perspectivas funcionalista y crítica.

### **1.2.1. La perspectiva funcionalista**

Dentro de esta perspectiva, tal y como se ha apuntado anteriormente, el análisis sociológico de la educación se ha centrado tradicionalmente en estudiar las relaciones del sistema educativo con las *necesidades* del sistema social. De esta forma la educación debe responder a tres necesidades (De Pablo, 1986):

*Necesidad económica.* La educación contribuye al desarrollo de los *recursos humanos* que necesita la sociedad. La relación entre economía y educación cobró auge a mediados del siglo XX pero sus orígenes hay que situarlos en épocas anteriores. Así, Adam Smith en su obra *La riqueza de las naciones* señaló que la educación ayuda a incrementar la capacidad productiva de los trabajadores y que, aunque la mejora de la destreza de los trabajadores implica un coste, éste se compensa con el mayor beneficio que produce. Sin embargo, no es hasta la segunda mitad del siglo XX cuando se estudia de forma explícita y sistemática la influencia de la educación en el desarrollo económico. Fue T. W. Schultz, premio Nobel de Economía en 1979 quien, en un artículo publicado en 1961 titulado *Investment in Human Capital* hizo referencia al espectacular crecimiento económico que habían experimentado los países industrializados de Europa occidental después de la Segunda Guerra Mundial, que era imposible explicar únicamente por la inversión en capital físico y que consideró que se debía, en alguna medida, a la

educación, un factor de la producción que hasta ese momento no había sido objeto de investigación y que denominó **capital humano**. Con este concepto se designaba la capacidad productiva del sujeto incrementada por la educación. Otras investigaciones posteriores (Blaug, 1976; Psacharopoulos, 1975; Karabel y Halsey, 1977; Fuente, 1979) completaron esta primera hipótesis de Schultz con la intención de demostrar la importancia de la educación para el crecimiento económico.

*Necesidad selectiva.* La educación cumple una función de selección en la medida en que permite organizar la distribución de los individuos, según sus capacidades y competencias, en los diferentes puestos de la división del trabajo, de acuerdo con criterios racionales. Un ejemplo de este tipo de argumentación es la **teoría de la estratificación social** desarrollada por Davis y Moore (1945) en la que la educación aparece como un mecanismo institucional orientado a adscribir a las personas más capacitadas a las posiciones que suponen unos conocimientos y responsabilidades mayores. De esta forma la educación es a un tiempo fuente de recursos humanos, cauce de *movilidad* social e instrumento de *igualación* social al utilizar como criterios de selección de los individuos para los distintos puestos de la división del trabajo, los de capacidad, motivación y esfuerzo personal.

*Necesidad de cohesión social.* Desde la perspectiva funcionalista se argumenta que la educación contribuye a la cohesión social al cumplir con la función de transmisión y conservación de los valores culturales más importantes de una sociedad. La escuela, a través del currículo escolar y el proceso de socialización, transmitiría una cultura común con independencia del medio social y cultural del que proceden los alumnos. De esta forma, las nuevas generaciones asumen los valores y las formas de

comportamiento que les permitirán formar parte de la sociedad en su vida adulta. Son ejemplos de esta perspectiva funcionalista los análisis de Parsons (1959) -como ya se ha apuntado con anterioridad- sobre las funciones de la escuela en la sociedad americana, y los de Dreeben (1968) sobre qué se aprende en la escuela y para qué sirve. Esta perspectiva funcionalista, por tanto, concibe el sistema educativo conforme a las necesidades de la sociedad, contribuyendo a su desarrollo y progreso.

### 1.2.2. La perspectiva crítica

Se centra en la descripción empírica de la realidad social con el fin de mejorarla mediante las reformas educativas y políticas adecuadas. Pone el énfasis en el desigual acceso a la educación de los sectores populares. Frente al optimismo meritocrático de los estudios funcionalistas, autores ingleses como Glass(1954) , Floud, Halsey y Martin (1956) ponen en evidencia, a partir de estudios sobre la movilidad social en Inglaterra y sobre la relación entre clase social y oportunidades educativas, lo injusto e ineficiente que era el sistema educativo inglés. Proponen, por tanto, la introducción de importantes reformas en su organización y funcionamiento. De esta forma surge la preocupación por la *igualdad de oportunidades* ante la educación.

En principio, esta igualdad de oportunidades se reduce a la igualdad de acceso a los distintos niveles de la enseñanza pero progresivamente se ampliará, principalmente a partir del Informe Coleman (1966) en Estados Unidos. De esta forma se amplía el concepto de *igualdad de oportunidades* entendiéndose que más allá de garantizar a todos los alumnos igual acceso a todos los niveles educativos, el sistema educativo debe favorecer las mismas posibilidades de éxito a todos a lo largo de todo el proceso educativo. Así, las nuevas políticas educativas en los países industriales más avanzados potenciaron la educación preescolar para todos, la enseñanza individualizada y la educación compensatoria. Sin embargo, a finales de la década de los sesenta ya se cuestionaban las teorías en las que se fundamentaban estas



reformas educativas por su fracaso como instrumento de cambio y transformación social (Jenks, 1972).

Fue Collins, en 1979, quién en su obra *The credential society: Historical Sociology of Education (La sociedad credencialista: Sociología histórica de la educación y la estratificación)* hizo una crítica radical a la teoría funcionalista dominante de la sociología general durante los años cincuenta y sesenta y a la teoría del capital humano propuesta desde la sociología de la educación. En este nuevo **enfoque credencialista** que propone, a partir de una lectura radical de Max Weber, analiza las deficiencias de la visión armónica de la sociedad que se deduce de las teorías funcionalista y del capital humano y propone un nuevo enfoque en el cual la educación juega un papel decisivo en la lucha entre los grupos sociales por lograr o conservar ciertas ventajas. A partir de estudios empíricos, Collins concluyó que la lucha entre los grupos sociales para acceder a los mejores puestos de trabajo, a los trabajos mejor remunerados y con mayor poder, es la que explica el aumento de la demanda de educación. Y esta lucha no es solo por el acceso a la educación sino también por una educación diferenciadora que permita el acceso a posiciones de poder y de prestigio. Esta diferenciación se persigue no sólo en los conocimientos sino también en los estilos de vida. Demostró que la enseñanza primaria inculca en los alumnos las actitudes necesarias para el trabajo común como puntualidad, sentido de la disciplina, docilidad o aceptación de la rutina. Sin embargo, la enseñanza superior inculca actitudes muy diferentes que tienen que ver con su correspondencia en el mundo del trabajo: capacidad de liderazgo, autoestima, sentido de la responsabilidad. Y es esta educación diferenciadora y elitista, la que permite el acceso a los mejores empleos a unos pocos. Según el autor, la demanda de educación de las clases populares se debe a la aspiración de movilidad social vertical. De ahí que lo relevante de la educación no sean los contenidos ni la capacitación que pueda ofrecer, sino que “lo que se aprende en las escuelas tiene mucho más que ver con normas convivenciales sobre los conceptos de la sociabilidad y del derecho de la propiedad que con técnicas instrumentales o cognitivas” (Collins, 1979:26).

A partir de la década de los años setenta, diversos autores (Young, 1971; Bourdieu y Passeron, 1970; Althusser, 1974; Bowles y Gintis, 1976; Baudelot y Estabiet, 1976) se preguntan, a partir de la crítica de los presupuestos teóricos anteriores, si es posible un reparto más igualitario de la educación en una sociedad radicalmente desigual como lo es la sociedad capitalista. Estos autores consideran que el sistema educativo es uno de los principales mecanismos de selección que tiene como finalidad reforzar las diferencias de clase existentes en la sociedad capitalista. Por ello, la cultura que transmite el sistema educativo no es *neutra*; es la cultura de las clases dominantes la que se inculca a través de la educación contribuyendo a reproducir el orden social existente.

Para los *nuevos* sociólogos de la educación ingleses (Young, 1971; Gorbitt, 1972; Greene, 1971; Postman y Weingartner, 1971), tanto los estudios funcionalistas como los centrados en el análisis de las desigualdades educativas, tienen la limitación de considerar la educación y los elementos del proceso educativo (quién enseña, lo que enseña y a quién lo enseña) como hechos objetivos no cuestionables. **La nueva sociología de la educación inglesa** de comienzos de los años setenta optó por problematizar y cuestionar el propio proceso educativo y los comportamientos que tienen lugar dentro de él, de ahí que centrara sus esfuerzos en el estudio del *currículo escolar* (cómo se forma y se transmite el conocimiento en el contexto social de la escuela) y en los *procesos de interacción* entre profesores y alumnos dentro del ámbito escolar, todo ello con el fin de demostrar el carácter ideológico y de legitimación de un determinado orden social, al servicio del cual se seleccionan determinados contenidos y prácticas escolares.

Frente al funcionalismo, que tendía a ver a los individuos encerrados en unas estructuras sociales que los hacían actuar de una forma predeterminada, los representantes de la *nueva* sociología de la educación plantean la necesidad de insistir en la capacidad de autonomía de los sujetos sociales para construir el mundo en el que viven. Esto implica que, tanto los profesores como los alumnos, como sujetos sociales, estarían en condiciones

de descubrir el carácter ideológico del conocimiento que se les presenta como neutro y, a partir de esta constatación, podrían construir un nuevo tipo de conocimiento más liberador, desde el punto de vista del desarrollo de sus propios proyectos vitales, al tiempo que transformador de la realidad social. La limitación de este enfoque es que aísla el aula y la escuela del contexto social más amplio, esto es, de las estructuras socio-económicas y políticas que lo condicionan (Young y Whitty, 1977). No tienen en cuenta que existen unas estructuras sociales más amplias que la escuela que limitan las posibilidades de transformación de la realidad que tienen los sujetos sociales. Críticos con esta *nueva* sociología de la educación son los siguientes autores: Williamson (1974), Karabel y Halsey (1977), Bernbaum (1977), Sharp (1980), Bates (1980) y Davies (1981).

Al mismo tiempo que surge una nueva orientación en la sociología en general a partir de la segunda mitad de los años sesenta (Lamo de Espinosa, 2005), aparecen en Francia, a partir de la revolución cultural de mayo del 68, modelos propiamente sociológicos aplicados a la educación (Varela, 1989). El representante oficial de la corriente empirista de la sociología en Francia es, sin duda, Raymond Boudon al que también puede considerarse embajador de la sociología americana de los años setenta. Para Boudon (1976) las desigualdades ante la escuela no se deben tanto a diferencias de herencia del capital cultural sino a desigualdades económicas y sociales. De acuerdo con el sociólogo estadounidense Jenks (1972), demuestra que “el desarrollo del sistema educativo puede en sí mismo engendrar un aumento de las desigualdades económicas, incluso cuando la desigualdad de oportunidades frente a la escuela desciende” (Boudon, 1973:186). Y esto, que puede resultar una paradoja, se debe a que a medida que aumenta la oferta de mano de obra instruida cada uno está obligado a aumentar su nivel de instrucción con el fin de mantener su posición relativa en la escala salarial. De esta forma la escolarización masiva y la formación permanente contribuyen más a preservar el puesto de trabajo, manteniendo a cada cual en constante proceso de recalificación profesional, que a permitir el ascenso en la escala social (Throw, 1972).

Boudon, a partir de correlaciones estadísticas, pretende demostrar que la escuela no reproduce ni tampoco reduce las desigualdades sociales, de ahí que se pregunte para qué sirve la escuela, pregunta a la que no da una respuesta clara aunque sí concluye que la escuela pretende hacer esperar una movilidad social que en la mayoría de los casos es irrealizable. De esta forma distrae la atención del problema central que es la reducción de las desigualdades a través de medidas concretas contra las diferencias sociales y económicas. Considera también Boudon, que la reducción de las desigualdades ante la educación es posible únicamente consiguiendo la igualdad en la renta.

Para Bourdieu y Passeron, la escuela reproduce el orden existente y legitima las desigualdades sociales, inculcando hábitos de conformidad social, mediante el continuo ejercicio de la violencia simbólica. Así, analizan la escuela como institución que ejerce la violencia, al legitimar una única cultura, con el fin de perpetuar el poder. Ambos se apoyan, tanto en los trabajos de Weber, sobre las representaciones de legitimidad, como en los de Marx, para corregir la valoración psicosociológica de las representaciones que hace Weber, y en los de Durkheim, al intentar desvelar el poder oculto de la escuela, el poder de dominación de clase y de inculcación de *habitus*, mediante una objetivación del objeto de análisis como hecho social. En su obra *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Bourdieu y Passeron (1977) desarrollan quizá la **teoría general más sistemática de la reproducción social** hasta nuestros días. Esta teoría relaciona la posición económica, el estatus social y el capital simbólico con las habilidades culturales y el conocimiento, de tal forma que afirma que las instituciones educativas están estructuradas para favorecer a aquellos alumnos que ya poseen capital cultural. Estos autores introducen tres conceptos fundamentales para la sociología educativa: el concepto de *capital*, el de *campo* y el de *habitus*.

El concepto de *capital* es central en la teoría de Bourdieu. Partiendo del concepto de *capital* de Marx, identifica otras formas de capital más allá

del económico: el social, el cultural y el simbólico. Es de especial interés definir cada uno de ellos. El *capital social* implica la participación en redes sociales bien conectadas. El *capital cultural* se adquiere en la familia y en la institución educativa (*capital escolar*) mediante la obtención de credenciales o títulos como formas de capital simbólico. Y el *capital simbólico* implica la adquisición de determinada posición social, de cierto prestigio y de honor social que implican también dominación frente a quienes tienen un estatus inferior. Lo relevante de estas tres formas de capital es que están interconectadas y conducen a mayores oportunidades de poder.

El concepto de *campo* hace referencia a los distintos lugares sociales donde se adquieren las diferentes formas de capital. Uno de esos lugares es el *campo escolar* con sus propias reglas de juego (Martín Criado, 2010).

Por último, el concepto de *habitus* viene definido por las disposiciones aprendidas tales como la forma de hablar, de moverse o de pensar, sentir y actuar que los sujetos adoptan de acuerdo a las condiciones sociales en que se mueven. La forma en que las personas perciben el mundo está ligada a su posición en el mismo. Desde el punto de vista educativo, este concepto es importante pues facilita investigar las relaciones entre las estructuras sociales y las personalidades humanas. La escuela reproduce las desigualdades sociales al reforzar el *habitus* que corresponde a la clase media. De esta forma, la escuela no es el lugar en el que se producen las desigualdades sociales sino el lugar donde se reproducen y legitiman esas desigualdades. El capital cultural que transmite la escuela es el de las clases medias y es el considerado como *la cultura legítima*; de esta forma las instituciones educativas naturalizan y ocultan las desigualdades sociales justificándoles como desigualdades individuales de capacidad y de talento en el acceso y apropiación de la *buena cultura*. El ejercicio de la violencia simbólica se da en las escuelas cuando se impone a todos una cultura como legítima ignorando e ilegitimando otras formas de cultura como son las de los alumnos, hijos de inmigrantes o las de las familias no pertenecientes a las clases medias. Los más favorecidos son los hijos de las familias de la clase media ya que verán reforzado su capital

cultural familiar con el capital escolar. De esta forma, la escuela reproduce la estructura de la distribución social del capital cultural favoreciendo la expulsión y la autoexclusión de los alumnos de ciertas clases sociales. La aparente neutralidad de la institución escolar se debe a la relativa autonomía que tiene que le permite disimular las funciones de reproducción que realiza.

También desde los años sesenta, el sociólogo británico Basil Bernstein (1988) ha sido uno de los que más ha profundizado en los mecanismos de interrelación entre el capital cultural de origen y el éxito escolar. Alarmado por el elevado fracaso educativo de los niños de las clases trabajadoras, diseñó un modelo de análisis que ha ido reformulando con el tiempo, con la intención de comprender las relaciones entre la estructura social de clases y las funciones del sistema educativo. Investigó los códigos lingüísticos asociados a las diferentes clases sociales y sus consecuencias en términos de fracaso y éxito escolares, siendo clave en este análisis el concepto de *capital cultural* de Bourdieu.

Bernstein elaboró el concepto de código y mostró cómo el *código elaborado*, dominante en las instituciones escolares, es un código que permite comprender los principios que regulan el orden social, haciendo que los/as niños/as de las clases trabajadoras, que han sido socializados predominantemente en otro *código*, que Bernstein denominó *restringido*, estén en una posición desventajosa para obtener éxito en el sistema escolar. Los códigos son el resultado de posiciones desiguales en la estructura social y suponen una relación específica con el lenguaje. El *código elaborado* posee un vocabulario abundante y preciso que es capaz de hacer referencia a nociones abstractas. Es el código utilizado además de por la escuela, por las familias que poseen un elevado capital académico. Sin embargo, las familias con poco capital académico utilizan un *código restringido* caracterizado por un vocabulario más escaso y menos preciso y por un lenguaje muy ligado al contexto. Esta teoría de los códigos lingüísticos ha recibido críticas aunque hay que reconocer que su tesis principal sobre la desventaja lingüística de las clases populares es difícil de rebatir.

Tanto Bourdieu como Bernstein conceden una autonomía relativa al campo de lo simbólico, de la cultura, y tratan de matizar su teoría de la reproducción social y de no establecer una relación mecánica entre la estructura social y las funciones del sistema educativo y, todavía menos, entre el sistema escolar y el productivo. Para Bourdieu, en la medida en que siempre existe un desfase entre la adquisición de un determinado *habitus* y las condiciones objetivas que lo generan, existe un espacio para la producción de prácticas disonantes, es decir, un espacio potencial de cambio. Para Bernstein también existe posibilidad de cambio pero éste se circunscribe al ámbito de la educación, y no queda tan claro que estos cambios puedan generar transformaciones en el ámbito de la división social del trabajo, ni en la estructura de clases. Ambos autores intentan, en sus últimos trabajos, establecer conexiones entre los cambios acaecidos en los ámbitos social, económico y cultural, con los acaecidos en el sistema educativo. Bernstein trata de interrelacionar las transformaciones que han tenido lugar en el mundo laboral y productivo, con las producidas en la estructura familiar y en el sistema escolar. El cambio que se produce de las pedagogías *visibles* o tradicionales a las pedagogías *invisibles* o modernas, propias de la enseñanza comprensiva, basadas en la psicología, implican una nueva percepción de la infancia, de las funciones de los profesores, de las concepciones del espacio y del tiempo, así como de las formas de organizar, transmitir y evaluar conocimientos y comportamientos. Este auge de las pedagogías *invisibles* estaría en relación con la fuerza que cobra en la escena social un nuevo grupo: *la nueva clase media*. Esta clase está formada por una burguesía distinta de la tradicional, en tanto que no posee un capital económico ni el control de los medios de producción, pero que ocupa los puestos de mando del control simbólico. La ideología de esta nueva clase media, frente al individualismo radical de la burguesía tradicional, se caracteriza por un sistema de poder y control más flexible y encubierto y por una supuesta liberación personal aunque no exenta de contradicciones, ya que la pedagogía *visible* sigue vigente en los niveles superiores del sistema educativo y los caminos que conducen al éxito laboral y social son cada vez más complicados. Esta *nueva burguesía o clase media* impone nuevos criterios éticos y estéticos

y nuevos estilos de vida, de relación y de dominación. Así, optan por *la seducción y las maneras dulces* en vez de *la represión y las maneras fuertes* como forma de dominación.

En definitiva, la escuela puede ser una institución que proporciona capital cultural, aunque hay que tener en cuenta que el sistema educativo, tal y como observaron Bernstein, Willis, y Mac an Ghail (Giddens, 2010), no es un lugar neutral sino que refleja las diferencias sociales beneficiando sistemáticamente a quienes ya han adquirido capital cultural en su familia y a través del capital social que poseen. Son los hijos de las clases medias quienes mejor se adecuan al sistema educativo siendo éste fundamental en la reproducción cultural de las desigualdades sociales.

El aparato ideológico escolar es uno de los más influyentes aparatos ideológicos de estado (Varela, 1989). Inculca durante años a todos los niños de todas las clases sociales habilidades relacionadas con la ideología dominante a través de la lengua, la historia, la literatura, las ciencias o la filosofía. Si bien los años de escolaridad no acaban siendo los mismos para todos. Algunos alumnos *abandonan* o *fracasan* en el sistema escolar antes incluso de completar la enseñanza obligatoria y acaban ocupando trabajos que no requieren cualificación. Otros continúan un poco más en el sistema educativo pero se quedan a medio camino completando a lo sumo estudios secundarios; son los que trabajarán como empleados o pequeños y medios funcionarios. Por último, los menos, llegan hasta el final y completan estudios universitarios convirtiéndose en *profesionales de la ideología* (políticos, directivos, altos funcionarios,...). Todos ellos están suficientemente provistos de la ideología adecuada a la función que deben desempeñar en la sociedad de clases (Althusser, 1974).

Tanto Althusser(1974) como sus seguidores, Boudelot y Establet(1976), insisten en una teoría del Estado, es decir, en los aspectos estructurales y hablan de *ideología* y de represión, a diferencia de Bourdieu y Passeron, que resaltan la autonomía relativa de la escuela y los mecanismos de inculcación



e interiorización poniendo el acento en los conceptos de *capital cultural y social*, de *hábitus* y de *campo*. Tanto unos como otros están de acuerdo en que el sistema escolar ocupa un lugar privilegiado en el modo de producción capitalista al ser el medio privilegiado para la inculcación de la ideología dominante. La escuela, según Baudelot y Establet(1976), es un instrumento de dominación de la burguesía sobre el proletariado disimulada por la explicitación de finalidades educativas tales como la libertad, la igualdad, la neutralidad o la unidad que están lejos de la verdadera función de la escuela: dividir a la población escolar en dos grupos desiguales con una escolaridad larga reservada a una minoría -la Secundaria Superior (SS)- y una escolaridad corta destinada a la mayoría -la red Primaria Profesional (PP)-. No es una escuela única ya que en la escuela primaria se produce una división en estas dos redes con el fin de dar respuesta a la división social del trabajo: manual, por un lado, e intelectual, por otro.

Las prácticas escolares en la red PP son repetitivas y concretas mientras que en la red SS son graduadas en complejidad y tienden a la abstracción. Baudelot y Establet hacen una crítica a Bourdieu y Passeron en tanto que consideran que la escuela no reproduce únicamente las desigualdades sociales sino que es un lugar de enfrentamientos y de lucha ideológica, cuestión que Bourdieu y Passeron pasan por alto por adoptar ellos mismos la perspectiva de la burguesía sobre el aparato escolar.

Aún así, no hay demasiadas diferencias entre unos y otros. Para Varela (1989), el concepto de *habitus* permite establecer una teoría de la práctica superando el objetivismo y el subjetivismo (Bourdieu, 1972), siendo el objetivismo de la estructura de las relaciones sociales de producción el que prevalece en el análisis de Baudelot y Establet de tal manera que la escuela está destinada a ser una reproducción mecánica de esas estructuras; es decir, un reflejo de orden superestructural. Por otro lado, Baudelot y Establet no realizan un análisis histórico de la escuela a pesar de que se declaran marxistas y se identifican con el materialismo histórico. Siguiendo a Varela (1989), es necesario superar las limitaciones de estos modelos mediante una

metodología aplicada a la historia que concibe la escuela como un espacio de lucha con posiciones diversificadas más que como un subproducto de la lucha entre dos bloques antagónicos.

Desde presupuestos similares a los de Althusser, Baudelot y Establet, los norteamericanos Bowles y Gintis construyen la **teoría de la correspondencia** a mediados de la década de los setenta. Afirman que el sistema educativo reproduce y legitima las condiciones preexistentes que posibilitan la estratificación de la fuerza del trabajo, por lo tanto, existe una correspondencia entre la estructura de las relaciones en el mundo productivo y en el educativo. Estos autores, en su obra *La instrucción escolar en la América capitalista*, consideran relevante la correspondencia existente entre el mundo del trabajo y el sistema escolar a partir de las relaciones sociales vividas en la escuela. Sugieren que los principales rasgos organizativos de la escuela son una réplica de las relaciones de dominio y subordinación existentes en la esfera económica. Por ello, la correspondencia entre las relaciones sociales de la escolarización y el trabajo explica la capacidad del sistema educativo para producir una fuerza del trabajo sumisa y fragmentada. La experiencia de la escolarización, más allá de los contenidos del currículo oficial es crucial en este proceso (Bowles y Gintis, 1981). Hay una vinculación entre las instituciones educativas y las instituciones económicas y sociales básicas con el fin de perpetuar o reproducir el sistema capitalista. Por ello, la educación no puede actuar como una fuerza de cambio social en favor de una mayor igualdad. El objetivo de la escuela no es tanto que los estudiantes compartan ciertas creencias con respecto a lo adecuado del orden social, sino que cree hábitos que refuercen estas creencias de tal manera que no sean cuestionadas. En este contexto, la escuela actúa en correspondencia con las relaciones de producción. El sistema educativo contribuiría así a integrar a los jóvenes en el sistema económico a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación acostumbra al alumno a la disciplina y a la obediencia a la autoridad, muy útil para su futuro laboral.

El sistema educativo integra de modo no conflictivo a los individuos en los puestos de trabajo correspondientes a través de una estrecha correspondencia entre las relaciones sociales que gobiernan la interacción personal en el lugar de trabajo y las relaciones sociales del sistema educativo. El principio de correspondencia se evidencia en las siguientes características: los estudiantes, al igual que los trabajadores con respecto a su trabajo, ejercen poco control sobre el currículum; la educación es considerada un medio y no un fin en sí misma; la división del trabajo se repite en la especialización y fragmentación del conocimiento y en la competencia entre los estudiantes; y, por último, los distintos niveles educativos se corresponden y preparan para los diferentes niveles de la estructura ocupacional. De este modo, los empleos a que dan acceso las credenciales de la educación primaria, como ya se ha apuntado anteriormente, son repetitivos y claramente subordinados. A partir de la secundaria se accede a empleos con mayor grado de autonomía. Y con los títulos universitarios se puede acceder a empleos con una elevada autonomía. Bowles y Gintis muestran cómo la educación recompensa los mismos rasgos de personalidad que el trabajo: la identificación con la institución u organización, la subordinación o dependencia, la puntualidad o la constancia; y penaliza, en los niveles inferiores, otros rasgos como la disidencia, el ser independiente o el ser creativo e imaginativo. Así, cuanto más se asciende en el sistema escolar, las relaciones sociales se vuelven menos formalmente autoritarias y se fomenta el desarrollo de aptitudes de autorregulación y de autocontrol.

Hay que tener en cuenta, además, la combinación de los diferentes niveles de enseñanza con distintos tipos de escuelas, públicas y privadas, que transmiten distintos tipos de relaciones sociales según accedan a ella los hijos de las clases trabajadoras o los de las clases dominantes, siendo de subordinación en el primer caso y de autocontrol en el segundo. El efecto combinado de nivel de enseñanza y tipo de escuela da lugar a la formación de personalidades diferentes y diferenciadas, en correspondencia con los diferentes niveles de la estructura ocupacional.

En estos modelos de análisis sociológico existe la posibilidad de poner de manifiesto algunas contradicciones. Así, Baudelot y Establet reconocen ciertas formas de resistencia que los escolares oponen al sistema escolar, que pueden traducirse en insubordinación e incluso vandalismo, aunque en el análisis que estos autores hacen es muy escasa la posibilidad de que se produzcan desajustes entre la escuela y el mundo productivo. Para Bowles y Gintis, las reformas educativas cumplen la finalidad de eliminar, en la medida de lo posible, los desfases existentes entre la economía y la educación para que ésta última responda en mayor medida a los intereses de la primera. Tanto Baudelot y Establet, como Bowles y Gintis, modificaron estas primeras formulaciones teóricas en trabajos posteriores. Aún así, estos autores no consideran suficientemente los múltiples conflictos que atraviesan el sistema educativo y su articulación con el mundo de la producción y, en un sentido más amplio, con el sistema social.

Dado que los modelos sociológicos de los años setenta anteriormente descritos tienen limitaciones surgirán una serie de investigaciones que evidencian los conflictos y las contradicciones inherentes al sistema educativo. Estos trabajos se pueden englobar en lo que se ha llamado las **teorías de la resistencia**. Tanto los trabajos de Paul Willis como los de Michael Apple y Henry Giroux, en el ámbito anglosajón, como los de Michael Foucault, respecto a las instituciones escolares -si bien con una dimensión teórica diferente-, se pueden considerar parte de estas teorías que otorgan un importante papel a los sujetos que, por una parte, son objeto de estrategias de poder y, por otra, oponen una resistencia a este poder.

Paul Willis evidencia el conflicto entre culturas en la institución escolar. Utiliza el método etnográfico y se apoya, tanto en los trabajos de algunos sociólogos norteamericanos sobre educación y cultura (W.F. Whyte y A.K.Cohen, principalmente), como en los llamados *estudios culturales* liderados por el grupo de Birmingham, el *Center for Contemporary Cultural Studies*. El objetivo de sus investigaciones es explicar las relaciones existentes entre la producción cultural y la reproducción cultural y social en la escuela. Willis considera que cada clase social desarrolla sus propias formas culturales

acorde con el lugar que ocupa en el sistema social. Y éstas no conviven armoniosamente sino que son recreadas, a partir de aceptaciones y de contestaciones, por parte de las nuevas generaciones. Por lo tanto, en el campo cultural hay diversidad y contradicciones.

En su trabajo etnográfico, Willis analiza los discursos y las prácticas pedagógicas para investigar las contradicciones que viven los sujetos que pertenecen a las culturas no dominantes en su socialización escolar. De esta forma hace una descripción sobre la cultura de resistencia a la escuela elaborada por los jóvenes de la clase obrera inglesa y deja en evidencia que la ideología y la hegemonía cultural dominantes en la escuela no logran imponerse sin contestación. En su libro *Aprendiendo a trabajar* demuestra cómo los *fracasados* escolares -los que se autodenominan *colegas*- no son víctimas pasivas de la institución escolar sino que elaboran una cultura de grupo en oposición a la cultura y la autoridad escolares; esta cultura que sienten propia se aproxima a la cultura de fábrica a la que pertenecen sus familias de clase obrera de forma que se perciben a sí mismos como poseedores de cierto poder y control sobre sus propias vidas. Se resisten a la cultura escolar pues consideran que niega y rechaza sus formas de vida y, en cambio, pretende imponerles unos conocimientos y unos hábitos, para ellos desvinculados de su realidad y de sus prácticas sociales. Willis llega a dos conclusiones importantes: la primera se refiere a que las ideas y las prácticas son producidas en el interior de relaciones sociales y culturales específicas en las que no sólo hay una imposición de arriba abajo sino que se establece un juego de relaciones mucho más complejo; la segunda tiene que ver con que las culturas de resistencia son en parte incorporadas y en parte deslegitimadas por las instituciones. Hay finalmente una paradoja en esta resistencia que ejercen los jóvenes hacia el sistema escolar, porque al reivindicar valores y destrezas propios de la cultura de fábrica frente a los valorados por la escuela, contribuyen a la reproducción del sistema capitalista. El sistema escolar, a través de su propio fracaso, cumple una función clave para la reproducción social: expulsar de la escuela a un número

elevado de jóvenes de la clase obrera para reproducir a la misma clase obrera. Finalmente la resistencia acaba convirtiéndose en reproducción.

Apple investiga sobre la relación de la ideología y el curriculum con el poder en dos obras relevantes para la sociología de la educación. La primera de ellas, *Ideología y curriculum*, fue publicada en 1979. En esta obra, desde la tradición etnográfica, intenta ampliar la perspectiva educativa propuesta por Bowles y Gintis (1976) en su obra *La Instrucción escolar en la América capitalista*, incorporando el concepto de *hegemonía* de la obra de Gramsci, las reflexiones de Williams sobre la cultura, la teoría de la reproducción y los campos de Bourdieu, y la crítica del curriculum oculto de los sociólogos británicos del currículo. Con ello pretende demostrar, entre otras cuestiones, que la reproducción escolar no es una fatalidad irreversible.

En la siguiente obra, *Educación y poder* (1982), investiga las funciones contradictorias que tiene la educación, como mecanismo de reproducción y como oportunidad de una acción de liberación de esos mismos mecanismos. Para ello es imprescindible analizar las formas cambiantes que presenta el poder. Desde esta perspectiva, por tanto, se presta atención a las actuaciones políticas que, con la justificación de la situación económica o la gestión democrática, erosionan los programas de educación, así como los de los otros pilares del estado del bienestar, ya sea la sanidad u otros servicios sociales. También tiene en cuenta los cambios en el mundo del trabajo y las transformaciones de la profesión docente, desde la perspectiva de género. Así lo refleja su obra *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación* (1989). Según Apple, hay muchas dinámicas ideológicas en funcionamiento en el conocimiento escolar; entre ellas, las de clase, raza, género y sexualidad, se cuentan entre las más poderosas.

Es especialmente relevante la defensa que hace Apple, de la investigación etnográfica: “Hay tradiciones de investigación alternativa que han evolucionado y que, en algunos casos, nos acercan mucho más a las realidades socioeconómicas y culturales de la escuela. Por poner un ejemplo,

el trabajo etnográfico ha suministrado un importante contrapeso tanto al estilo no relacional como al más positivista (de la investigación psicológica), que han dominado en educación. Las etnografías y lo que se ha denominado “investigación cualitativa” tiene sus propios problemas, qué duda hay, algunos de los cuales son bastante graves. Pero aquí resulta mucho más grave ignorar las condiciones del entorno, la clase, el sexo y las relaciones raciales, así como el papel del investigador en la construcción de sus preguntas, interpretaciones y resultados. En realidad, estas cuestiones, tal vez sobre todo la última, pueden parecer naturalmente implícitas en la investigación etnográfica y de orientación más crítica. La política del investigador, la manera cómo se construyen “los sujetos” propios del acto de investigación, qué busca realmente la investigación, el papel de la institución que está estudiándose, en la sociedad global; qué aspecto tiene la sociedad global: éstas suelen ser las preguntas guía que subyacen a casi todas las etnografías con conciencia crítica” (1989: 18-19).

Hacia finales de los años setenta, Henry A. Giroux redacta algunos ensayos sobre clase social e instrucción en EEUU, desde una perspectiva marxista determinista, con un concepto reduccionista de la reproducción social. En una etapa posterior, a finales de los años ochenta, se interesa por la educación adoptando en sus análisis conceptos de Gramsci, la Escuela de Francfort y la pedagogía crítica de Paulo Freire. Bourdieu critica la obra de Giroux en el prefacio a la reedición de *La reproducción*, tachándola de simplista (Hernández, Beltrán y Marrero, 2005).

A partir del modelo de análisis genealógico, que permite aflorar las relaciones de fuerza que atraviesan las instituciones, es posible definir las categorías de pensamiento que las legitiman. Uno de los más influyentes intelectuales próximo a este método es Michel Foucault quien hace un uso de la historia que se acerca más al que conciben los sociólogos clásicos como Durkheim, Weber o Marx que al que llevan a cabo los historiadores. Pretende servirse del conocimiento del pasado para analizar mejor el presente. Los partidarios del análisis genealógico pueden estar de acuerdo con Durkheim

cuando afirma en su prólogo a *Las formas elementales de la vida religiosa* que cuando se proyecta explicar un fenómeno humano, situado en un contexto determinado, hay que empezar por situarse en sus formas más primitivas y simples, para intentar dar cuenta de las características por las que se define ese periodo, y así mostrar como, poco a poco, se ha desarrollado y se ha hecho complejo, en la forma en que lo es en el momento presente.

De esta forma, haciendo uso del método genealógico se consigue analizar el modo cómo se constituye el campo educativo, cómo ha ido transformándose a lo largo del tiempo y qué poderes y saberes interactúan en él. Foucault traza la genealogía de la sociedad disciplinaria principalmente en su obra *Vigilar y castigar*. Los efectos más visibles de las prácticas disciplinarias se dan en instituciones cerradas como las educativas. Éstas hacen posible la instauración de un orden social determinado organizando un espacio escolar jerarquizado y competitivo, vigilado y productivo donde cada alumno tiene un lugar en función de su habilidad para conseguir el éxito en esta situación de lucha y confrontación constante. El tiempo pasa a ser un tiempo disciplinario así como el espacio. Las actividades, los exámenes, las calificaciones, los sistemas de premios y castigos, permiten, además de emitir un veredicto sobre los conocimientos y habilidades de los alumnos, forjar la individualidad, es decir, contribuir a construir su identidad. De esta forma la escuela más allá de clasificar, jerarquizar, normalizar o excluir contribuye a constituir a los mismos sujetos actuando como tecnología específica de poder. Esta misma preocupación sobre las diversas tácticas empleadas a lo largo del tiempo para moldear los cuerpos está reflejada en los trabajos de Vigarello (1978), de Elias (1993), de Aries (1973), o de Querrien (1976).

La genealogía opta por realizar un análisis ascendente de los mecanismos de poder y partir del nivel microfísico, para observar cómo esos mecanismos son investidos, transformados y utilizados por tecnologías más amplias hasta llegar a concretarse en formas específicas de dominación. De ahí que Foucault considere la escuela como uno de los espacios donde se contribuye a la formación de identidades sociales nuevas. La genealogía



destaca más las funciones productivas que las reproductivas de la escuela y considera que el proceso de individualización y de interiorización de las prácticas pedagógicas contribuye al reforzamiento del sujeto psicológico y a un poder de tipo disciplinario de gobierno de los sujetos que no se ha realizado sin resistencias. Por ello, existen sujetos insumisos y saberes no sometidos y por ello, también las relaciones pedagógicas no son sólo relaciones de dominación.

Por otra parte, hay un cambio importante respecto de las teorías centradas en la escuela como aparato ideológico o las que señalan sus funciones de inculcación simbólica. Incluso el mismo Bourdieu (1972) actualizó su teoría del *habitus* y de la *reproducción* cuando tuvo en cuenta las estrategias de distinción y las formas valorizadas de presentación y representación del cuerpo. Por otro lado, Querrien (1976), pone de manifiesto, a partir de su elaboración de una genealogía de la escuela primaria francesa, que las funciones asignadas a la escuela, una vez que se instituye la escuela pública gratuita, no consistían en alfabetizar o transmitir conocimientos principalmente sino en inculcar hábitos de obediencia a la autoridad, de laboriosidad y ahorro, para lo cual era necesario una colonización material y simbólica muy larga en el tiempo y es lo que permite la escuela precisamente. Desde otra perspectiva, Oltra (1978) afirma que la sociedad, a través de la *socialización primaria y secundaria*, a cargo, en gran medida, de la escuela, produce en el individuo la internalización de habilidades, hábitos y esquemas de pensamiento construidos ideológica, afectiva y simbólicamente de forma que exista una coherencia entre la realidad objetiva y la identidad individual.

De acuerdo con Varela (1989), los análisis genealógicos desvelan las innovaciones que se han producido en las instituciones educativas en el espacio y en el tiempo, es decir, históricamente, y las influencias en el presente. Además, muestran las relaciones entre poderes, saberes e intereses cuestionando las formas escolares establecidas.

Concluyendo, el desarrollo más significativo de la sociología de la educación se ha producido, según Lerena, en Francia con Bourdieu y Passeron. Esta orientación representa la mejor tradición sociológica -Durkheim, Weber y Marx- al servicio de una nueva sociología ya que “Bourdieu trata de incorporar el mundo de la educación y de la cultura a la reflexión sociológica en profundidad de tal modo que la consideración de ese mundo se constituye en uno de los ejes centrales de la sociología a secas” (Lerena, 1985:214). Es Bourdieu quien, recogiendo el pensamiento incorporado a la tradición clásica y adelantándose al declive de la sociología funcionalista, renueva la sociología al ubicar el objeto de estudio de la sociología de la educación en la sociología de la cultura, como espacio propio.

Las teorías sociológicas hasta ahora expuestas se deben considerar líneas de trabajo abiertas necesitadas de actualización y de reformulación a la luz de las nuevas realidades sociales que se hacen presentes en la escuela tales como la mayor diversidad cultural producto de la inmigración y el papel fundamental de las mujeres en los nuevos procesos de cambio social que debe iniciar su gestación en la misma formación escolar.

### **1.3. La perspectiva de género en la investigación en sociología de la educación**

A partir de la década de los setenta, y no antes, la sociología empezó a ocuparse de las desventajas que sufrían las mujeres en el sistema educativo. Se empezó a investigar sobre diversos temas relacionados con la desigualdad de género tales como el que la educación de las mujeres se hubiera centrado, hasta ese momento, en prepararlas para ser madres de familia, los sesgos de género que existían en el currículo académico, el modo en que el sistema educativo condiciona a las mujeres para que orienten su futuro académico y profesional hacia determinadas materias, o la misma percepción diferenciada del profesorado hacia las estudiantes (Deem, 1980; Spender, 1982; Stanworth, 1983; Sharpe, 1995).

Fueron las sociólogas anglosajonas, desde el feminismo radical, las primeras en incorporar la perspectiva de género como línea de investigación en la sociología de la educación. A partir de investigaciones etnográficas, principalmente, pusieron de manifiesto, desde mediados de la década de los años setenta, los procesos de discriminación y segregación que se producen dentro de las escuelas al mismo tiempo que los mecanismos de resistencia que utilizan, tanto alumnas como profesoras, para oponerse a la cultura androcéntrica dominante (McRobbie, 1978; Griffin, 1985).

Fue Christine Griffin quien publicó una réplica de la obra de Willis a partir de una investigación desarrollada en Birmingham y que ponía en evidencia la forma de oposición que adoptaban las jóvenes de sectores populares hacia la escuela. También Julia Stanley (1995) revisa, desde la perspectiva de género, la obra de Willis cuestionando el mito de la alumna apacible.

Varios fueron los factores que propiciaron el impulso de la investigación etnográfica sobre género y educación. Entre ellos son destacables dos: la aparición de la pedagogía de la diversidad, asociada a la perspectiva sociológica crítica, que se propuso descubrir las posibilidades de la escuela para dar la palabra a los grupos marginados y dominados (Freire, Giroux, McLaren,...) y el desarrollo de los *Woman Studies*, que propició un aumento de la presencia de las mujeres en la investigación superior y, en concreto, en la sociología de la educación, ya que tal y como afirma Acker(1995), hasta los años ochenta era una *tierra sin mujeres*.

La incorporación de la dimensión de género a los estudios de la sociología de la educación es importante pues muestra una dinámica en la evolución de las desigualdades diferente entre varones y mujeres. Esta diferencia es relevante en cuanto que varones y mujeres de una misma clase social, en apariencia, comparten recursos materiales y culturales, aunque las aspiraciones familiares e individuales varíen según el género.

La investigación feminista ha demostrado que las desigualdades en el aula, basadas en el género, siguen existiendo (Aker, 1995). A partir de esta evidencia y de otras circunstancias que se exponen a continuación, se ha incorporado esta perspectiva en los estudios de sociología de la educación (Pérez, 1998). Las primeras investigaciones feministas, como ya se ha apuntado, datan de los años setenta y surgen junto con las perspectivas de orientación crítica de la sociología de la educación, aunque muchos de los sociólogos afines a esta orientación, que investigaron acerca del currículum escolar, por ejemplo, no consideraron relevante tener en cuenta la problemática de la diferenciación sexual. Por otra parte, las investigaciones, en sus inicios, eran principalmente cuantitativas evolucionando hacia los estudios cualitativos a partir de la incorporación de la etnometodología y del interaccionismo simbólico; es así que se incrementan entonces los estudios de mujeres. Lo relevante es el cambio de enfoque en muchos temas sociales al tener en cuenta la perspectiva de las mujeres y, por otra parte, el mismo hecho de profundizar en los estudios de mujeres, porque permite cuestionar el proceso de construcción del conocimiento y la exclusión de las mujeres como sujetos y objetos de este proceso. Y ello contribuye a un cambio, tanto en la misma condición femenina, como en la sociedad.

El enfoque feminista ofrece una perspectiva creativa nueva que revitaliza la sociología de la educación (Aker, 1995) y contribuye especialmente a completar el conocimiento sobre la educación de las jóvenes, a cuestionar la relación mujer-educación, a identificar y reemplazar modelos y a investigar, en definitiva, cómo la escolarización moldea la vida de las mujeres, preguntándose si la educación es uniformadora o permite a las mujeres, tanto el desarrollo de su propia identidad de sexo-género, como el ser agentes de cambio social.

En España, coincidiendo con el proceso de transición democrática empieza a haber mayores posibilidades de desarrollo académico e investigador de los estudios de género. García de León (1998) hace referencia a dos etapas iniciales y sucesivas en los estudios sociológicos que dan lugar a

una sociología asexuada y a una sociología androcéntrica, respectivamente. En un primer nivel de análisis, sobre el impacto de la cuestión femenina en el pensamiento sociológico, se advierte una sociología abstracta, universalista y aséptica. En un segundo nivel de análisis, se observa que la percepción e investigación de la realidad social se realiza desde un sesgo fundamental: la mirada masculina, olvidando el mismo objeto de la sociología como es el estudio de las desigualdades sociales, el cambio social o los movimientos sociales, ya que en la medida en que no se tiene en cuenta a las mujeres, la realidad queda distorsionada.

El estudio sobre mujeres en el campo de la sociología de la educación ha seguido la evolución propia de otras disciplinas como la historia o la literatura. Así, la revista *Journal of Women in Culture and Society*, en un artículo que publicó en 1987, consideraba que ha existido en el desarrollo de las diversas disciplinas académicas una larga primera fase donde las mujeres estaban ausentes y una segunda donde se presentaban como excepción. En una tercera etapa, los estudios feministas advertían de la ausencia de la mujer como problema de investigación. En una cuarta fase, que llega hasta finales de los años ochenta, y que se podría prolongar hasta la actualidad, la atención se centra en la propia vida de las mujeres asumiendo que las experiencias y perspectivas de las mujeres crean historia, sociedad y cultura, tanto como las de los hombres (García de León, 1998). Esta fase ha dado lugar a valiosos estudios sobre la contribución de las mujeres a la sociedad. La última y quinta fase, supone una superación de la tendencia a la *bifocalidad* a través de la dicotomía sexo-género, y un enfoque más holístico y dialéctico.

Una de las sociólogas que ha investigado desde hace tiempo las relaciones entre educación y género en España, es Marina Subirats. A partir de diversos estudios que tienen en cuenta el concepto de *currículo oculto* en la escuela, llega a la conclusión de que la feminización de la educación no lleva aparejada una mayor igualdad de género y que el sistema de valores que se transmite en la escuela respeta unas pautas de género que forman parte del sistema cultural. Su obra, ya clásica, junto a Cristina Brullet, *Rosa y azul: la*

*transmisión de los géneros en la escuela mixta (1988)*, llega a las anteriores conclusiones y detalla, a partir del análisis de las interacciones en el aula, muchos de los fenómenos característicos de la discriminación como son que las niñas reciben menos atención de los profesores sobre el contenido de los trabajos, así como que tienden a cederle protagonismo a los varones. Además, las niñas se muestran más obedientes y dóciles ante las normas de la escuela. Subirats considera que esto se debe a que les beneficia hacerlo. Ésta es una explicación del mayor éxito en la escuela de las mujeres.

En la actualidad, es necesario seguir desarrollando una sociología que tenga en cuenta aspectos fundamentales de la esfera privada y pública, tanto de hombres como de mujeres y que investigue sobre las desigualdades de género en la educación, sobre la necesidad de un nuevo lenguaje que transforme las relaciones entre hombres y mujeres, y que construya un conocimiento sociológico más integrador.





## **Capítulo 2. MODELOS DE GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.**

Universidad de Alicante





En este capítulo se analiza el origen y la evolución de los conceptos de educación multicultural e intercultural como modelos distintos de gestionar la diversidad cultural desde el ámbito educativo. Se explora y se evalúa, asimismo, a partir fundamentalmente de estos modelos, la situación de la gestión de la multiculturalidad en el sistema educativo español y las contradicciones inherentes a la reivindicación de la diversidad, por un lado, y las políticas y prácticas educativas, por otro. Por último, se advierte del peligro de analizar, desde el ámbito educativo, conflictos, entre individuos o entre éstos y la colectividad, como únicamente culturales cuando realmente se refieren a problemas de desigualdad de género.

## **2.1. Origen y evolución de la educación multicultural. El ejemplo de Estados Unidos**

El concepto de multiculturalismo, como modelo de gestión de la diversidad cultural, no es entendido de la misma manera en Europa que en EEUU o Canadá. En EEUU el nacimiento del multiculturalismo está unido a la lucha por los derechos civiles de los años sesenta y a las políticas de emigración del *melting-pot* que pretenden la integración de todos los emigrantes, independientemente de su condición y origen, en una misma cultura. En Canadá, el multiculturalismo aparece como concepto jurídico presente en la carta constitucional de 1982 aceptando el principio de *double pertenencia* considerando que puede favorecer la integración y, por tanto, la igualdad de oportunidades. Si bien es necesario tener en cuenta que en el discurso oficial los términos *multiculturalismo*, *integración* e *interculturalismo* se yuxtaponen, mostrando la dificultad que supone en la práctica definir una realidad dinámica y compleja.

En Europa el término multiculturalismo hace referencia principalmente a las minorías, tanto étnicas como de origen inmigrante, que se pretende estén integradas en Estados-nación concretos. El multiculturalismo, como

modelo de gestión de la diversidad cultural de inspiración anglosajona, permite al individuo pertenecer a una comunidad reconocida y distinta a la del Estado-Nación y defiende los siguientes principios (Abdallah-Preteuille, 2001):

- Da prioridad al grupo de pertenencia. El individuo es reconocido inscrito en un grupo de referencia y, por tanto, su identidad viene condicionada por esta pertenencia considerando la primacía de la identidad cultural frente a la identidad individual. Se ignora así la diversidad interna favoreciendo la identidad grupal expresada en compartir los mismos valores y costumbres. El modelo multicultural clasifica a los individuos y los grupos unos en relación con otros construyendo una sociedad compartimentada o *sociedad mosaico*. Una variante del multiculturalismo es el comunitarismo, que tiene base jurídica e institucional en Estados Unidos y que sobrevalora algunos criterios de pertenencia como la religión o el origen étnico y cultural.
- Localiza territorialmente las diferencias con la creación de barrios étnicos que pueden derivar en *guettos*.
- Reconoce jurídicamente las minorías religiosas, sexuales, étnicas o culturales, lo que implica el reconocimiento de derechos concretos como la política de cuotas o la discriminación positiva. Así, el derecho es importante en la vida cotidiana en Estados Unidos en cuanto que los derechos de los grupos pueden entrar en conflicto con los derechos de otros grupos o de los individuos. Sin embargo, el derecho francés como el español, no consideran los derechos de las minorías desde el punto de vista jurídico, en beneficio de los derechos del individuo y del ciudadano.

- El relativismo cultural cuestiona la visión etnocéntrica de las culturas. La relativización de la norma ha traído consigo su desvalorización y el cuestionamiento de los valores considerados universales.
- La expresión de las diferencias en el espacio público se considera, desde este modelo, una forma de reconocimiento y, por tanto, se promueve en las instituciones, tanto formales como no formales, ya sean escuelas, institutos, universidades o barrios. La expresión de la diferencia cultural y religiosa es una forma de constatación de la heterogeneidad social y cultural que en estados laicos como el francés queda limitada al espacio privado dejando para el espacio público lo que es común a todos los individuos y ciudadanos. Es obvio anticipar la dificultad que implica discernir entre lo común y lo particular en la vida cotidiana.
- Prioriza el reconocimiento identitario y el derecho a la diferencia por encima de la cohesión social.

Cabe preguntarse cómo se define el concepto de ciudadanía desde el multiculturalismo y es especialmente Kymlicka (1996), filósofo canadiense, quien se ha ocupado con profusión de este asunto en su libro ya clásico titulado *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Como señala el autor en la introducción es necesario explicar cómo los derechos de las minorías están limitados por los principios de la democracia, de la justicia social y de la libertad individual en las sociedades liberales, no existiendo incompatibilidad entre el reconocimiento de la identidad cultural de las minorías étnicas a través de determinados derechos colectivos y los principios democráticos. Kymlicka (1996) se pregunta si podemos seguir hablando de ciudadanía en una sociedad en la que los derechos se distribuyen en función de la pertenencia a un grupo. Para los liberales sería una contradicción ya que consideran que la ciudadanía, por

definición, concibe a las personas como individuos con iguales derechos ante la ley. Ésta sería la posición de Rawls (1989) que no admite la posibilidad de una *ciudadanía diferenciada* ya que una sociedad en la que los derechos dependen de la pertenencia religiosa o cultural, no reconoce el concepto de ciudadanía porque éste va indisociablemente vinculado al concepto de sociedad como sistema de cooperación justo y beneficioso para todas las personas reconocidas como seres libres e iguales.

Para Kymlicka (1996), la *ciudadanía diferenciada* se define como la posesión de derechos poliétnicos, de representación o de autogobierno específicos en función del grupo. Esta misma definición, expresan los liberales, es preocupante en cuanto que favorece e incita a los grupos a la introversión y a centrarse en su *diferencia*. Sin embargo, la ciudadanía común, en contraposición de la ciudadanía diferenciada, no se define únicamente por un estatus legal común únicamente de derechos y deberes, y esto también lo admiten los liberales, sino por una identidad común, expresión de pertenencia a una misma comunidad política. Y aquí sí hay una diferencia, como señala Nair (2010): el fortalecimiento de una identidad cívica y política común.

La preocupación de los liberales por el reconocimiento de los derechos étnicos y culturales tiene una poderosa razón y ésta es la estabilidad de los Estados porque las democracias liberales necesitan de la solidaridad mutua entre los ciudadanos, y por ello es pertinente preguntarse si el reconocimiento político de las diferencias étnicas y culturales es compatible con ellas. Para Kymlicka esta preocupación es exagerada pues considera que las demandas de derechos colectivos de determinados grupos de inmigrantes o grupos que se sienten en desventaja social son demandas que tienen como fin una mejor y mayor inclusión y participación social.

Aún llegando a considerar esta afirmación plausible lo fundamental es identificar los elementos que cohesionan la unidad en un estado democrático pluralista, porque lo incuestionable es la necesidad de este “sentimiento” de

unión o vínculo social. Y es aquí que la presente investigación se centra en uno de estos elementos que es considerado de una transcendental importancia para afrontar este reto: la educación, en cuanto que posibilita la construcción de esa ciudadanía común.

Desde el punto de vista del multiculturalismo, la escuela debe adaptarse a la evolución plural de la cultura adecuando los sistemas educativos a las necesidades de los diferentes grupos culturales. Así, en Estados Unidos la educación multicultural se plantea en relación a las minorías o los inmigrantes y tiene como objetivos reconocer y respetar la diversidad étnica y cultural, promover la cohesión social desde la participación de los grupos étnicos y culturales, favorecer la igualdad de oportunidades de todos los individuos y grupos así como construir una sociedad democrática sobre la base de la dignidad y respeto de todos y cada uno de ellos.

El papel de la escuela, que tanto interesa en cuanto que poderoso instrumento de cohesión social, dentro del modelo multicultural anglosajón (Banks, 1987), es el de promover valores, actitudes y comportamientos que impulsen el pluralismo cultural al mismo tiempo que impulsan y construyen el Estado-Nación y la cultura común. Esto implica que los alumnos y alumnas puedan considerar e interpretar los acontecimientos, las situaciones y los conflictos desde múltiples perspectivas culturales.

La educación multicultural surgió en EEUU en la década de los sesenta como respuesta de las minorías al fracaso de los programas de educación compensatoria, resultado de la colaboración del Estado y la ciencia social liberal durante las administraciones Kennedy y Johnson (Banks, 1981), pero también fue consecuencia de la intervención del Estado para dar respuesta a las denuncias de las minorías de las desigualdades raciales existentes en las escuelas norteamericanas. Por tanto, el multiculturalismo es producto de una coyuntura histórica concreta en la que el discurso sobre la escuela se hizo cada vez más racial. Los grupos minoritarios, especialmente los negros,

hicieron explícita la necesidad de que las escuelas, como instituciones públicas, incluyeran en sus programas educativos cuestiones relativas a la desigualdad racial, a la identidad cultural de las minorías y a la distribución del poder dominado mayoritariamente por los blancos.

El multiculturalismo nació así como una *solución* contradictoria y problemática a la desigualdad racial en la escolarización. McCarthy (1993) describe la evolución histórica de la enseñanza y de la política del Estado norteamericano respecto de las minorías que desembocó en la aparición del multiculturalismo en la educación.

En una primera etapa que se puede situar entre mediados del siglo XIX y la década de los sesenta y, por tanto, durante algo más de cien años, el modelo de Estados Unidos respecto de las minorías es asimilacionista y la escuela se consideraba la institución por excelencia para construir la identidad norteamericana a partir de una población de orígenes nacionales y culturales distintos (Kaestle, 1983; Olneck y Lazerson, 1980). El asimilacionismo era la propuesta de los norteamericanos dominantes que provenían del norte de Europa frente a las oleadas de inmigrantes que llegaban procedentes del sur de Europa, especialmente de Italia y de Grecia, a principios del siglo XX y que se percibían como una amenaza al orden social basado en los valores de la ciudadanía euronorteamericana ya asentada, procedente de Inglaterra y otros países, principalmente del norte de Europa. Ya en 1909, en la obra titulada *Cambios de concepciones en la Educación*, Cubberley, profesor de Educación en la Universidad de Standford, propuso la inculcación de los valores anglosajones dominantes entre los nuevos inmigrantes, especialmente sus hijos, a través de las escuelas: “En todas partes, estas gentes -los inmigrantes- tienden a establecerse en grupos o asentamientos y a instaurar aquí sus formas, costumbres y observancias nacionales. Nuestro cometido consiste en disolver estos grupos o asentamientos, asimilando y amalgamando a estas gentes como parte de nuestra raza americana e implantar en sus hijos, en la mayor medida posible, la concepción anglosajona de la justicia, la ley y el orden, el gobierno popular

y despertar en ellos la reverencia hacia nuestras instituciones democráticas y hacia aquellos aspectos de nuestra vida nacional que, como pueblo, consideramos es la verdad” (Cubberley, 1909:15-16).

Así, se promovieron en las escuelas valores y prácticas asimilacionistas a la par que se controlaba de forma coercitiva la entrada de inmigrantes no anglohablantes hacia Estados Unidos. En las escuelas que estaban al servicio de los diferentes grupos étnicos, se intentaba eliminar los “rasgos étnicos” de los hispanos, de los indios norteamericanos o de los negros debido a que hasta mediados del siglo XX muchos negros influyentes e intelectuales blancos consideraban la asimilación un objetivo muy deseable.

Entre la década de los años veinte y de los años treinta, los sociólogos de la Escuela de Chicago con Robert E. Park en la dirección, sostenían que todos los inmigrantes atravesaban un ciclo hasta su incorporación a la cultura dominante de la sociedad norteamericana y este ciclo constaba de cuatro fases: contacto, conflicto, acomodación y asimilación (Omi y Winant, 1986).

Pero la ideología de la asimilación beneficiaba claramente a los norteamericanos blancos. En los años cincuenta y sesenta las políticas de asimilación empezaron a ser cuestionadas por los grupos que se sentían discriminados en el empleo, la vivienda y la educación y fueron criticadas abiertamente por el movimiento a favor de los derechos civiles, especialmente en lo que respecta a la educación, denunciando el racismo existente en las mismas. Los grupos minoritarios reclamaron ser ellos los que controlaran las instituciones educativas en sus comunidades al tiempo que exigían que el currículo escolar incorporara estudios específicos sobre su propia cultura: “estudios negros” por ejemplo. Este desafío desestabilizó los fundamentos eurocéntricos del currículo escolar norteamericano. En este contexto de descontento, principalmente de la comunidad negra respecto a la enseñanza, es en el que brotó un “nuevo” discurso del multiculturalismo. Educadores e investigadores sociales como Glazar y Moynihan (1963), Banks(1973) y Baker(1973), propusieron un modelo pluralista, frente al



asimilacionista, que incorporaba la idea de diversidad cultural en el curriculum escolar norteamericano. A partir de la incorporación al currículo de la educación multicultural, las demandas de las minorías se dirigieron principalmente a la lucha contra el fracaso escolar y a los debates en torno a las características culturales.

Desde el multiculturalismo y la educación multicultural consecuente, la variable *cultura* se ha considerado el medio para resolver la desigualdad racial en la enseñanza. Mientras que los liberales creían que la escuela debía compensar la *privación cultural*, los defensores del multiculturalismo propusieron **tres enfoques multiculturales** para superar la desigualdad racial en la educación:

a) *Comprensión cultural*, que implica una mayor sensibilidad a las diferencias étnicas presentes en el aula.

b) *Competencia cultural*, que requiere demostrar ser competente en la cultura y el lenguaje en grupos distintos a los de la propia herencia cultural y

c) *Emancipación cultural*, que considera que la incorporación de las culturas minoritarias al curriculum escolar pueden influir positivamente en el rendimiento académico de los individuos procedentes de estas culturas y, consecuentemente, mejorar la integración social favoreciendo las oportunidades fuera de la escuela.

*a) Modelos multiculturales de comprensión cultural*

El rasgo más sobresaliente de este enfoque multicultural es el relativismo cultural, que considera que todos los grupos sociales y étnicos son equiparables en el plano formal. Así se promueven asignaturas que tienen como finalidad la tolerancia racial y se persigue, como objetivo de la institución educativa, la promoción de la armonía racial entre estudiantes y

profesores de orígenes culturales diversos. Esta tendencia a centrarse en la aceptación y reconocimiento de las diferencias culturales ha desembocado en la reivindicación del reconocimiento del carácter cultural “exclusivo” de los grupos *étnicos blancos* (italianos, polacos, suecos,..) como forma de contrarrestar las reivindicaciones de inclusión en el currículo de las culturas negra, hispana o india (Gibson, 1984). De tal forma que en los Estados Unidos de América, a partir del curso académico 1972-1973, no se aceptan en algunas facultades como la de Ann Bor y Wisconsin-Madison profesores en formación que no puedan demostrar que poseen las actitudes y conocimientos necesarios para elaborar un curriculum multiétnico (Baker, 1977). Desde este modelo de comprensión cultural se pretende que, tanto los alumnos como los profesores, respeten y asuman de forma positiva la diversidad cultural, es decir, la perciban como un enriquecimiento cultural mutuo de tal forma que lleguen a eliminarse los prejuicios.

La realidad ha demostrado que este enfoque no ha conseguido sustancialmente este propósito de eliminación de prejuicios de la mayoría frente a la minoría y, por el contrario, sí ha tenido efectos negativos como hacer demasiado énfasis en las diferencias de los grupos étnicos obviando las existentes dentro de cada grupo y considerar, por tanto, los grupos étnicos como entidades monolíticas con rasgos comunes uniformes y visibles. Ha creado, de este modo, nuevos estereotipos, por lo que no parece tener valor educativo el enfoque de comprensión cultural de las diferencias raciales en la escolarización.

Dados sus efectos negativos otros teóricos de la educación como Banks (1987) proponen los modelos de competencia cultural.

#### *b) Modelos multiculturales de competencia cultural*

La cuestión fundamental que se plantea es que los valores del **pluralismo** deben ocupar un lugar central en el currículo de la escuela para compensar la carencia de competencias interculturales, sobre todo en el

lenguaje, entre los grupos minoritarios y mayoritarios de la sociedad norteamericana. De aquí que se propongan **programas bilingües y biculturales** con el fin de preservar los idiomas y las identidades de los grupos minoritarios ya sean negros, hispanos o indios norteamericanos. Apela al compromiso del individuo con su grupo cultural de origen y considera que las escuelas tienen que promover algo más que la tolerancia respecto al pluralismo cultural; por ello el enriquecimiento cultural de todos los alumnos mediante programas de extensión y conservación de la diversidad cultural es fundamental.

Mediante la integración en el curriculum del idioma y la cultura de diversos grupos étnicos es posible la *construcción de puentes* entre estos grupos en la sociedad norteamericana. Este enfoque, aunque se dirige, en principio, a todos los estudiantes, acaba siendo especialmente para los estudiantes pertenecientes a las minorías étnicas con el objetivo de que consigan ser competentes en la cultura pública que es la de la sociedad blanca dominante sin dejar de serlo en la cultura familiar heredada, cuestión que supone un difícil equilibrio.

Los enfoques asimilacionistas han promovido la hegemonía de los valores anglosajones y esto ha traído consigo la exclusión o infravaloración de las culturas de las minorías. Por otra parte, la supervivencia de las lenguas y culturas minoritarias se ve garantizada mediante programas de educación bilingüe y bicultural que pretenden preparar, sobre todo a los estudiantes de las minorías, para la negociación con la sociedad blanca dominante, y, por último, se considera que la interacción intercultural, es decir, la relación entre los grupos étnicos de Norteamérica en la escuela, es un buen antídoto contra el prejuicio racial y cultural.

Esta perspectiva del multiculturalismo critica los programas de educación compensatoria pues parten de un déficit de reconocimiento en cuanto que consideran a los estudiantes procedentes de estos grupos étnicos o culturales “deficientes” desde el punto de vista cultural. Por el contrario,

desde el modelo de competencia cultural se valoran la lengua y la herencia cultural de los grupos minoritarios mostrándose a favor de la inclusión en el curriculum de determinados aspectos de la cultura de las minorías.

La contradicción está en que este enfoque privilegia la movilidad individual en vez de una política de identidad colectiva como defiende el multiculturalismo. De esta forma se produce la asimilación en cuanto que los alumnos pertenecientes a las minorías se aproximan en la escuela al lenguaje y a la cultura dominante en EEUU.

*c) Modelos de emancipación cultural y reconstrucción social*

Los modelos de emancipación cultural y reconstrucción social adjudican un valor positivo a las culturas de las minorías y promueven la emancipación cultural y la mejora social de los jóvenes pertenecientes a estos grupos de dos formas: primero, porque desde el respeto y reconocimiento universal de la historia, de la cultura y de los idiomas étnicos individuales se conseguirá mejorar la autoestima y, como consecuencia y, en segundo lugar, este mejor autoconcepto mejorará el rendimiento educativo. Así se relaciona el bajo rendimiento de las minorías con la actitud de los docentes en el aula debido a sus prejuicios. Por ello, un curriculum multicultural y un ambiente en el aula en el que profesores y estudiantes traten con respeto las culturas y las experiencias de las minorías, facilitaría la motivación de estos estudiantes. Si bien es cierto, aunque no suele tenerse en cuenta en estos modelos, que estos estudiantes no son inmigrantes, sino sus padres, y que ellos ya están viviendo y están siendo educados en una sociedad distinta a la de procedencia de sus progenitores.

Se parte de la consideración de que se reduce el fracaso escolar en la medida en que el curriculum valora las distintas culturas de forma equitativa. Y, por otra parte, se vincula la mejora del rendimiento académico con mayores y mejores oportunidades de empleo rompiendo así el círculo vicioso de la pobreza y las desiguales oportunidades. El éxito de este modelo

supondría una *revolución silenciosa* que posibilitaría cambios sociales y culturales que afectarían al futuro de los jóvenes procedentes de las minorías.

Los modelos multiculturales emancipadores, según sus defensores, pueden ayudar a modificar, a través de los/as educadores y las escuelas, la tendencia hacia la desigualdad emprendiendo una reforma curricular multicultural que dé igualdad de oportunidades de éxito a las minorías incluyendo conocimientos sobre la historia y los logros de estos grupos culturales. Pero este lenguaje *posibilitista* con respecto al currículum escolar, que defiende Giroux en la introducción del libro de Freire (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, y que pretende ampliar las posibilidades en el mercado laboral, ha sido criticado por otros teóricos radicales como McLaren (1990) pues parece, según diversas investigaciones (Troyna, 1984; Blackburn y Mann, 1979) que se perpetúa la desigualdad en el acceso al mercado laboral de los jóvenes pertenecientes a minorías en EEUU. Otras limitaciones de esta tercera propuesta se relacionan con la ausencia de tratamiento específico del verdadero problema que es el racismo blanco a juicio de McCarthy (1993). Las críticas de teóricos como Mullard (1985), Troyna y Williams (1986) y de la organización de maestros progresistas ALTARF( All London Teachers Against Racism and Fascism) han cuestionado la capacidad emancipadora de la educación multicultural, de sus posibilidades de influir positivamente en el futuro de las minorías en las escuelas y en las sociedades anglosajonas. Sería conveniente plantearse si el problema pudiera estar en la misma adscripción no cuestionada o acrítica del individuo a una minoría y en la sobrevaloración de la adscripción étnica o cultural.

Concluyendo, la educación multicultural tuvo su auge durante los años setenta y ochenta. La legislación norteamericana reforzó los estudios étnicos y los programas bilingües considerando tres enfoques respecto de la educación multicultural: la comprensión cultural, que implica sensibilidad y aprecio por las diferencias culturales; la competencia cultural, que insiste en la conservación de las lenguas y las identidades étnicas minoritarias para tender

puentes entre la cultura mayoritaria y las minoritarias; y la emancipación cultural, que defiende que un curriculum multicultural favorece el éxito escolar y las posibilidades económicas y de empleo de los jóvenes perteneciente a las minorías.

El problema es que ninguno de estos enfoques ofrece soluciones reales al problema de la desigualdad en la escolarización y no lo hace porque olvidan las cuestiones relativas a la desigualdad estructural y las desiguales relaciones de poder. Desde el multiculturalismo se deposita excesiva responsabilidad en los docentes para la transformación de las relaciones multiculturales en la escuela y la sociedad norteamericanas.

## 2.2. Educación intercultural. El ejemplo de Francia

El concepto *intercultural* aparece en Francia en 1975 asociado a cuestiones sociales y educativas aunque posteriormente será utilizado de forma mucho más amplia refiriéndose a realidades relacionadas con la inmigración y con la integración de los inmigrantes y de sus hijos. Los primeros trabajos de investigación acerca de lo *intercultural*, realizados en Francia, se inician en la década de los ochenta: Porcher (1981), Abdallah-Preteuille (1989), Rey (1983), Clanet (1990), entre otros.

El origen del interculturalismo se asocia a una tradición histórica y filosófica concreta: la filosofía reformista y racionalista del siglo XVIII, el Siglo de las Luces y el principio de universalidad. Esta tradición encaja mal con el multiculturalismo de origen anglosajón, como modelo de gestión de la diversidad cultural. Si bien ya en los años ochenta se consensuó la utilización de las nociones de pluralidad y multiculturalidad para describir una situación cultural, el uso del término “intercultural” va más allá de la mera constatación de la diversidad cultural refiriéndose al establecimiento de una relación entre grupos y entre individuos. Se entiende así que el individuo no es sólo el producto de su cultura, sino que también la reconstruye a partir de un contexto social plural. La interculturalidad permite, de este modo,

analizar la diversidad cultural a partir de procesos e interacciones de acuerdo con una lógica dinámica de la complejidad (Abdallah-Pretceille, 2001).

El interculturalismo es el resultado de una serie de préstamos de la filosofía, de la sociología, de la antropología y de la psicología social. Lo intercultural se fundamenta en una filosofía que construye el concepto de sujeto como ser libre y responsable inscrito en una comunidad de semejantes, de tal manera que el individuo está cada vez menos determinado por la cultura a la que pertenece al vivir en un medio social heterogéneo y pluricultural que no puede ignorar. La pertenencia a la nacionalidad, en este caso, francesa, no se vincula a la cultura y al grupo sino al individuo. Es una concepción del sujeto vinculada a la dialéctica identidad/alteridad. De ahí que la interacción es el concepto central para la definición de la cultura y de la identidad cultural. En sociología, la utilización de este término está asociado a la llamada micro-sociología (Maffesoli, Simmel, Touraine). Es fundamental insistir en el carácter relacional y de interacción; de este modo, las diferencias culturales son definidas como las relaciones dinámicas que se dan sentido de manera recíproca.

“El prefijo *inter* de la palabra intercultural sugiere la manera como se ve al *otro* y, por consiguiente, a la manera como uno se ve. Percepción que no depende ni de las características del prójimo ni de las mías, sino de las relaciones mantenidas entre él y yo” (Abdallah-Pretceille, 2001: 41). Desde esta perspectiva son las relaciones las que justifican las características culturales atribuidas y no las características las que definen las relaciones. Y esta apreciación es muy importante ya que las diferencias culturales invocan la naturaleza de las relaciones entre los individuos y los grupos. Desde el punto de vista intercultural, la interacción es lo fundamental; lo esencial, es el otro y no su cultura.

El enfoque intercultural se basa en las nociones de diversidad, singularidad y universalidad dando lugar a una dinámica discursiva. Dado que la alteridad se basa en el reconocimiento del principio de universalidad se

trata de encontrar un equilibrio entre la singularidad de cada individuo y su adscripción a la universalidad. No se puede establecer una relación intercultural sin permitir al *otro* expresarse como sujeto. Desde la perspectiva intercultural, el objetivo consiste no tanto en aprender la cultura del *otro* como aprender a partir del encuentro, reconociéndose en el prójimo como sujeto singular y universal a un mismo tiempo siendo consciente de que el interculturalismo busca el equilibrio, por otro lado siempre inestable, entre lo universal y lo singular. Es importante, por otro lado, destacar que el concepto de singularidad se enmarca dentro de una perspectiva dinámica e intersubjetiva que no hay que confundir con el concepto de diferencia, que supone un juicio etnocéntrico.

El enfoque intercultural se construye a partir de una pluralidad de sentidos, de causalidades y de puntos de vista y trata de conjugar la alteridad con la pluralidad sin caer en la trampa de reducir el asunto de la diversidad cultural a la gestión de las relaciones y de los conflictos, lo que supondría una tecnificación de lo social. De ahí que aborde el tema de la alteridad desde su sentido ontológico afirmando que la ética se fundamenta en la experiencia de la alteridad (Lévinas, 2002). A partir de Lévinas se trata de considerar al *otro* como *otro*, no en relación a su cultura o sus pertenencias de tal manera que el encuentro se fundamente en el mutuo respeto a la libertad del otro, a su derecho a la complejidad, a las contradicciones y a la no transparencia.

Hay una necesaria reflexión ética, pues en el centro del debate está el mismo concepto de lo humano y de la identidad y ésta última nos concierne a todos, no solo a los demás, a los extranjeros, a los inmigrantes o a sus hijos/as, a los denominados *otros*. La identidad supone el análisis de uno mismo en relación con los demás por lo que se fundamenta en un acto comunicativo. Es el acuerdo en relación a los valores lo que determina la validez de los actos y este acuerdo se fundamenta en un consenso elaborado a partir de la comunicación y la discusión, según Habermas (1999).



La complejidad de las sociedades requiere una mayor actividad comunicativa con el fin de consensuar valores y construir vínculos sociales pues es urgente visibilizar las referencias comunes. La integración de los individuos en una sociedad requiere que ésta haga explícitos su sistema de valores o referencias. Si no lo hace la educación escolar, en este caso, ésta se reduce a una simple función de gestión y de regulación. El proyecto educativo, social y político debe expresar la vinculación social mediante un conjunto de valores comunes. Es imprescindible la existencia de una voluntad de vivir en común cada día que se fundamenta en un orden simbólico y en una ética (Arendt, 1989). El déficit ético conlleva el abuso de la lógica instrumental que no permite el desarrollo del pluralismo.

Desde el punto de vista educativo, muchas son las cuestiones que se suscitan y a las que se pretende dar respuesta desde la perspectiva intercultural. ¿Cómo es posible conciliar el respeto a las diferencias y a las tradiciones culturales con el mismo acto educativo que se caracteriza por una cierta violencia simbólica (Bourdieu, 2001) ya que implica una intrusión en el mundo del *otro*? ¿En qué ha de fundamentarse ese respeto y cuáles son sus límites? ¿En qué debe basarse el educador: en el principio de universalidad o en la diversidad de modelos educativos en relación con las diferencias culturales presentes en el aula? Y es que la exaltación de las diferencias, hasta el punto de considerar distintos modelos educativos dependiendo del grupo cultural de referencia como promueve el multiculturalismo, dificulta la comunicación y, por tanto, hace imposible el consenso de valores.

La perspectiva intercultural aplicada a la educación incide más en el análisis de situaciones que en el conocimiento de las diferencias culturales pues lo verdaderamente importante es que el/la educador/a tenga en cuenta cómo el alumnado entiende la situación. No es, por tanto, tan importante describir los hechos sino prestar atención a los procesos. La adaptación de la enseñanza a un alumnado diverso implica que el profesor sepa tratar la diversidad y la heterogeneidad en sí mismas de acuerdo a las características y al contexto de cada alumno/a y no con relación a categorizaciones colectivas

hechas a priori. Lo importante es tomar conciencia de la diversidad, a partir del conocimiento directo de la alteridad, tal como sugiere Augé (1994) desde la antropología, y no a través del conocimiento de las culturas. La alteridad es el eje central de la educación siempre, aunque en un contexto de mayor diversidad cultural, debido a la presencia de alumnado de orígenes extranjeros diversos, se haga más evidente. Esta situación ha servido para que las cuestiones filosóficas y sociológicas ocupen de nuevo un lugar central desplazado por la preocupación por los métodos y los medios, por los tecnicismos pedagógicos. Así, la importancia decisiva del *otro* en su singularidad y en su universalidad vuelve a ser una cuestión educativa y ética central. Por ello, la cuestión educativa deja de ser un problema técnico para convertirse en un problema ontológico que requiere una teoría. La educación intercultural pretende fundamentarse en este paradigma.

Como ya se ha hecho referencia con anterioridad, la cuestión intercultural surgió en la escuela francesa, en la década de los setenta, a raíz de la enseñanza de la lengua y de la cultura de origen con la intención de favorecer la inserción de los alumnos de origen extranjero, a partir del respeto de su identidad cultural, y facilitando su readaptación al país de origen, en caso de regreso. En 1978, las actividades interculturales se extendieron a todos los niños y niñas debido a que, a pesar de la crisis económica de la época, de la suspensión de la política de inmigración en 1974 y de las leyes para favorecer el retorno de los trabajadores inmigrantes a los países de origen, éstos no volvieron. Sin embargo, en Francia, desde 1981, no se adoptan medidas específicas en relación con la escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes, ni con la población mayoritaria, reforzándose así un modelo asimilacionista que considera que la mejor forma de luchar contra las desigualdades sociales y culturales es a través del acceso a la ciudadanía francesa. Hoy, es evidente parte del fracaso de este modelo, pues a pesar de que los hijos y las hijas de los/as inmigrantes sean ciudadanos franceses, sus derechos como tales, están, en ocasiones, condicionados por su origen familiar y cultural.

La pedagogía intercultural tiene como objetivo promover la igualdad de oportunidades y la integración en la vida económica y social (Porcher, 1981; Pagé, 1993), compensando el efecto negativo del entorno en el desarrollo de los individuos. El problema está en la validez de los métodos utilizados para llevar a cabo esta tarea pues en muchos casos adquieren un valor terapéutico asociado a la idea de *handicap* cultural. El problema surge cuando se equipara la diferencia a una deficiencia y se afirma la primacía de la pertenencia al grupo por encima de las actitudes y los comportamientos sociales.

La mayoría de los estudios recientes ignoran las investigaciones basadas en el principio de alteridad enfatizando los estudios sobre la cultura entendida como una entidad homogénea. Prima, de esta forma, el enfoque que pone el acento en las diferencias y particularidades. Son menos abundantes las investigaciones que se centran en las sociedades complejas y en la relación *nosotros-ellos*. La mayoría enfoca sus investigaciones en el *ellos*.

Por tanto, resulta imprescindible estudiar las consecuencias de la multiculturalidad sobre los procesos de educación, de endoculturación, de socialización y de comunicación -porque en la sociedad actual todos los individuos se enfrentan desde temprana edad a un contexto caracterizado por la pluralidad de referencias culturales- superando así el análisis, por otra parte muy abundante, que se limita a estudiar el grado de integración de los hijos e hijas de familias inmigrantes en relación a su cultura de origen. Es fundamental situar la diversidad en el seno mismo de los procesos sociales de cambio y comprender sus consecuencias en el mismo individuo, en los demás y en su entorno. Uno de los problemas básicos, desde el punto de vista sociológico, que tiene que resolver toda cultura es el modo de relacionarse el individuo con la colectividad, como ya apuntó Elias (1990) en *La sociedad de los individuos*.

En definitiva, el gran reto cultural del mundo actual es fomentar un modo de ser sujeto capaz de superar el concepto de libertad desvinculada y

de encontrar nuevas fuentes de posibilidad y de esperanza en la relación con los demás (Marina, 2010).

### **2.3. La gestión de la diversidad cultural en las escuelas españolas**

Como ya se ha tratado hasta ahora, de diversos modos, la presencia de un alumnado, con orígenes culturales diversos, en las aulas de los centros educativos españoles, ha ido progresivamente obligando a instituciones muy diversas -educativas, sanitarias o sociales- a tener en cuenta esta realidad que es resultado de una sociedad mucho más plural. La falta de referentes propios es evidente, dado que la situación de España como país de inmigración, que es la causa principal de esta pluralidad cultural en las escuelas, es muy reciente. En tan sólo veinte años ha cambiado significativamente la composición del alumnado. Las políticas públicas, así como más concretamente las educativas y pedagógicas, han buscado referentes fuera de las propias fronteras nacionales -en los llamados modelos anglosajón y francófono, principalmente, ya referenciados-. Por otra parte, esta realidad plural de las sociedades es común en todos los países de la Europa occidental y tiene importantes puntos de conexión con las situaciones resultantes de otros procesos migratorios en el norte del continente americano -en Estados Unidos y Canadá-.

Sin embargo, a pesar de la transnacionalización de las migraciones y de las políticas europeas comunes -escasas y poco efectivas en estos temas-, cada sistema educativo nacional, a partir de su propio marco legislativo, diseña las propias políticas públicas y un modo concreto de gestionar esta diversidad cultural. Y este es el asunto que se tratará a continuación. Se parte de la realidad territorial descentralizada del Estado Español y, en última instancia, se valora la coherencia entre el discurso teórico y formal acerca de la gestión de la diversidad y la realidad de las prácticas educativas en los centros. Se ha de advertir que existen razones históricas que invitan a

desconfiar de políticas que no hagan énfasis en el respeto de la diversidad. Ésta es una de las causas que explica la reivindicación de la pluralidad lingüística y cultural tras un pasado homogeneizador marcado por la dictadura franquista. Como efecto contrario se ha producido una exaltada e irreflexiva - y si se quiere, también ingenua- reivindicación de lo diverso, que asocia ésta, la diversidad, con una riqueza en sí misma, como si fuera un bien cultural estático y físico que está necesitado de una especial protección para que no llegue a desvirtuarse (Terrén, 2005). Ello explica algunos contradictorios discursos y prácticas de exaltación de la diferencia.

Finalmente, la importancia de este análisis radica en el modelo de sociedad y de relaciones con la alteridad que se está tejiendo a partir de las políticas y de las prácticas educativas -o de la falta de éstas-.

### **2.3.1. Políticas públicas de gestión de la diversidad cultural en el sistema educativo español**

Con el fin de indagar sobre cuál es el tratamiento que se da a la diversidad cultural en el sistema educativo español, es necesario analizar el estado actual de las políticas públicas en materia de diversidad cultural, en el marco de un modelo político descentralizado, como lo es el español. Ha de tenerse en cuenta que se parte de la base del reconocimiento de una realidad territorial diversa y pluricultural que se administra, en gran medida, desde los gobiernos autonómicos, y que permite valorar en qué medida la ejecución de un determinado modelo de gestión de la diversidad cultural dentro del marco político descentralizado puede conformar una nueva identidad de la política educativa.

A pesar del reconocimiento de la realidad plural y descentralizada del Estado español, es evidente el papel hegemónico del Estado en la regulación de los derechos fundamentales y las libertades públicas. Por lo tanto, existe una normativa básica desde la Administración Central referida a la gestión

educativa de la diversidad cultural y otra autonómica basada en los principios de aquella.

Desde el punto de vista educativo, el Estado se ha preocupado de garantizar el derecho a la educación y una política de igualdad de oportunidades. Así, es posible diferenciar tres etapas en las políticas públicas educativas referidas al fenómeno de la inmigración: una primera, marcada por la institucionalización del fenómeno de la diversidad con el establecimiento de determinadas pautas de intervención; una segunda, que gestiona el fenómeno de la diversidad originada por la inmigración desde modelos educativos compensadores; y una tercera, que lo hace desde una interpretación amplia de la igualdad del derecho a la educación (Espejo, 2008).

*1ª etapa. La institucionalización de la diversidad.* Es la etapa marcada por la Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y por la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos de 1995. En estas leyes el tratamiento de la diversidad es en el marco de la compensación de desigualdades, en una década, la de los noventa, en la que empieza a hacerse visible la población escolar inmigrante. Este hecho obliga al Estado a una mayor concreción normativa que desemboca en la formulación de un plan de actuación para garantizar a los hijos de los inmigrantes el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Con este fin se desarrollan programas de adaptación y diversificación curricular y organizativa.

Se puede afirmar que esta primera etapa se define por la propuesta de un modelo educativo de tratamiento de la diversidad cultural asimilacionista que trata la diversidad con programas de refuerzo y compensación educativa y que, sin negar la identidad cultural de los inmigrantes, se orienta al aprendizaje de la lengua y la cultura del país de acogida con la finalidad de la integración social y la defensa de la igualdad social y educativa. Se opta así por ignorar las lenguas y culturas de origen de los alumnos con el fin de que no entorpezcan el proceso de adaptación a la cultura del país de acogida.

En la medida en que el sistema educativo ignora cualquier referencia lingüística o cultural de los alumnos de origen inmigrante, se opta por un modelo asimilacionista que pretende compensar las desigualdades -cuyo origen está en las carencias asociadas a las diferencias- mediante intervenciones específicas que, en definitiva, producen segregación, aunque todo ello se justifica desde la defensa de la igualdad social y educativa. Este modelo tiene su origen en las teorías del déficit (Bereiter y Engelman, 1966) que se explicarán más adelante.

*2ª Etapa. Programas específicos de gestión de la diversidad cultural.* Esta etapa está marcada por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) aprobada en 2002 que continúa con una política legislativa de mínimos, garantizando las prestaciones educativas básicas recogidas en la Constitución Española de 1978. Esta Ley anula el apartado específico de la LOGSE dedicado a la Compensación de las Desigualdades en Educación -título V- y lo sustituye por acciones orientadas a alumnos con necesidades educativas específicas. Se concreta en la habilitación de programas específicos de enseñanza de la lengua y cultura mayoritarias, impartidos en aulas específicas, y la segregación de los alumnos de más de quince años de edad, con problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a programas de iniciación profesional.

*3ª Etapa. Planes integrales de educación.* La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 se caracteriza por la preocupación por la equidad, por la calidad y por la convergencia de los sistemas formativos. La LOE considera que la compensación de desigualdades en educación debe estar dirigida a grupos de población que, por factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, se encuentren en situación desfavorable.

Las políticas de integración del alumnado inmigrante pretenden facilitar el aprendizaje escolar, tanto desde el punto de vista de las relaciones sociales como desde el punto de vista curricular, posibilitando la adquisición

de las competencias lingüísticas, con el fin de promover la cohesión con los sistemas formativos europeos. En definitiva, se pretende compensar desigualdades desde un modelo asimilacionista, aunque, y esta es la contradicción, explicitando el respeto a la diversidad e identidad cultural del alumnado de origen extranjero.

### **2.3.2. El tratamiento de la diversidad cultural en las Comunidades Autónomas**

La pregunta inicial obligada a la hora de abordar los diferentes modelos de gestión de la diversidad cultural aplicados en las distintas Comunidades Autónomas y, en concreto, en la Comunidad Valenciana, es si esta posibilidad que contempla la Constitución española ha facilitado la aplicación de políticas educativas más eficaces por su legitimidad social, a pesar de ser conscientes del desfase entre la intencionalidad política y la pedagógica (Gimeno, 2005).

Las políticas educativas autonómicas están condicionadas por el propio proceso descentralizador y por la orientación ideológica del gobierno autonómico (Bonaf, Rambla, Calderón, Pros, 2005). Según Jiménez (2007) son tres los ejes que articulan las diferencias territoriales, que se relacionan tanto con planteamientos ideológicos como económicos: el primero sería el modelo de gestión público-privado de la educación, con una alta concentración de alumnado extranjero en la red pública, como es el caso de la Comunidad Valenciana. El segundo es el que establece la relación entre políticas de calidad y políticas de igualdad, y el tercero, que hace referencia a la organización de la enseñanza de la religión en el marco escolar.

Se constata, en definitiva, una desigual gestión de la diversidad según las Comunidades Autónomas, afianzándose el cuerpo legislativo al respecto a partir del año 2000. En lo referente a la Comunidad Valenciana, es innegable el carácter regresivo de las estrategias de inclusión educativa y del concepto de compensación que desarrolla, con un altísimo índice de fracaso escolar, como se evidenciará en un capítulo posterior, tanto de la población autóctona



como de la de origen inmigrante, aunque acentuada en ésta última. Por otro lado, al contrario que en otras Comunidades Autónomas como Cataluña o Andalucía, no hay en la Comunidad Valenciana, una correlación entre el alto porcentaje de alumnado inmigrante y las medidas institucionales consecuentes, que tienen un escaso desarrollo reglamentario.

Las medidas educativas se conciben, en su mayoría, desde la perspectiva compensatoria, y se refieren, en primer lugar, a la adquisición y consolidación de las competencias lingüísticas para el alumnado extranjero, y en segundo término, a la dimensión integradora de la diferencia a partir de medidas organizativas, curriculares y tutoriales que se sitúan entre modelos curriculares etnocéntricos y culturales relativistas o multiculturales con importantes desfases entre la teoría y la práctica, entre lo dicho y lo hecho (Martín Rojo, 2003).

Hay cierta continuidad entre las políticas de las Comunidades Autónomas y las del gobierno central, en la mayoría de los casos, predominando en la atención a la diversidad cultural, promover la compensación de desigualdades a través de medidas lingüísticas, organizativas y curriculares. Así todas las Comunidades Autónomas ofrecen apoyo lingüístico al alumnado inmigrante en aulas que reciben distintas denominaciones.

### **2.3.3. Teorías y modelos de gestión de la diversidad cultural en el sistema educativo español. Entre la asimilación y la integración**

Para abordar esta cuestión, es útil partir de estudios realizados en España que analizan de forma exhaustiva las teorías y modelos existentes en relación a la gestión de la diversidad cultural y su concreción en distintas políticas educativas. Si bien en el apartado anterior se trataron las políticas educativas, aquí se resumirán los modelos educativos existentes, situando el actual sistema educativo español próximo a alguno de ellos y desvelando las contradicciones, ya parcialmente vislumbradas entre la legislación, las teorías proclamadas y las prácticas realizadas.

A partir de una investigación empírica en torno a cómo se aborda en los centros educativos españoles la diversidad lingüística y cultural, si se facilita el mantenimiento de la identidad y las características culturales y lingüísticas minoritarias, y si se promueven las relaciones y el conocimiento intergrupales, Martín Rojo (2003), concreta cuatro modelos educativos de gestión de la diversidad cultural situando el sistema educativo español próximo a alguno de ellos. Previo a presentar los resultados de su investigación es preciso describir dos teorías que surgen de la distinta forma de relacionar la diversidad y la desigualdad y de analizar las causas de ésta última. Estas teorías proponen diferentes soluciones referidas principalmente al tratamiento de las diferencias lingüísticas:

-La *teoría del déficit*. Nace en los años sesenta, a partir de las investigaciones de Bernstein (1989), sociólogo de la educación que explica el fracaso escolar de los más desfavorecidos -clase social y grupos étnicos- a partir de déficits lingüísticos relacionados con déficits también culturales y carencias económicas. Aceptando esta teoría con matices, a partir de las críticas realizadas por lingüistas como Labov (1985), se constata que, quienes fracasan en el sistema educativo escolar, tienen un conocimiento y uso limitado de registros o estilos lingüísticos y consecuentemente una menor movilidad social.

La teoría del déficit tiene como objetivo la eliminación de las diferencias, concebidas como causas de la desigualdad mediante una educación compensatoria dirigida a aquellos que presentan el hándicap o déficit lingüístico y/o cultural, en definitiva, académico. Ello supone la separación, aunque sea temporal, de estos alumnos del grupo. Este modelo pretende compensar desigualdades, pero para ello, en la mayoría de los casos, niega o ignora las diferencias lingüísticas o culturales. Estas intervenciones específicas suelen ser segregadoras aunque la pretensión final es que faciliten la integración del alumnado, en este caso, procedente de la inmigración.

Normalmente, la aplicación de esta teoría del déficit en la escuela se hace de forma individual y no asociada a la pertenencia étnica o cultural aunque, a veces, se corre el riesgo de generalizar el déficit a una clase social o a un grupo cultural o nacional concreto.

*-La teoría de la diferencia* pretende dar una respuesta alternativa a la teoría del déficit desde el ámbito de la lingüística, considerando que no se trata tanto de un déficit sino de una diferencia lingüística que se valora socialmente de forma positiva o no. Esta teoría pretende mantener las diferencias lingüísticas y culturales, como forma de luchar contra la desigualdad y el fracaso escolar. Así mismo, propone incentivar las relaciones intergrupales y la creación de espacios comunes. Ha dado lugar a los modelos multiculturales e interculturales, que desde el punto de vista lingüístico, pretenden asegurar el aprendizaje de la lengua mayoritaria y vehicular en la escuela sin ignorar o discriminar negativamente la lengua materna o vernácula, utilizándola como base para el aprendizaje de la segunda lengua. El objetivo, por tanto, desde el punto de vista lingüístico es el bilingüismo. Desde esta teoría se entiende que los procesos de construcción de la identidad pasan necesariamente por el reconocimiento de las dos lenguas, al menos, la de origen y la académica o vehicular y por crear espacios multiculturales en los centros, donde sea posible -porque esté permitido- el uso de otras lenguas, y exista la sensibilidad y la formación necesaria para que el profesorado no perciba su uso como un signo de aislamiento o de no integración a la sociedad receptora. Son interesantes a este respecto los estudios etnográficos de Lambert (1981), entre estudiantes bilingües canadienses, distinguiendo entre las prácticas que conducen a la asimilación y las que conducen al multiculturalismo.

La teoría de la diferencia no parece tener una clara aceptación práctica en el sistema educativo español por las dificultades que entraña al plantear una mejor y mayor formación de los profesores, la necesidad de maestros de apoyo en el aula o la modificación del currículum y de la organización del centro. Esta transformación social que supone adoptar medidas de reparto del

poder o de *empoderamiento* de las minorías lingüísticas y culturales no se ha producido en la práctica en la sociedad española.

#### 2.3.4. Modelos educativos existentes

Las páginas anteriores se han dedicado a analizar la gestión de la diversidad cultural desde la educación con la exposición de los orígenes, de la evolución y de las características de los modelos educativos de gestión más extendidos: el multiculturalismo y el interculturalismo, sin olvidar la relevancia del modelo asimilacionista. En este apartado, se pretende dar cuenta de los modelos educativos existentes a partir de la combinación de las respuestas que se dan a estas dos cuestiones: en qué medida la escuela facilita el mantenimiento de la identidad y las características culturales y lingüísticas minoritarias, en primer lugar, y, en segundo lugar, si se promueven o no las relaciones intergrupales (Martín Rojo, 2003).

Según se puede observar en la tabla siguiente, la doble respuesta negativa a las cuestiones planteadas da lugar a un modelo educativo compensatorio, mientras que la doble respuesta positiva da lugar a un modelo educativo intercultural. La diferente combinación positiva y negativa propicia, por un lado, un modelo educativo asimilador si promueve las relaciones intergrupales pero no el mantenimiento de la identidad cultural, y por otro, un modelo educativo multicultural si pone el énfasis en el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas y no promueve las relaciones intergrupales.

Tabla 2.1. Ideologías, teorías y modelos educativos.

	¿Se facilita el mantenimiento de la identidad y las características culturales y lingüísticas minoritarias?		
	<i>sí</i>	<i>NO</i>	
¿Se promueven las relaciones intergrupales?		INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
	<i>sí</i>	Teoría de la diferencia	Teoría de déficit
		<b>MODELO EDUCATIVO INTERCULTURAL</b>	<b>MODELO EDUCATIVO ASIMILADOR(LAISSEZ FAIRE)</b>
	<i>NO</i>		SEGREGACIÓN
Teoría de la diferencia		Teoría del déficit	
<b>MODELO EDUCATIVO MULTICULTURAL</b>		<b>MODELO EDUCATIVO DE COMPENSATORIA</b>	

Fuente: Martín Rojo (2003)

### *El modelo educativo asimilador*

Es el modelo que opta por el discurso de la igualdad a costa de la diferencia ya que ésta se ve como una amenaza para la integración de los individuos y para la cohesión social. La lengua común dominante permite la integración de todos los sectores sociales -minorías o clases sociales bajas-. Desde este planteamiento se considera que el reconocimiento de la diferencia puede ser causa de estigmatización, segregación y rechazo social y que, por tanto, es conveniente homogeneizar a partir de la lengua y cultura mayoritaria con el fin de igualar en derechos. Desde el punto de vista lingüístico, ello supone sustituir la lengua materna por la lengua dominante para garantizar la igualdad de oportunidades. Este es el modelo francés donde todo tratamiento diferencial debido a la diversidad cultural de origen se considera discriminatorio. El mensaje a los/as hijos/as de los inmigrantes es que tienen que parecerse a los autóctonos para ser aceptados. Desde este planteamiento asimilacionista, se entiende que se eliminan los problemas de discriminación y marginación de las minorías. La piedra angular es, por tanto, el concepto de integración (Aja, 1999), y ésta no es posible si no se da una redistribución del poder y una mejora de la posición de clase y económica de los inmigrantes. El proceso de aculturación o asimilación, si no va

acompañado de una inserción y participación real del individuo en la sociedad, conlleva una desorientación personal de referentes y valores con consecuencias graves en la construcción de la personalidad del sujeto y en su adaptación social (Carbonell, 1999).

El etiquetaje a los hijos de los inmigrantes -“segunda generación” o “alumnos inmigrantes”- puede ser una prueba de cómo, a pesar del modelo asimilacionista en vigor, las sociedades europeas, los perciben como extraños. Por otra parte, es necesario distinguir entre modelos asimilacionistas que instan al abandono y rechazo de la lengua y la cultura maternas y los que no lo hacen. Aunque es cierto que la tendencia, en el caso del sistema educativo español, es la pérdida de la lengua de origen (Broeder y Mijares, 2003), acompañada, a veces, con cierta vergüenza y rechazo hacia la cultura familiar.

#### *El modelo educativo compensatorio*

Este modelo combina la asimilación con la segregación, creando en la escuela grupos que reciben una atención específica para tratar déficits concretos, de forma que acaben alcanzando el mismo nivel que el grupo *normal*. Desde este modelo, la diversidad se percibe como fuente de desigualdad social y ésta se combate invisibilizando las diferencias a través del aprendizaje de la lengua y la cultura mayoritaria oficial. Esta situación tiene como consecuencia la infravaloración de las lenguas y culturas propias de los alumnos de origen extranjero y su marginación. En la medida en la que no se consigan los objetivos asociados a la superación del déficit, principalmente lingüístico, la segregación puede hacerse definitiva y producir marginación, exclusión y fracaso escolar. Este modelo no suele explicitarse en las escuelas pues está en las antípodas de lo que las leyes y las normativas vigentes declaran que ha de hacerse respecto al tratamiento de la diversidad. Sin embargo, determinadas prácticas educativas, si bien minoritarias, se acercan a este modelo aunque no lo declaren de forma explícita.

### *El modelo educativo multicultural.*

Este modelo está vinculado a la teoría de la diferencia, ya que no pretende la asimilación cultural, sino que trata de facilitar el mantenimiento de la identidad y de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales. Dentro de este modelo multicultural se sitúan los programas de enseñanza de la lengua y la cultura origen, que últimamente, en los países donde existen, se amplían a alumnos con otras lenguas de origen para evitar la *guetización* y como herramienta para la multiculturalidad. Es el modelo de Canadá donde la Enseñanza de la Lengua y la Cultura de Origen (ELCO) ha ayudado a la percepción normalizada del multilingüismo y del multiculturalismo en la sociedad, al mismo tiempo que ha contribuido a mejorar la vinculación con la escuela y la sociedad canadiense de los alumnos de origen extranjero. Es interesante resaltar la evolución que ha habido en la sociedad canadiense, desde el rechazo de estos programas a su aceptación, incluso por parte de la tercera generación, en un fenómeno conocido como *ethnic revival*. Hay en esta situación dos aspectos dignos de ser destacados. Por un lado, existe ya previamente una integración lingüística, sociocultural y económica en la sociedad canadiense de esta generación, por lo tanto, el aprendizaje de la lengua y la cultura de origen no es una condición previa para la misma, variando, de este modo, sensiblemente su sentido. Por otro lado, ha habido un cambio importante en la denominación de estos programas de aprendizaje lingüístico, sustituyendo el término lengua de origen por lengua extranjera, término mucho más prestigioso y abierto que no apela al supuesto origen cultural de los individuos.

En el caso de España, a pesar de la legislación europea e internacional, y a pesar de determinados acuerdos como el firmado con Marruecos para la enseñanza de la lengua a los hijos de los inmigrantes marroquíes, no es una realidad ampliamente extendida. Cuando existe esta enseñanza, se hace en horario extraescolar y a través de convenios con algunas organizaciones no gubernamentales (ONGs) o asociaciones, principalmente. La enseñanza

religiosa tampoco se hace efectiva pese a la ley Orgánica de Libertad Religiosa de 1980 y a los acuerdos concretos con algunas confesiones religiosas (Aja, 1999). Se perciben, sin embargo, actitudes paternalistas y folclóricas que desvirtúan la realidad multicultural (Carbonell, 1999) y que, lo que es más grave, fijan de forma obligada la identidad del *otro*, instándole a cumplir con el estereotipo asignado. Por otra parte, el modelo multicultural vincula la construcción identitaria únicamente a los orígenes familiares como si éstos fueran la única y la mejor fuente de construcción del yo.

### *El modelo educativo intercultural*

Aunque se vincula también a la teoría de la diferencia, del mismo modo que el modelo multicultural, el contraste significativo está en que el modelo educativo intercultural pretende actuar en toda la comunidad educativa, no sólo en los hijos de los inmigrantes. Ello implica la reorganización de los centros y del currículo incorporando conocimientos acerca de toda la diversidad cultural presente en las aulas y en el centro educativo. Este modelo pretende, como objetivo básico, la búsqueda de una identidad compartida (Nair, 2010) para la convivencia plural, mediante el conocimiento mutuo y el cuestionamiento crítico de lo propio y de lo ajeno, lo que implica el ejercicio de la crítica etnocéntrica y la aceptación del *otro* como interlocutor, con los mismos derechos y obligaciones. Es el reconocimiento de la ciudadanía para todos. Y ello supone que la sociedad mayoritaria esté dispuesta a repartir el poder, lo que implica todo un proceso de aprendizaje democrático.

Por lo tanto, en este modelo, la enseñanza de las lenguas y las culturas no puede limitarse a los grupos culturales minoritarios sino que ha de ofrecerse a toda la sociedad como medio para la adquisición de competencias comunicativas interculturales. Como ejemplo de materiales didácticos interculturales merece la pena destacar los realizados por el *Conseil des Communautés Culturelles et de l' Immigration* de Quebec en 1988 que reflejan el carácter plural de la sociedad, dando visibilidad a todos los que



componen la sociedad y no sólo a las mayorías. Estos materiales evitan el sesgo etnocéntrico y abordan el tratamiento de la diversidad cultural desde su complejidad huyendo de planteamientos simplistas y folclóricos. Se trata de forma equilibrada preocupaciones de los diversos grupos sociales y culturales. Y, una cuestión importante, los libros de Historia tratan, de forma explícita, la vinculación entre la desigualdad social y las dinámicas migratorias. En España, se echan en falta materiales curriculares verdaderamente interculturales tal y como señalan distintos autores (Liégois, 1998; Torres, 1992). Aunque hay algunos ejemplos de este tipo de materiales como los recogidos por Byram (2001).

### 2.3.5. Hacia una reinterpretación de la asimilación cultural

Después de la exposición de los modelos educativos más relevantes, y reconociendo que ninguno de ellos se materializa de forma “pura” ni en las políticas ni en las prácticas educativas, es obligado recuperar la cuestión formulada con anterioridad acerca de qué modelo o conjunción de modelos se pueden reconocer en las políticas educativas españolas y en las prácticas consecuentes. Para ello, se retoma el concepto de asimilación cultural (Terrén, 2005), con la finalidad de explicar por qué es un modelo que al mismo tiempo que se *desprecia* acaba siendo el adoptado en la mayoría de las prácticas educativas (Martín Rojo, 2003) dirigidas a la integración de los hijos y las hijas de los inmigrantes más que a la consecución de una sociedad ampliamente democrática e intercultural.

Como ya se ha empezado a vislumbrar, la asimilación cultural es una cuestión central cuando se investiga sobre los procesos de socialización e integración social de los hijos y las hijas de los inmigrantes. En España, desde la sociología de la educación, se ha empezado a estudiar el tema a partir de los años noventa, constatando una clara inclinación a denostar la asimilación cultural como una forma de integración equivocada pues implica la renuncia a una supuesta identidad y diferencia culturales. Frente a esta fallida integración se defiende la interculturalidad como buena forma de integración.

El problema que aquí se plantea es el uso ideológico que se hace de uno y otro término que acaban no estando tan distantes. Es cierto, por otra parte, que es relativamente reciente la investigación sociológica sobre la descendencia de la inmigración y sobre la gestión política y educativa de esta mayor pluralidad social, aunque en los últimos años ha tenido un rápido crecimiento en España (Terrén, 2005). Esta falta de tradición y de investigaciones empíricas propias ha traído consigo la importación de modelos, para explicar los nuevos procesos de incorporación a la sociedad española de los inmigrantes y de sus descendientes, y uno de esos modelos importados ha sido el de la *asimilación*. Es fundamentalmente de la tradición investigadora norteamericana de donde se apropia el concepto de *asimilación* sin haber tenido tiempo para verificar su validez práctica debido a la recientísima presencia de las “segundas generaciones” en nuestro país. Es así que antes de ser investigado en el nuevo contexto, este modelo de gestión de la diversidad es denostado abrazándose acríticamente los modelos multicultural y/o intercultural. De esta forma se percibe la asimilación cultural como una integración social fallida pues implica renunciar a la supuesta diferencia cultural con las consecuencias de pérdida de autoestima y dignidad. En el polo opuesto estaría *la buena integración* intercultural.

Aunque el concepto de *asimilación* surgió en EEUU, como ya se ha hecho referencia, en la década de los noventa sufrió una fuerte desacreditación (Glazer, 1997). En el caso de España, frente al orden basado en la homogeneidad cultural, que se percibió en su momento como resultado de un poder político represivo, y que la sociología crítica señaló como causante de las desigualdades sociales y educativas, surge la exaltación de las diferencias culturales como un proceso liberador, y la asimilación cultural, entendida como *devenir similar* (Brubaker, 2001) a la población autóctona, es denostada por los sociólogos críticos y por los sectores políticos progresistas.

Desde la pedagogía más sociológica, representada en España por autores como Torres y Gimeno, que postulaban una teoría crítica del currículo, desde el reproduccionismo, se denostaba las políticas educativas

asimilacionistas e integracionistas o compensatorias y se criticaba el modelo del *melting-pot* norteamericano por considerarlo un modelo de imperialismo cultural. Según Terrén (2005), en este contexto el concepto de asimilación cultural se interpreta como reproducción cultural en tanto que la escuela, como aparato ideológico del estado capitalista, desde el enfoque althusseriano, sólo produce integración cultural ignorando o suprimiendo todas las diferencias o particularidades que cuestionen la ideología dominante. De esta interpretación reproductivista, más ideológica que científica, surge la idolatría de la diversidad (Savater, 2004), y este eslogan repetido hasta la saciedad como un *mantra* en las escuelas españolas: “la diversidad enriquece”, aunque en la práctica, la actividad docente lo contradiga pues sigue siendo asimilacionista, en la mayoría de los casos.

En la línea de lo expresado por Savater, el discurso educativo mayoritario es excesivamente monótono con el concepto de diversidad anteponiéndolo al de asimilación por considerar a este último homogeneizador, cuando no necesariamente debe tener esta connotación. ¿Por qué la supuesta elección de mantener la identidad cultural es tan respetable y debe ser promovida en la escuela mientras que la supuesta también, si se quiere, elección de asimilarse, en el sentido de compartir ciertos valores de la sociedad mayoritaria no lo es tanto e incluso se interpreta como un fracaso en el proceso de integración?

Es, pues, muy necesario reinterpretar el concepto de asimilación cultural. Para ello, hay que reconsiderar la visión simple y esencialista de la dinámica cultural que parte de una concepción de la identidad y de la etnicidad estática y cerrada. La actual teoría de la etnicidad (Terrén, 2005), reconoce el carácter cambiante y fluido de las identidades en el contexto de la globalización, que propicia intercambios diversos con el resultado de nuevas construcciones identitarias mucho más flexibles, fluidas y dinámicas (Thomas, 2004; Bauman, 2006). Por otra parte, esta concepción simple y cerrada de la identidad cultural está asociada a una concepción también muy limitada y estática de los procesos de socialización. El esquema reproductivista del

antiasimilacionismo define la socialización desde una perspectiva más intergeneracional que intrageneracional ignorando así las poderosas y múltiples influencias socializadoras en un mundo globalizado como el actual, al mismo tiempo que infravalora el papel activo del individuo en estos procesos. Por otra parte, desde el reproduccionismo se analizan los procesos de asimilación cultural desde la perspectiva de una dicotomía excluyente como es la que se establece entre cultura de acogida *versus* cultura de origen. Este es, por tanto, un modelo binario de identidad cultural excesivamente simplista. Esta tesis, sin embargo, se sitúa próxima a la perspectiva sociológica reflexiva representada por sociólogos contemporáneos como Beck, Giddens, Castells y Touraine, especialmente por este último, cuando parte del concepto de individuo como actor social y sujeto a un mismo tiempo.

Ya Park y Burgess (1924), en la segunda década del siglo XX, definían la asimilación como un proceso de disolución de signos externos que produce una homogeneidad superficial -en las modas, en los modos- perfectamente compatible con profundas diferencias de criterio y actitud. Como indica Terrén, explicando el concepto de asimilación de Park, “los contextos modernos tienden al cosmopolitismo y precisan homogeneidad para propiciar una movilidad individual y unos contactos que sin ella se verían impedidos por los tabúes y el conservadurismo de los prejuicios. Esta homogeneidad *secundaria* o superficial es para Park una condición de aplicación del principio de *laissez-faire*, *laissez-aller* porque establece una solidaridad elemental que permite a los individuos de mentes diferentes coordinar su acción y dotar de carácter corporativo al grupo. Después de todo, la capacidad de movimiento independiente era para Park la base y el símbolo de toda otra forma de independencia” (2001:100).

La asimilación propicia dos tipos de solidaridad y vinculación social distintos que diferencian a las sociedades premodernas de las modernas. Las primeras se basan en los vínculos primarios y las modernas en los vínculos secundarios. Ello significa que los fundamentos de la vida social y de la interdependencia cambian en las modernas "sociedades cívicas" en las que, a

diferencia de las sociedades premodernas, lo que importa y es relevante es la ciudadanía y no el parentesco. Hay que insistir en que esta concepción de la asimilación, situada en un momento sociohistórico distinto al actual, contiene ya el germen de la ciudadanía por encima de la pertenencia familiar y cultural.

Situados en una época y contexto geográfico distintos al de Park, al concepto de **ciudadanía** propio de la modernidad hay que añadir el de **transnacionalismo** (Portes, 2004), como proceso de ida y vuelta que permite, en un mundo global como el nuestro, el continuo *trasiego extraterritorial* posibilitando a los hijos y a las hijas de los inmigrantes especialmente, una doble o incluso múltiple presencia entre sociedades y culturas distintas como pueda ser la de origen y la de acogida. Por esa razón, aunque la emigración sea un asunto familiar, como ha señalado Siguán (1998), el peso de los iguales y del mundo global y plural en la adolescencia y juventud es mayor que en sus progenitores debilitándose así las identidades heredadas.

Los diferentes tipos de asimilación (Portes y Rumbaut, 2001), darán lugar a distintas formas de adaptación, de participación o de integración de los hijos de los inmigrantes a la sociedad de acogida.

La conclusión más importante para la sociología de la educación, después de haber analizado los modelos de gestión de la diversidad cultural existentes, tanto desde su dimensión histórica y formulación teórica, política y también ideológica, como desde su realidad social práctica, es que es necesario partir de modelos de socialización nuevos, más flexibles, plurales y horizontales así como de concepciones críticas de la etnicidad y de la identidad pues a menudo se asume acríticamente y de forma paradójica “un repliegue identitario, en el marco de un proceso de culturalización del mundo que concede un valor desmedido a categorías *culturales* o *civilizacionales* a la hora de definir la pertenencia de individuos y comunidades” (Rodríguez, 2011:92).

Desde esta nueva perspectiva que asume el reto de redefinir desde nuevos parámetros los conceptos de socialización e identidad, **la asimilación**

**cultural** se define como un proceso complejo, en contacto con múltiples variables, muchas de ellas ajenas a las características asociadas al origen familiar o a la nacionalidad de procedencia de los mismos jóvenes y/o de sus padres. Como se volverá a insistir en el capítulo dedicado a la metodología adoptada en esta tesis, todas las variables que influyen en el proceso de incorporación social de las jóvenes de la *generación puente*, no se pueden aislar ni controlar. Así, el peso de un factor depende de la configuración de relaciones sociohistóricas en que se inserta. La influencia del género, del nivel de estudios o de la clase social, se relaciona con otras características secundarias (Martín Criado, 2010).

#### **2.4. La perspectiva de género en los modelos de gestión de la diversidad cultural**

En las escuelas se producen desencuentros o conflictos que tienden a definirse en ocasiones, de forma irreflexiva, como culturales cuando hay presencia de alumnado inmigrante, como es común en la mayoría de las escuelas españolas en la actualidad, y que sin serlo acaban asumiéndose como tales, produciéndose una equivocada construcción (in)consciente del problema y de la solución. Es, por tanto, fundamental identificar aquellos conflictos que, aunque tengan la apariencia de ser culturales, son de otro tipo; es decir, son en ocasiones, conflictos de género. De acuerdo con pensadores como Castoriadis, Rorty o Bauman, la educación no parece en muchos casos suficiente, pero no existe, al menos de momento, otra manera de mejorar a los seres humanos y de cuestionar la imagen que tienen de sí mismos, de los otros y de la sociedad a la que pertenecen, que no sea a través de la educación. En ella se hacen presentes prácticas impregnadas por el currículo oculto pero al mismo tiempo, paradójicamente, es el lugar donde también pueden ser desvelados y desactivados esos currículos ocultos donde se asienta la desigualdad (Michea, 2002). Por lo tanto, hay que someter a crítica aquellas prácticas culturales que vulneran el principio de igualdad y los derechos humanos.

Es la escuela una de las instituciones donde se reflejan con más nitidez los cambios sociales derivados de la mayor diversidad cultural de nuestra sociedad. La introducción de **la perspectiva feminista** en el análisis de las relaciones dentro de la misma, es imprescindible para comprender y tratar de resolver algunos de los conflictos que, desde la amplificación que tienen a través de los medios de comunicación, se dan en llamar conflictos culturales y que por lo mismo parece que conducen al inevitable enfrentamiento entre grupos culturales supuestamente contrapuestos, alentado todo ello desde diferentes posiciones académicas y teóricas como la de Huntington (1997) y su muy conocida teoría del choque de civilizaciones. Por otro lado, frente a estas posiciones teóricas, existen otras más voluntaristas que reconociendo la diversidad cultural como una riqueza, abogan por el respeto a las culturas. Son, como se ha referido en páginas anteriores, las posiciones multiculturalistas. Tanto unas como otras olvidan el enmascaramiento del poder masculino bajo el adjetivo de *práctica cultural*. Así es cuando desde determinadas posiciones de poder familiares, sociales y religiosas, patriarcales en todos los casos, se justifica que las estudiantes musulmanas no participen en determinadas actividades de educación física o que asistan a clase con pañuelo como si estas prácticas culturales y/o religiosas no respondieran a costumbres patriarcales que privilegian a los varones en cuanto que a ellos no se les exige lo mismo. Son ellas las que deben respetar las reglas culturales; pues, como señala Bessis (2002), son ellas las garantes de la identidad cultural y religiosa que enmascara unas relaciones entre hombres y mujeres profundamente desiguales. Por otra parte, sería también necesario conocer cómo en la propia historia universal y de España particularmente, la discriminación hacia la mujer y la dependencia del honor del grupo de su comportamiento moral y sexual, ha sido una realidad hasta hace bien poco.

Es, por tanto, obligado distinguir entre prácticas y valores culturales que están al servicio de sistemas de dominación y aquellos que no vulneran los derechos individuales (Fraser, 1995). Y para ello, no basta con desenmascarar

únicamente las costumbres que se denominan culturales, y que son ante todo patriarcales, propias de los alumnos y alumnas de origen inmigrante, sino que es imprescindible que este análisis abarque todas las prácticas culturales, incluyendo las pertenecientes a las culturas mayoritarias. Es aquí donde radica una de las diferencias fundamentales entre un modelo educativo intercultural y otro multicultural: el conocimiento y el cuestionamiento de los discursos y las prácticas culturales propios y ajenos. En este asunto es fundamental una revisión completa del currículo; de este modo, la perspectiva intercultural debería incluir necesariamente la perspectiva de género.

La escuela como institución, debe someter a crítica y discusión las prácticas culturales que vulneran los principios de igualdad y, por tanto, los derechos humanos sea cual sea su procedencia, desmitificando así el concepto de cultura que encorseta y condena a los individuos a una pertenencia cultural concreta y estática. Porque la construcción de la alteridad desde Occidente se ha hecho, en demasiadas ocasiones, percibiendo al otro como opuesto, incomprendible, incapacitado, inasimilable; es el etnocentrismo que conduce al racismo. Pero también desde Occidente se defienden posiciones críticas con el etnocentrismo. Y desde el otro lado, definido no inocentemente desde lo que no es, no occidental, se sitúa con fuerza la posición de quienes rechazan las producciones teóricas y políticas surgidas en la modernidad, como los derechos humanos o el feminismo, con la excusa de que no son propias sino impuestas. Tanto una realidad como otra ha de ser analizada desde la escuela. Desde el modelo educativo intercultural se ha de reconocer también toda la aportación europea y occidental a los derechos civiles y a la igualdad entre hombres y mujeres no tolerando actitudes contrarias a los derechos humanos y a la igualdad en nombre del respeto al mantenimiento de la diversidad cultural o de una supuesta identidad cultural.

Las reivindicaciones feministas, más allá de consideraciones sobre su origen y su misma diversidad, que la condicionan, dependiendo del contexto socio-histórico, económico, político y cultural, se refieren al acceso a la



ciudadanía, a la consideración de la propia individualidad y a la asunción propia y ajena de la condición de sujeto (Cobo, 2006).

El Islam de las luces como alternativa al Islam de los sótanos es la propuesta y la reivindicación de Fadela Amara, francesa de origen argelino, fundadora del movimiento que se llamó en principio “Ni putas ni sumisas” y más tarde “Movimiento ciudadano contra la violencia y por la igualdad” en la Francia multicultural del siglo XXI. Para ello, reclama a los franceses que defiendan los ideales republicanos, las aspiraciones universalistas de libertad y de igualdad y que no transijan con la exclusión social y económica y la imposición de las leyes *tribales* en los barrios, en nombre de un falso e hipócrita respeto cultural. Amara se siente heredera de las conquistas del movimiento feminista porque considera que los tres siglos de lucha de este movimiento por conseguir el estatuto de sujetos autónomos para las mujeres las empodera. “En mis tiempos era por supuesto preciso que nosotros, los jóvenes de los barrios, lucháramos por nuestros derechos, por la igualdad. Pero estábamos convencidos de que nos abriríamos camino en esta República cuyas virtudes tanto nos habían alabado. Y pensábamos que la lucha que nos traíamos entre manos beneficiaría a quienes vinieran detrás, nuestras hermanas y hermanos pequeños. Pero hoy en día los jóvenes de los barrios populares no son conscientes de los frutos de nuestras luchas pasadas y dudan del futuro. Cuando salen de su barriada la mirada de los demás les resulta terrible. Como si fueran culpables de antemano, cuando lo cierto es que luchan todos los días por sobrevivir y existir. Hace demasiado tiempo ya que los jóvenes de los suburbios se enfrentan al mismo discurso político, que les exige que se integren. Pero estos jóvenes son en su mayoría franceses y como tales se consideran. ¿Qué significa integrarse cuando uno ha nacido en Francia, cuando toda su escolaridad ha tenido lugar en un centro que no ha dejado de afirmar reiteradamente los valores igualitarios de la ciudadanía? Ya para mi generación resultaba penoso oír que había que integrarse, después de diez, quince o veinte años de presencia en Francia. Para ellos, para la tercera generación es insufrible” (Amara, 2004: 136-137).

Algunos/as hijos/as de inmigrantes están logrando forjarse un futuro a pesar de todos los obstáculos; muchas de las jóvenes y de los jóvenes procedentes de la inmigración están esforzándose para ascender en la escala social a través de la educación, pero muchos chicas y chicos se están quedando en el camino. La falta de empleo de sus familias, la situación de vulnerabilidad jurídica, económica, el desfase educativo o la situación de falta de recursos sociales de las barriadas en las que viven les impiden seguir con éxito los estudios desembocando en el abandono y fracaso escolares antes del término de los estudios obligatorios. La eliminación de todas las barreras discriminatorias es una condición indispensable para la integración de los hijos de los inmigrantes en la sociedad.

Es fundamental, en el necesario debate sobre la gestión de la diversidad cultural que todavía se ha de dar en España, introducir elementos de análisis como el de la **igualdad**, demasiadas veces ignorada por el protagonismo del derecho a la diferencia. Esta teoría de la diferencia, en exceso defendida y justificada por el modelo multicultural, también está ocupando un lugar demasiado central en el modelo intercultural, olvidando otros debates mucho más importantes: los que deben decidir sobre la igualdad entre varones y mujeres; entre autóctonos y foráneos y, en definitiva, sobre la libertad individual frente a los intentos de imposición del comunitarismo. Para ello, han de utilizarse, en los centros educativos -tanto en sus formas organizativas y de gestión como en el currículo- las herramientas propias de una democracia: el diálogo, la reivindicación y la protección, disfrute y cumplimiento de los mismos derechos para todos, es decir, el igual acceso a la ciudadanía. Y dado que en la misma concepción de la democracia (Sartori, 2003) está la ampliación de sus propios límites, o dicho de otra forma, su perfectibilidad, es justo y necesario no conformarse con sus actuales fronteras.





### **Capítulo 3. EL SISTEMA EDUCATIVO MARROQUÍ Y LA SITUACIÓN DE LA MUJER EN EL MISMO**

Universitat d'Alicante  
Universidad de Alicante



Uno de los cambios sociales más decisivos en Marruecos está relacionado con la evolución en la escolarización y educación de las mujeres por cuanto que trae consigo consecuencias de gran calado en la sociedad marroquí y en las relaciones de género. Esta es la razón por la que se analiza la evolución del sistema educativo marroquí y la progresiva presencia de las mujeres en el mismo, signo inequívoco de progreso.

### 3.1. La evolución del sistema educativo marroquí

En este apartado se aborda la evolución del sistema educativo marroquí desde el periodo anterior a la colonización francesa y española hasta la actualidad considerando los retrocesos y los avances en el mismo en cuanto a la escolarización de la población y los niveles de estudios alcanzados, principalmente de las mujeres, pero también los retos pendientes en relación a la igualdad entre hombres y mujeres, tanto en el acceso al sistema educativo como en la permanencia en el mismo, y en lo referente a la desigualdad todavía existente entre las oportunidades educativas de las zonas rurales respecto a las urbanas.

La escuela como institución siempre ha tenido una función ideológica, legitimadora de la tradición social, cultural y política, y, en el caso de Marruecos, también tiene un claro propósito de construcción de la identidad religiosa; así, *hacer buenos musulmanes* es una función irrenunciable de la escuela marroquí. La formación de los ciudadanos como trabajadores útiles al servicio del progreso económico del país resultó ser una responsabilidad posterior de la escuela, ya en la segunda mitad del siglo XX. La institución educativa en el reino alauita, aunque no se concibe explícitamente con el objetivo de la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres, sin embargo, también está teniendo en la actualidad este efecto *colateral*, desestabilizador del orden establecido y provocador de cambios sociales, demográficos y económicos de gran alcance.

Si bien lo que interesa aquí es conocer la situación actual del sistema educativo y la presencia de las mujeres en el mismo, para ello es imprescindible, al menos, un rápido recorrido que permita contextualizar y comprender mejor la situación actual de la educación, sus progresos, sus dificultades y los retos a los que debe enfrentarse en el presente. Se pueden distinguir varias etapas en la evolución del sistema educativo marroquí asociadas a diferentes periodos históricos: antes de la colonización, durante la misma y después de la independencia de Marruecos.

*Primera etapa. El sistema educativo tradicional hasta 1912.*

Las instituciones de enseñanza en la sociedad tradicional marroquí han sido importantes en cuanto que tenían un objetivo fundamental de formación religiosa de la población. En este sentido el *kuttab* o escuela coránica de enseñanza elemental asociada a las mezquitas, ha sido el lugar por excelencia de socialización del individuo y en el que se ha reproducido el sistema de valores de la cultura tradicional marroquí (López Plaza, 1997).

Antes del establecimiento de los protectorados francés y español, el sistema educativo marroquí se estructuraba en dos niveles: a) el *coránico*, dispensado en las escuelas coránicas por los maestros coránicos, donde la enseñanza se centraba en el aprendizaje del Corán y en la lectura y escritura del árabe clásico. La metodología pedagógica era memorística y autoritaria con un único objetivo educativo de índole religiosa y moral. b) La enseñanza *post-coránica* estaba estructurada en dos niveles: el secundario, enseñado en las mezquitas y el superior, que sólo se impartía en la mezquita-universidad de Fez (Merrouni, 1993).

Dado que la función principal de las escuelas coránicas es de carácter social, sus enseñanzas religiosas han pretendido reproducir las estructuras familiares y sociales ya que, de acuerdo con Durkheim, la educación permite la integración del individuo en la sociedad, tendiendo a la reproducción de las estructuras sociales existentes con el fin de asegurar la continuidad entre las generaciones. Una de las características más destacadas de este tipo de

enseñanza, en un primer momento, era su independencia total con respecto al poder político dependiendo únicamente de la sociedad y careciendo, por tanto, de una estructuración institucionalizada.

En Marruecos la actividad central de las escuelas coránicas era la lectura del Corán regida por el rito maliki, uno de los cuatro ritos sunnis, que es la corriente mayoritaria del islam y a la que se adhiere la comunidad musulmana en Marruecos. La escuela coránica mantuvo su estructura y su metodología hasta principios del siglo XX. Muchas de las características de la sociedad marroquí tradicional y de su sistema de enseñanza empiezan a cambiar a principios de este siglo XX. Principalmente fue la presión exterior ejercida sobre Marruecos durante el siglo XIX la que empezó a cuestionar y a desestabilizar de algún modo el equilibrio de su estructura tradicional basada en tres pilares fundamentales: la tribu, la madraza o escuela religiosa (*zawiya-kuttab*) y la élite dirigente marroquí (*Makhzen*).

*Segunda etapa. El sistema educativo colonial francés de 1912-1956.*

La colonización de Marruecos tuvo repercusiones importantes en la política educativa desestabilizando la estructura tradicional. En primer lugar, desapareció la independencia de la educación con respecto al Estado instalándose una organización escolar controlada por el poder político. Dos tipos de enseñanza surgen en Marruecos a partir de la colonización francesa y del movimiento nacionalista que emerge con fuerza hacia 1930: una *enseñanza oficial*, impartida en francés, que introducía conceptos y metodología de la denominada enseñanza moderna contraria a la enseñanza tradicional; y una *enseñanza libre*, en la que predominaban las materias arabo-islámicas.

La institución educativa fue utilizada desde el principio como instrumento político ideológico al servicio del Protectorado francés con el objetivo de legitimar la conquista militar. A partir de 1925, el sistema educativo impuesto por Francia se basaba en criterios pedagógicos modernos,



se desarrollaba en francés y por maestros franceses. Además, se oponía al modelo tradicional anterior marroquí, lo que originó un rechazo abierto por parte de la población nativa, al menos en su primera etapa. Constaba de diferentes subsistemas:

a) Un subsistema europeo, que seguía los programas franceses y utilizaba solo la lengua francesa, dirigido a los hijos de los colonizadores con una subvariante dirigida a la población marroquí judía, que recibía algunas horas de lengua y cultura propias.

b) Un sistema franco-musulmán con diferentes tipos de escuela para los marroquíes musulmanes: las escuelas populares en las que se enseñaba francés, se formaban obreros y campesinos para que pudieran entenderse con los patronos franceses y se daban algunas horas semanales de árabe; y las escuelas de élite caracterizadas por un sistema bilingüe, con mayor peso del francés y destinado a formar élites “modernizadoras”.

c) Un sistema libre, impulsado por grupos nacionalistas y dependiente de la autoridad del Makhzen que es la élite formada por el rey, los nobles, los terratenientes, altos cargos militares y de seguridad, y jefes tribales, que utilizaba el árabe como lengua de enseñanza; ésta se basaba en la transmisión de la cultura musulmana y de disciplinas científicas utilizando una pedagogía moderna.

d) El sistema tradicional de enseñanza islámica, también dependiente del Makhzen, que ha sido modificado en varias ocasiones a partir de 1930.

Por tanto, el sistema educativo, por una parte, dependía del protectorado francés a través de la Dirección de Instrucción Pública, y por otra, del Makhzen. El sistema educativo franco-musulmán se dirigía fundamentalmente a los hijos de las élites y de las clases medias urbanas. Pero la prevalencia del modelo francés era tal que en 1955 solo el 5% de los maestros de primaria eran marroquíes, el 24% del profesorado secundario y el

3,5% de los empleados de la administración educativa colonial (Colectivo IOÉ, 1994).

El francés se convirtió en la lengua de la modernidad y la civilización. Su conocimiento era imprescindible para conseguir un trabajo mientras que las lenguas autóctonas se relegaban a un segundo plano, como era el caso del árabe clásico, o se marginaban al espacio informal como el dialecto marroquí o el beréber. Era una política educativa francesa asimilacionista que no pretendía fomentar la especificidad sociocultural marroquí. La escuela se convirtió de este modo en el instrumento ideológico del poder colonial y alentó las desigualdades sociales.

*Tercera etapa. Instauración de un sistema de enseñanza nacional de 1956 a 1963.*

El movimiento nacionalista marroquí o movimiento reformista salafí, proyectaba un modelo de sociedad en el que la instrucción y la educación religiosa eran fundamentales. La base de la ideología salafí era la idea del retorno a las fuentes originales del Islam para reformar la sociedad y combatir las prácticas heterodoxas y extranjeras impuestas por el colonialismo. Los nacionalistas marroquíes propusieron la apertura de escuelas libres en las que se impartieran materias arabo-islámicas exclusivamente. Se produjo así un gran desarrollo de estas escuelas y aunque no fueron un modelo alternativo a la escuela colonial por la falta de financiación y la ausencia de competencia pedagógica, sí se convirtieron en los centros de resistencia al colonialismo y simbolizaron la identidad y los valores culturales de la sociedad marroquí contribuyendo a la emergencia de una conciencia arabo-islámica identificada con la comunidad musulmana mundial e independentista frente al poder colonial.

A partir de la independencia de Marruecos en 1956, se puso en marcha el primer plan de desarrollo (1960-64) con el fin de impulsar la formación profesional y la escolarización masiva para formar profesionales marroquíes.

Entre 1956 y 1959 se organizaron campañas de alfabetización de adultos y de captación de adolescentes para el sistema escolar. La generalización de la escolarización primaria se inicia en 1965 aunque ya en 1963 se decretó la obligatoriedad de la escolarización, para niños y niñas, entre los 7 y los 13 años. A pesar de ello la tasa de escolarización no llegó al 50%. En el mismo período los estudiantes de secundaria se multiplicaron por 14. Este aumento del alumnado fue acompañado por otro menor de profesorado e instalaciones. Desde esa época existe un déficit crónico de equipamiento (escuelas, aulas, material escolar) y de profesorado cualificado. Durante esa etapa se optó por la arabización del sistema educativo pero manteniendo el aprendizaje del francés debido a una decisión, por un lado estratégica, al ser Marruecos “mediadora y pasarela” entre dos culturas, y por otro, práctica pues no existían manuales alternativos ni profesorado suficientemente cualificado en lengua árabe.

*Cuarta etapa. Cuestionamiento recurrente del sistema educativo entre 1964 y 1985.*

La opción por una política de reducción del gasto público entre 1965 y 1967, debido a la inestabilidad política y al recorte de libertades, trajo consigo la renuncia al objetivo de la escolarización masiva, la arabización rápida y la unificación del sistema de enseñanza. Como consecuencia de esta política, la tasa de escolarización de los niños de 7 años disminuyó desde el 55% en 1963 hasta un 44,7% en 1970. Había un importante índice de fracaso escolar (37%), repartido entre repetidores (25%) y abandonos (12%) en los primeros cursos de la escuela primaria. En el medio rural la escolarización era muchísimo menor; ni las condiciones materiales ni la predisposición de los campesinos marroquíes ayudaban a este objetivo (Colectivo IOÉ, 1994).

En 1968 se inicia una importante transformación de las escuelas coránicas a partir de un discurso real que trazaría las líneas maestras a seguir en un proyecto de retradicionalización social que tras la independencia se puso en marcha. Hassan II reinstaura el poder espiritual de la monarquía,

utilizando la legitimidad islámica para llenar el vacío democrático tras la exclusión de los partidos de izquierdas en la vida política del país. En 1968, un Congreso de ulemas reclamaría el papel central de la religión en Marruecos. Este panorama político y social se reflejó en el ámbito de la enseñanza.

Teniendo en cuenta este contexto, la creación de la escuela primaria tuvo mucho que ver con el lanzamiento del proyecto *Escuelas Coránicas Renovadas*. La estratificación de la enseñanza requería una etapa de formación previa a la escolarización obligatoria de los niños, establecida a la edad de 6 años.

Una de las funciones más importantes atribuida a partir de este momento a los *Kuttab o escuelas coránicas* sería la formación anterior a la escolar para asegurar una entrada satisfactoria en la enseñanza primaria, como se señala en los objetivos trazados por el discurso real de 1968. Junto a esta función de formación previa a la escuela primaria obligatoria aparece, como ya se ha señalado con anterioridad, el papel de las escuelas coránicas como lugar de socialización del niño marroquí, donde éste interioriza los primeros elementos y códigos socio-culturales de la sociedad a la que pertenece y en la que tendrá que integrarse. Las escuelas coránicas renovadas, según el discurso real, debían contribuir a la socialización del niño reforzando los valores islámicos, asegurando a todos los niños una educación básica homogénea en cuanto a moral, civismo y preceptos del Islam, preparándolos para el acceso a la enseñanza primaria mediante la iniciación al cálculo y a la lengua árabe y modernizando los métodos de enseñanza mediante prácticas pedagógicas activas y adaptadas a la edad infantil.

De esta manera los *kuttab o escuelas coránicas* se convierten en una prioridad de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional creándose un órgano encargado de la enseñanza preescolar dentro de la Dirección de la Enseñanza Primaria con el fin de asegurar el buen funcionamiento de la institución y la formación de profesorado destinado a esta etapa de la enseñanza. Sin embargo, nunca se concibió esta etapa como

parte integrante institucionalmente de la enseñanza oficial primaria lo que ha provocado una serie de carencias importantes en la etapa posterior.

Durante la década de los setenta se llevó a cabo una acción conjunta del Ministerio de Enseñanza Nacional (MEN) y UNICEF referente a este proyecto y se elaboró un programa en consonancia con el discurso real de 1968. El proceso de renovación de las escuelas coránicas forma parte de un debate en el que se sigue valorando y también, en ocasiones, cuestionando su función como referente simbólico socio-cultural y religioso. Por esa razón, el intento de transformación y renovación de la institución se ha enfrentado a la resistencia de la tradición cultural (López Plaza, 1997)

Entre 1973 y 1977 se pretende de nuevo la escolarización primaria para todos los niños consiguiéndose por primera vez progresos en la escolarización de las niñas especialmente en el medio rural. Entre 1978 y 1980 se introdujo el principio de defensa de la "autenticidad" en el sistema público de enseñanza para contentar a los sectores "tradicionalistas". Ello implicó favorecer la enseñanza de la religión y la historia de la civilización islámica en las escuelas.

A partir de 1978 hay nuevos recortes del gasto público dedicado a la educación. El sistema educativo no era eficaz: el 65% de los matriculados no acababa los estudios primarios y sólo el 33% de los que acababan la enseñanza primaria accedían a la secundaria. A partir de 1983 el abandono escolar aumentó, debido a que no se facilitaba la repetición de curso. Se puso en marcha la Formación Profesional, se incrementó significativamente el número de profesores marroquíes que llegaron a representar el 97% en secundaria, en el curso 1985-86, y se arabizó la enseñanza por completo en la secundaria en 1990.

*Quinta etapa. La reforma del sistema educativo marroquí de 1985.*

A partir de 1983 la aplicación de un plan de ajuste económico neoliberal propuesto por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional supuso la disminución del gasto en educación con una menor oferta de matrícula que condujo en 1985 a la reforma del sistema educativo marroquí. Esta reforma tenía como objetivo desarrollar la educación primaria “democratizándola” y frenar la expansión de los ciclos secundario y superior orientando a los alumnos a la formación profesional, reduciendo así el gasto en educación. Se pretendía también reducir el fracaso escolar y mejorar la calidad de la enseñanza.

Tras la reforma, el sistema público de enseñanza se estructura en los siguientes niveles: educación preescolar, de 4 a 6 años; educación fundamental, dividido en dos ciclos: de 6 a 12 años y de 12 a 15 años; es decir, un total de nueve años; y la educación secundaria, de 15 a 17 años. A partir del segundo ciclo de la enseñanza primaria, es decir, desde 7º a 9º curso, sólo puede cursarse en las ciudades puesto que la mayoría de escuelas rurales no ofrecen esta posibilidad. Ello dificulta y casi imposibilita a muchos niños y especialmente a las niñas del medio rural, la continuidad en los estudios primarios y lógicamente en los de secundaria.

Parte de los menores emigrados a España por reagrupación familiar, durante la década de los noventa, iniciaron su escolarización en Marruecos dentro de esta estructura educativa resultado de la Reforma de 1985 (Pamies, 2006).

*Sexta etapa. La Reforma Educativa de 2000: la Carta Nacional de Educación y de Formación.*

Después de las reformas educativas propuestas y desarrolladas, tras la independencia de Marruecos, por Mohamed V y de que su heredero al trono, Hassan II, arabizara el sistema educativo, su sucesor, el actual rey de

Marruecos, Mohamed VI, señaló, en su discurso de acceso al Trono del 30 de julio de 1999, su preocupación por la educación por considerarla de vital importancia para preparar a los jóvenes para el acceso a la vida activa y para contribuir a la construcción de la nación marroquí.

A partir del año 2000, con la aprobación en noviembre de 1999 de la última Ley de Educación, la Carta Nacional de Educación y Formación, Marruecos pretende apostar por políticas de apoyo a la educación. Desde los años noventa se venían aplicando experimentalmente algunas reformas pero es en el primer decenio del siglo XXI (el llamado Decenio Nacional de Educación) cuando el gobierno fijó como objetivo la implantación definitiva de la reforma del sistema educativo. De esta forma se declara “el decenio 2000-2010 el de la educación y de la formación, en el que el sector de la educación se erige en primera prioridad nacional (...) beneficiándose en consecuencia de la máxima ayuda y atención” (artículos 20, 21 y 22 de La Ley). La Carta expone que los principios y valores de la ley islámica son los que rigen el sistema educativo marroquí afirmando que son valores sagrados e intangibles la fe en Dios, el amor a la Patria y el acatamiento de la Monarquía Constitucional. *La Comisión Spéciale de l'Éducation et de la Formation*, que elaboró la nueva Ley de Educación estuvo constituida por miembros designados de forma centralizada y opaca que no partieron de un análisis riguroso de la situación del sistema educativo y que, por tanto, acabaron elaborando una propuesta, que aún reconociendo que contiene objetivos muy deseables, también acabó siendo demasiado general y tendenciosa (Chedati, 2000).

Esta reforma está centrada, especialmente, en revisar y renovar los currículos, los manuales escolares y la metodología. Hasta ahora, los currículos eran absolutamente rígidos, los manuales escolares, publicados por el Ministerio, únicos para todo el país, y la metodología tradicional muy alejada de las últimas corrientes pedagógicas. Por otra parte, las *ratio* en todos los niveles educativos eran muy altas; las instalaciones, escasas y

deficientes y los medios y recursos en los centros de enseñanza, bastante precarios.

### *Ley Educativa de 2000.*

A continuación se aborda con más detalle las características de la Ley educativa actual aprobada en el año 2000, sus efectos en la sociedad marroquí a lo largo de la primera década de nuestro siglo, especialmente en lo que se refiere al grado de escolarización y formación de las niñas, adolescentes y jóvenes y el efecto que está teniendo en su mayor participación en todos los sectores de la sociedad, tanto económico como laboral y político.

Como ya se ha indicado, el sistema educativo actual marroquí se articula en dos grandes ejes, tal como se refleja en la *tabla 3.1*: la Educación Básica y la Educación Superior, estructuradas de la siguiente forma:

- La Educación Básica comprende: la Enseñanza Primaria, formada por la educación preescolar o Infantil y la Primaria; y la Enseñanza Secundaria, que incluye la Secundaria Colegial y la Secundaria Cualificada. Esta última, no obligatoria, comprende el Bachillerato y la Formación Profesional.
- En la Educación Superior se ha de distinguir la enseñanza no universitaria y la universitaria. A la primera corresponde la formación de cuadros medios y técnicos especializados, mientras que la segunda se ocupa de las licenciaturas, los masters y los doctorados.



Tabla 3.1. El sistema educativo marroquí desde la ley educativa de 2000

Etapa	Edad	Niveles	Nº de cursos y titulación	
EDUCACIÓN BÁSICA	4 - 6	Educación preescolar ( no obligatoria):	2 cursos	
		Dos opciones:		
		1) Escuelas coránicas o kuttab		
			2) Escuela preescolar moderna	
	6 - 12	Enseñanza Primaria	6 cursos	
		(Obligatoria)	C.E.P. (Certificado de Estudios Primarios)	
	12 - 15	Enseñanza Secundaria Colegial Obligatoria	3 cursos	
		BEC (Brevet d'Enseignement Collégial)		
15-17	Enseñanza Secundaria Postobligatoria	2 cursos		
		D.Q.P (Diploma de Cualificación Profesional)		
15-18	Enseñanza Secundaria de Cualificación	3 cursos		
		BEG (Diploma de Enseñanza General)		
15-18	Enseñanza Secundaria de Cualificación	3 cursos		
		BETP (Diploma de Enseñanza Tecnológica y Profesional)		
EDUCACIÓN SUPERIOR	18-20	Enseñanza No universitaria	2 cursos	
		(Cuadros medios y técnicos especializados)	BTS (Diploma Técnico Superior)	
	18-20	Enseñanza Universitaria	2 cursos	
			DEUP (Diploma de Enseñanza Universitaria Profesional)	
	18-21	Enseñanza Universitaria	3 cursos	
			DEUP (Diploma de Enseñanza Universitaria Profesional) licenciatura	
	18-21	Enseñanza Universitaria	3 cursos	
		DEUF (Diploma de Enseñanza Universitaria Fundamental) Licenciatura		
22-24	Enseñanza Universitaria	2 cursos		
		Máster		
24-27/28	Doctorado		3 ó 4 cursos	
			Doctorado	

Fuente: Elaboración propia a partir de la Charté Nationale d'Éducation et de Formation

La educación infantil o preescolar se considera enseñanza no obligatoria y está dirigida a alumnos entre 4 y 6 años. Aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN) tiene la función de control sobre los programas pedagógicos, son instituciones de iniciativa privada.

Como se indica en la *tabla 3.1*, el sistema educativo marroquí establece la etapa de educación obligatoria de los 6 a los 15 años, por tanto, consta de nueve cursos escolares divididos en: la educación primaria, de los 6 a los 12 años, con seis cursos y dos ciclos -el primero de dos cursos de duración, de los 6 a los 8 años-, y el segundo de los 8 a los 12, con 4 cursos de duración, y la educación secundaria colegial -de los 12 a los 15 años con tres cursos-. Al final de la Educación Primaria, los alumnos reciben el Certificado de Estudios Primarios. La promoción de curso es automática dentro de la etapa; únicamente es posible repetir los exámenes al final de la misma, es decir, en sexto grado de la educación primaria y en el noveno grado de la educación colegial durante tres años consecutivos y si finalmente no se superan, los alumnos pueden ser orientados hacia la educación profesional.

Dentro de la Educación Secundaria, el ciclo Colegial de tres cursos de duración, de 12 a 15 años es obligatorio. Al final del mismo, si ha sido superado, los alumnos reciben un certificado llamado *Brevet d'Enseignement Collégial* (BEC), diploma que permite seguir los estudios de Secundaria de Cualificación u optar por una especialización profesional.

En cuanto a la educación postobligatoria, el ciclo de cualificación se corresponde con el Bachillerato y comprende tres cursos, de 15 a 18 años. El primer curso es común, mientras que en los dos siguientes, 1º y 2º de Bachillerato, los alumnos pueden cursar el Bachillerato de la rama general o el de la tecnológica y profesional. Al finalizar, los alumnos reciben, según la modalidad cursada, el diploma de Bachillerato de Enseñanza General (BEG), que da acceso a la Enseñanza Superior, o el de Bachillerato de Enseñanza Tecnológica y Profesional (BETP) que da acceso también a la Enseñanza Superior o a la vida laboral.

Dentro del ciclo de Cualificación de la Enseñanza Secundaria, y en paralelo con el Bachillerato, se encuentra la Formación Profesional. Comprende dos cursos, de 15 a 17 años, y al finalizarla se obtiene un Diploma de Cualificación Profesional (DQP) que da acceso a la vida laboral permitiendo también poder continuar los estudios en el Bachillerato Técnico Profesional.

Entre la Enseñanza Secundaria y la Superior Universitaria se encuentra la Enseñanza Superior no Universitaria para la formación y preparación de cuadros intermedios y de técnicos especializados. Esta formación, de dos años, se lleva a cabo en institutos especiales, una vez superado el Bachillerato.

El sistema de enseñanza superior marroquí distingue dos tipos de ramas: de un lado, la generalista, que se imparte en las diferentes facultades y de otro lado, la específica, de la que se encargan los institutos especializados y las Escuelas Superiores (*Grandes Écoles*). A una y a otra rama se accede tras obtener el título de Bachillerato. Sin embargo, cada vez más, para ingresar en algunos institutos especializados y *Grandes Écoles*, se exige, no sólo una alta calificación en el título de Bachillerato, sino una preparación específica y la superación de un examen de acceso.

La *enseñanza original* es la enseñanza tradicional centrada exclusivamente en la transmisión de la cultura y la fe islámicas. Son instituciones minoritarias en relación a la escuela moderna pero también de carácter público y oficial y siguen teniendo su relevancia dentro de la sociedad marroquí. Se estructura en dos etapas:

- La Enseñanza Fundamental Original, con dos ciclos: el primero, de cuatro años de duración, admite a alumnos que han aprendido el Corán total o parcialmente y aquellos que habiendo cursado la enseñanza general quieren seguir estos estudios; y el segundo, de tres años de duración, que admite a los alumnos que

hayan realizado el 4º curso del primer ciclo o que hayan cursado el 6º curso de la Enseñanza Primaria general, previa realización de una prueba para determinar el nivel de conocimientos.

- La Enseñanza Secundaria Original tiene una duración de tres años y conduce a la obtención del Bachillerato. Todas las materias se imparten en árabe y el programa da especial relevancia a la cultura y a la fe islámicas (Pamies, 2006).

### 3.2. El sistema educativo marroquí en la actualidad

Tal y como ha quedado descrito en el apartado anterior, a partir de la independencia de Marruecos en el año 1956, el país intenta unificar el sistema educativo, creando una escuela única para todos los alumnos evitando así un sistema educativo elitista heredado del sistema colonial, dirigido casi exclusivamente a los hijos de las élites francesas, españolas y marroquíes. Por otro lado, la necesidad de reafirmación nacionalista requería también abordar otras tres cuestiones, además de la unificación del sistema educativo: la generalización de la enseñanza a todos los niños en edad escolar, la *marroquinización* de los profesores, y la arabización del currículo. Todas las reformas educativas del reino alauí, desde la independencia hasta la actualidad, han intentado servir a estos objetivos, así también la última reforma del año 2000, la Carta Nacional de Educación y de Formación, elaborada por una *Comission Spéciale de l'Éducation et de la Formation*, formada por consejeros del Rey, representantes de partidos políticos y de los consejos de ulemas, juristas y expertos de educación. La Reforma propuso, hace una década, afrontar los siguientes retos:

1. *La generalización de la educación.* A mediados de la última década del siglo XX, en 1994, la tasa de escolarización en Marruecos era todavía deficiente y, sobre todo, muy desigual entre hombres y mujeres y entre las zonas urbanas y rurales siendo del 72% para los niños y del 51% para las niñas

en la etapa educativa de primaria o fundamental, llegando únicamente al 30% para las niñas en las zonas rurales, según datos publicados por el *Ministère de l'Économie et des Finances* de Marruecos. La Reforma proponía conseguir para el año 2010 la total escolarización de niños y niñas de 6 a 12 años, haciendo posible la extensión de la escolarización gratuita en preescolar, mejorando la escolarización en el medio rural, especialmente de las niñas y, por último, generalizando la enseñanza de los 6 a los 15 años al establecer la etapa de educación secundaria fundamental, de los 12 a los 15 años de edad, como obligatoria.

2. *Medidas para luchar contra el analfabetismo.* Las tasas de analfabetismo entre los jóvenes mayores de 15 años, seguían siendo muy elevadas en el año 1994: 48% de media, siendo del 33,7% en las ciudades y duplicándose en el campo con un 67% de personas analfabetas. De nuevo el analfabetismo, en las zonas rurales, es mayor en las mujeres con un 72% frente a un 45 % de los hombres. Se pretendía reducir su tasa a menos del 20% en el año 2010 para que pudiera ser erradicado el analfabetismo en el año 2015.

En cuanto a la tasa de analfabetismo, pese a los avances, todavía en el año 2009, era de casi un 40% de la población mayor de 15 años, como puede apreciarse en la *tabla 3.2*, en la que se presenta la evolución en los últimos 15 años.

**Tabla 3.2. Evolución de la tasa de analfabetismo en Marruecos (1994-2009) según el lugar de residencia**

Lugar de residencia	1994	2004	2009
Medio Urbano	34,0%	29,0%	28,0%
Medio Rural	67,0%	57,0%	56,0%
Total	48,0%	40,0%	40,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos aportados en el Anuario Internacional del CIDOB 2010 y los del Ministerio de Economía y Finanzas del gobierno de Marruecos.

3. *Resolución de los problemas de la escuela rural* relacionados con unas escasas y deficientes infraestructuras, con la falta de profesorado y de motivación de muchas familias para escolarizar especialmente a sus hijas.

4. *Potenciar la enseñanza y la utilización de la lengua árabe*, la enseñanza de las lenguas extranjeras y del tamazig o bereber ( Mijares y López, 2004).

Fruto de la puesta en marcha de la Carta Nacional de Educación y Formación en el año 2000, a partir del informe realizado en 1995 por el Banco Mundial, en el que se señalaba la importancia decisiva para Marruecos de impulsar la educación de su población con el fin de mejorar su posición en la economía internacional, las tasas de escolarización han mejorado aunque sin llegar a conseguirse los objetivos que se plantearon para el año 2010 en relación con la escolarización plena de los niños de Educación Primaria o Fundamental , entre los 6 y los 12 años. Así, la tasa de escolarización en esta etapa ha pasado del 60, % en 1994 al 87% en el año 2004 y llega al 90% ya en el año 2009. El Ministerio de Educación Marroquí ha realizado un importante esfuerzo de escolarización para hacer frente a dos problemas cruciales: el analfabetismo y la tradicional baja escolarización.

En la Enseñanza Secundaria Colegial la tasa de escolarización en este tramo de edad (12-14 años) también ha conocido un incremento apreciable, alcanzándose en el curso 2006-2007 el número de 1.441.000 alumnos matriculados. Este dato representa el 69% de los adolescentes marroquíes, lo que significa que, aproximadamente, un 30% de ellos está fuera del sistema educativo, pese a ser enseñanza obligatoria.

La Enseñanza Secundaria de Cualificación ha experimentado un gran crecimiento en los últimos años. Concretamente, en el curso 2006-2007 había 686.700 matriculados en este nivel, cifra que representa el 43% de los jóvenes marroquíes que tienen entre 15 y 18 años.

Aunque es posible valorar estos datos como una mejora respecto a cursos anteriores, los datos globales pueden ocultar importantes diferencias sociales en la realidad del proceso de escolarización: las diferencias entre el medio rural y urbano siguen siendo importantes. Así mismo, la discriminación en función del género se mantiene en todos los niveles educativos aunque es mucho menor en los estudios obligatorios.

### **3.3. La situación de la mujer en el sistema educativo marroquí**

La escolarización de las niñas no ha sido una prioridad para las familias marroquíes durante mucho tiempo especialmente en las zonas rurales donde las condiciones de acceso a las escuelas han sido y siguen siendo, en gran medida, difíciles. Esta situación, aunque más lentamente de lo deseado, está cambiando acortándose la distancia entre hombres y mujeres, tanto en el acceso a los estudios preescolares como a la educación primaria, a la educación secundaria e incluso a los estudios universitarios.

Hay que tener en cuenta que el mismo concepto de infancia no existía en Marruecos hasta finales de los años cincuenta. Es en el medio urbano y burgués donde se cuestiona el significado que ha tenido tradicionalmente la infancia en la sociedad marroquí, debido en gran medida a la influencia de la escuela moderna, producto del modelo educativo colonial. Hasta los años cincuenta, el entorno educativo era el del aprendizaje de los oficios artesanales que completaba la instrucción recibida en las escuelas coránicas. El niño marroquí se introducía en el mundo adulto al cumplir los siete años de edad y haber adquirido los conocimientos básicos sobre el islam, aunque la diferencia entre el niño y el adulto la trazaba esencialmente la capacidad

para realizar un trabajo productivo. En Marruecos el trabajo infantil sigue siendo una realidad todavía visible que afecta tanto a niños como a niñas, bien en el campo, desempeñando trabajos agrícolas en medios familiares, como en las grandes y pequeñas ciudades en las que los niños son explotados, principalmente, en el sector textil y las niñas pueden trabajar como empleadas de hogar (López Plaza, 1997).

En la actualidad, el gobierno marroquí, dentro de una apuesta política y social de toda la región mediterránea, está esforzándose por incluir a las mujeres en el sistema educativo superando, en alguna medida, la situación de desigualdad de acceso y permanencia que existe principalmente en las etapas preescolar, secundaria y universitaria. Es cierto también, como indica el informe *Girls' Education and Gender Socialization in the Mediterranean* (Fouchet; Moustier; Karam; 2010), que no hay que sobreestimar el poder del patriarcado ni subestimar la capacidad de las mujeres para recrear significativamente su realidad exigiendo la formación que les corresponde. La educación de las niñas y la promoción de la igualdad de género en la educación son fundamentales para el desarrollo, por lo tanto, resulta urgente abordar las disparidades de género en la educación.

En el medio urbano la escolarización ha llegado al 90 % de la población no siendo así en las zonas rurales. En 2004 el 92% de los hombres y el 82 % de las mujeres en las ciudades sabían leer y escribir frente al 68% de los hombres y el 36% de las mujeres en el medio rural, teniendo en cuenta únicamente los nacidos a partir de 1980, pues las cifras son mucho más dramáticas para los nacidos entre 1950 y 1980. Según los últimos datos publicados en 2010 por el Instituto de Estadística de la UNESCO referidos al 2007, la tasa bruta de matriculación era del 61%. Sí se puede apreciar también que se ha acortado sensiblemente la distancia entre hombres y mujeres en cuanto a la alfabetización en las áreas urbanas. Como puede observarse en la *tabla 3.3*, si en las áreas urbanas, para los nacidos después de 1950, la diferencia entre hombres y mujeres que saben leer y escribir es del 30%, para los nacidos después de 1980 la diferencia entre ellos y ellas, se ha reducido al 10% debido a que la alfabetización de las mujeres en Marruecos ha sido importante en los



últimos treinta años, con consecuencias relevantes, a pesar de que todavía no se haya alcanzado la igualdad de acceso a la educación de las mismas. El reto se presenta principalmente en las zonas rurales donde a pesar de un número mayor de mujeres alfabetizadas la diferencia con la proporción de hombres de la misma edad alfabetizados ha aumentado. Ello indica que, en el medio rural, los varones más jóvenes están teniendo más oportunidades para el acceso a la educación que las mujeres de su misma edad.

**Tabla 3.3. Proporción de hombres y mujeres que saben leer y escribir en Marruecos según el medio rural o urbano**

Fecha de nacimiento	Población rural		Población urbana	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Nacidos después de 1950	30	5	70	40
Nacidos después de 1980	68	36	92	82

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en: Maghreb, Maroc, Marrakech: Convergentes démographiques, contrastes socio-économiques en *Population & Sociétés*, n° 459, INED, sept. 2009.

En Marruecos, la matrícula de las niñas ha aumentado ligeramente en la última década, como se indica en la *tabla 3.4.*, si bien los datos se siguen situando lejos de los objetivos de la Carta Nacional de Educación y Formación del año 2000 y de los objetivos de la UNESCO recogidos en el *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el Mundo* del año 2010. En la educación preescolar la tasa bruta de escolarización (*GER-Gross Enrolment Ratios*) era del 43% en 1999 llegando al 48% en el año 2008.

**Tabla 3.4. Evolución de la tasa bruta de escolarización en la educación preescolar, primaria y secundaria (1999-2008)**

Etapa educativo y sexo		1999	2002	2008
EDUCACIÓN PREESCOLAR	Masculina	82	74	65
	Femenina	43	43	48
	Total	62	59	57
EDUCACIÓN PRIMARIA	Masculina	95	109	112
	Femenina	77	97	102
	Total	86	103	107
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Masculina	41	46	60
	Femenina	32	37	51
	Total	37	41	56

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la UNESCO-UIS 2010

En la educación primaria los logros son mayores en cuanto al nivel de escolarización alcanzado, tanto para niños como para niñas. La tasa bruta de escolarización de las niñas en el año 1999 era del 77% y aumentó hasta el 102% en el año 2008 como se aprecia en la *tabla 3.4*.

En la educación secundaria la diferencia en la matrícula entre las mujeres y los varones se mantiene: en el año 2008 la tasa bruta de escolarización, comprendiendo tanto la etapa obligatoria como la postobligatoria, era del 60% en los varones y del 51% en las mujeres. Una década antes la diferencia relativa era la misma si bien ha habido un aumento en la escolarización de los dos sexos.

### 3.4. Diferencias educativas entre Marruecos y España

A pesar de la positiva evolución de Marruecos en cuanto a la tasa bruta de matriculación en los últimos treinta años, las diferencias con España son llamativas. Así, como indica la *tabla 3.5*, Marruecos ha pasado de una tasa bruta de matriculación -matriculación total en un nivel de educación dado, independientemente de la edad, expresada como porcentaje de la población en edad escolar oficial para ese mismo nivel de educación- del 40 % en 1980 al 61% en 2010, según datos de la UNESCO para ese año. Asimismo, el aumento

de la escolarización en España en ese mismo periodo de tiempo ha sido importante pasando del 76% en 1980 al 96% en 2010.

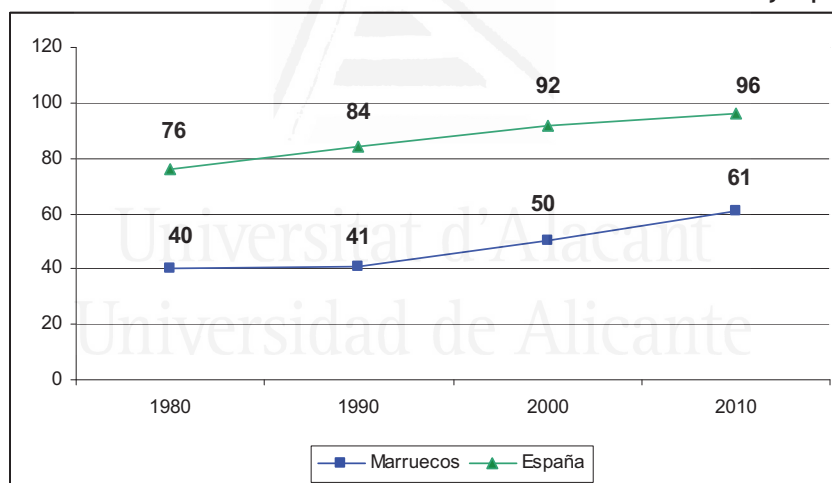
**Tabla 3.5. Evolución de la tasa bruta de matriculación en Marruecos y España (1980-2010)**

Año / país	1980	1990	2000	2010
Marruecos	40	41	50	61
España	76	84	92	96

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2010 a).

En el *gráfico 3.1*, se percibe cómo la evolución en Marruecos, en cuanto a la tasa de matriculación, en veinte años, es paralela a la de España en ese mismo periodo de tiempo si bien ya en 1980 la tasa era mayor de lo que lo es en 2010 en Marruecos. La diferencia fundamental, pues, está en la diferencia en el punto de partida.

**Gráfico 3.1. Evolución de la tasa bruta de matriculación en Marruecos y España**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2010 a).

De acuerdo con el *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) en el Mundo* de 2011, el Índice de Desarrollo de la Educación (IDE) en España es de 0,987, considerado alto, ocupando el puesto número doce en tanto que Marruecos tiene un IDE de 0,772, considerado bajo, ocupando el número ciento seis en la jerarquía de los países del mundo que estudia el Informe. Este Índice contempla los siguientes indicadores: la tasa neta de escolarización (TNE) en primaria ajustada, que comprende los niños en edad

de cursar ese ciclo de enseñanza que están matriculados en una escuela primaria o en un centro docente de secundaria, expresado en porcentaje de la población de ese grupo de edad; la tasa de alfabetización de adultos que es una medida de aproximación basada en un nivel de educación conseguido, es decir, en la proporción de la población adulta que ha finalizado los estudios primarios como mínimo; el índice de educación de género (IEG) o índice de la EPT relativo al género mide la paridad entre los sexos en la participación total en la enseñanza primaria y secundaria y en la alfabetización de los adultos. El IEG es la media aritmética de los índices de paridad entre los sexos de las tasas brutas de escolarización en primaria y secundaria y de la tasa de alfabetización de adultos. Y, por último, la tasa de supervivencia en el grado 5º de primaria. Estos datos pueden apreciarse en la *tabla 3.6*.

**Tabla 3.6. Índice de Desarrollo de la Educación (IDE) y sus componentes en Marruecos y en España**

País / índice	Clasificación en función del nivel de IDE	IDE	TNE en primaria ajustada	Tasa de alfabetización de adultos	Índice de EPT relativo al género (IEG)	Tasa de supervivencia en el grado 5 de primaria
Marruecos	106	0.772	0,899	0,564	0,799	0,828
España	12	0.987	0,998	0,976	0,973*	0,999

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2011. UNESCO.

(\*La disparidad entre los sexos se da en detrimento de los niños o de los hombres, especialmente en la enseñanza secundaria).

En consonancia con los datos aportados por el último Informe de Desarrollo Humano, la distancia entre los indicadores marroquíes y españoles es de las más grandes del área mediterránea tal y como ocurría en informes anteriores (Algado y Ruiz, 2009) con una excepción importante: el porcentaje del PIB dedicado a la educación es en la actualidad mayor en Marruecos que en España, principalmente debido a una mayor población en edad escolar.

**Tabla 3.7. Índice de desarrollo humano (IDH), tasa de matriculación y gasto en Educación en Marruecos y España**

2010	Clasificación Según el IDH	Valor del IDH	Tasa bruta matriculación (%)	Gasto en Educación (%PIB)
Marruecos	0,567	0,567	61,00%	5,7%
España	0,863	0,863	96,50%	4,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Informe sobre Desarrollo Humano 2010 de Naciones Unidas.

Como se puede observar en la *tabla 3.7*, los datos están lejos de confirmar la consecución de los objetivos educativos proyectados por la UNESCO y por el mismo gobierno marroquí para el año 2010.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



**Capítulo 4. MUJER, EDUCACIÓN Y CAMBIO SOCIAL EN  
MARRUECOS**

Universidad de Alicante



Aunque la percepción desde Europa de las sociedades árabes y en concreto del Magreb, sea de inmovilismo, lo cierto es que las estructuras patriarcales están en crisis. La situación de la mujer en Marruecos, si bien a un ritmo menor del deseado, está cambiando. Diversas transformaciones sociales, jurídicas y demográficas están propiciando una mayor autonomía de las mujeres en la vida social y política, y también en la vida personal. Todo ello está alterando los paradigmas tradicionales y patriarcales, no sin importantes resistencias por parte de las estructuras de poder masculinas que observan con perplejidad la emancipación de las mujeres como un cambio casi irreversible.

Este capítulo trata de aproximarse a dos cuestiones fundamentales: la primera se refiere a los principales cambios sociales y demográficos asociados a la mayor y mejor educación de las mujeres, y la segunda, centra la atención en el cuestionamiento del patriarcado y del binomio identidad musulmana-mujer por parte de las mujeres magrebíes.

#### 4.1. Cambios sociales y demográficos

En la actualidad, se pueden constatar mejoras significativas en el estatuto de las mujeres en Marruecos debido principalmente a diversos cambios sociales, a presiones externas -desde la política internacional- y a reivindicaciones feministas, que han tenido como consecuencia reformas jurídicas de gran alcance tales como es la modificación en 2004 del Código de Familia o *Mudawana*. Si bien todavía, desde el punto de vista legal, es necesario seguir reivindicando cambios hacia la plena igualdad jurídica de las mujeres, éste es un paso destacable que inevitablemente está conduciendo a una noción más democrática de la familia y de las relaciones de género tanto dentro de ésta como en su proyección social.



Pero, ¿qué factores han hecho posible estos cambios y en qué aspectos concretos de la vida de las mujeres y de las relaciones familiares y sociales se materializan? ¿Qué logros se han alcanzado y cuánto queda por conseguir? ¿En qué ha mejorado la situación de las mujeres? y ¿qué o quién se resiste a los cambios y por qué?

*Cambios en la mortalidad y la fecundidad.*

Según el análisis de Houria Alami (2010), desde la década de los ochenta, Marruecos entró en la segunda fase de la transición demográfica. Entre 1980-1985 y 2000-2005, la población de Marruecos ha descendido situándose en 31.224.000 habitantes, según el Informe de Desarrollo Humano de 2010, con un retroceso considerable de la mortalidad infantil -una tasa bruta de 149 por mil en 1960 a una de 36 por mil en 2010-, y un aumento considerable de la esperanza de vida al nacer-de 48 años de media entre la década de los sesenta y setenta a 71,8 años en 2010-, como puede comprobarse en la *tabla 4.1.*

**Tabla 4.1. Evolución de la mortalidad y la esperanza de vida en Marruecos (1960-2010)**

Indicador	1960-1970	1999	2009	2010
Tasa mortalidad*	20	6,1	6	
Tasa mortalidad infantil*	149	91	31	36
Esperanza de vida al nacer	48	69,5	71	71,8

Fuente: Elaboración propia a partir del *Atlas de la Inmigración marroquí en España de 2004*, Tabla de la población mundial de *Population & Sociétés* de julio-agosto de 2009 e *Informe de Desarrollo Humano de 2010* (\* tasa por mil).

Estos cambios son la consecuencia de una serie de mejoras en las condiciones socioeconómicas, sanitarias, educativas y culturales, si bien es cierto que Marruecos sigue estando muy por debajo de los países de su entorno en cuanto al ingreso nacional bruto *per cápita* (4.628 dólares frente a los 8.320 de Argelia y los 7.979 de Túnez en 2010). También ha influido el éxodo rural -en veinte años, es decir, en el periodo de 1985 a 2005, la proporción de población que ha emigrado del campo a la ciudad se sitúa en el 10 %- que ha facilitado el acceso a los servicios sanitarios y de atención primaria. Tanto el éxodo rural como las migraciones internacionales,

conllevan procesos de cambio y, a veces, rupturas con las prácticas tradicionales.

Antes de la década de los setenta, los hijos suponían una fuente de riqueza para los padres así como aseguraban el futuro de los mismos. Los matrimonios se daban a edades tempranas; especialmente las mujeres se casaban a los 17 años de media, el analfabetismo era muy elevado y muy pocas mujeres -tan solo un 8 %- utilizaban métodos anticonceptivos. La sociedad marroquí, por otra parte, asignaba a las mujeres el casi único papel de reproductoras y educadoras de sus hijos.

Sin embargo, el índice Sintético de Fecundidad (ISF) -que expresa el número de hijos que tendría un mujer hipotética al final de su vida fecunda y se calcula mediante la suma de las tasas de fecundidad específicas por edad durante un período-, ha descendido drásticamente en este tiempo: en 1962 era de 7,2 hijos por mujer; veinte años más tarde de 5,5 y en 1994 descendió a una media de 3,3 hijos por mujer. Según los últimos datos (2009), la media de hijos por mujer es de 2,4 algo superior al umbral de renovación generacional. Si bien el descenso en el número de hijos se inició en las ciudades a finales de los años setenta, las mujeres de las zonas rurales se sumaron a él casi veinte años más tarde, en la década de los noventa, siendo de 3,1 el número de hijos por mujer en 2004. Por lo tanto, la distancia entre el mundo urbano y rural se ha reducido en este aspecto aunque siguen siendo más numerosos los nacimientos en las familias más desfavorecidas y con menor nivel educativo.

Por otra parte, parece que ha disminuido el temor de las mujeres al repudio de sus maridos que se traducía en traer muchos hijos al mundo, al tiempo que, según la Encuesta Nacional sobre los Valores de 2005, tanto los hombres como las mujeres se orientan a no tener más de dos hijos, concretamente un 46% de los hombres y un 45% de las mujeres. De estos datos se deducen al menos dos cambios importantes: se reduce la importancia de la reproducción y del matrimonio como objetivos principales y únicos de las

mujeres y se dan pasos importantes hacia el valor de la autonomía en la toma de decisiones respecto al número de hijos de la pareja.

El menor número de hijos, además de deberse a la mayor edad de las mujeres en el primer matrimonio, también tiene su justificación en la dificultad de inserción de las mujeres y de los hombres jóvenes en el mundo laboral y en la dificultad de acceso a una vivienda. Indudablemente también y principalmente, se debe al control voluntario de la fecundidad a través de los métodos anticonceptivos siendo más del 63% de las mujeres marroquíes las que lo utilizan actualmente. El valor de la familia conyugal favorece que las decisiones sean tomadas de forma más racional y desde las aspiraciones y necesidades de la pareja si bien es cierto que el recurso a la anticoncepción se produce a partir de la aprobación que el marido haga del mismo.

Como ya se ha observado, los factores que propician estos cambios sociales y demográficos son principalmente: la escolarización de las mujeres, su inserción en el mundo laboral y las migraciones, tanto internas como exteriores. La educación de las mujeres es un factor decisivo que propicia el cambio social de muy diversos modos. Así, la escolarización femenina muestra una correlación positiva con el menor índice de fecundidad. El Índice Sintético de Fecundidad (ISF) es de tres hijos en las mujeres analfabetas; 2,3 hijos por mujer entre las que han cursado la educación primaria y 1,8 entre las que tienen estudios secundarios y superiores. Es decir, a mayor nivel de estudios menor es el número de nacimientos. Sin embargo, en el medio rural, el descenso del ISF no parece deberse tanto a la mayor educación de las mujeres sino a la de los hombres, y a una mayor influencia, debida a los medios de comunicación, de los cambios surgidos en las ciudades.

Asimismo, la escolarización de las mujeres ha contribuido decisivamente a la reducción de la mortalidad infantil y, consecuentemente al aumento de la esperanza de vida al nacer y al descenso de la fecundidad- como se acaba de demostrar-. En definitiva, la educación de las mujeres mejora significativamente la capacidad de decidir sobre su propia vida y le

otorga mayor autoridad para que sus opiniones sean respetadas y tenidas en cuenta, tanto en la familia como en el conjunto de la sociedad.

*Cambios en la nupcialidad: hacia una mayor autonomía de las mujeres*

En la sociedad marroquí, el matrimonio es un rito obligado para las mujeres en cuanto que les permite pasar de depender de sus padres y/o hermanos a depender del marido. Es así como se perpetúa uno de los rasgos más característicos de las relaciones jerárquicas patriarcales, la siempre dependencia de las mujeres respecto a los hombres y la consideración de éstas como eternas menores de edad. Por tanto, el cambio en los comportamientos matrimoniales es un buen indicador de transformaciones más profundas.

En menos de cincuenta años, desde 1960 hasta 2006, la edad media de las mujeres al primer matrimonio pasó de 17,5 años a más de 28,7 años. Esto supone elevar la edad en más de 10 años, un cambio radical respecto a las prácticas sociales tradicionales. En cuanto a los hombres también aumenta la edad media de contraer nupcias desde 24 años en 1960 a 31 en 2006; en este caso con un aumento de más de cinco años en la edad de contraer el primer matrimonio. Se puede afirmar que es uno de los cambios sociales más importantes de la sociedad marroquí. La diferencia de edad entre hombres y mujeres en el matrimonio se ha ido aproximando de tal forma que de 6,5 años de diferencia de media en 1960 se ha pasado a 2,5 años en 2004, si bien no ocurre igual en el ámbito rural donde el alcance de los cambios es mucho menor.

El número de solteros y solteras ha aumentado, especialmente el de mujeres solteras entre 25 y 29 años que ha pasado de un 32% en 1994 a un 34 % en 2004. A pesar de ello, el valor del matrimonio sigue siendo esencial en la sociedad marroquí, siendo prácticamente obligatorio al estar mal visto el celibato por la religión musulmana, por lo que el 97% de las mujeres marroquíes acaba casándose -el 96% en el medio urbano y el 98% en el medio rural-. La sociedad sigue reprobando el celibato utilizando términos peyorativos para designar específicamente a las mujeres solteras tal como

*bayra* aunque en la actualidad va siendo desplazado por otro con connotaciones menos negativas como es *'azba* que significa no casada.

En definitiva, son factores clave de esta nueva situación, la escolarización de las mujeres y su imparable inserción en el mundo laboral que a su vez provocan otros cambios: edad más tardía de contraer matrimonio, mayor libertad de elección de la pareja o menor distancia entre la edad de los cónyuges, lo que trae consigo la posibilidad de relaciones más igualitarias y de menor dominación del hombre sobre la mujer, menor número de hijos, al ser mayor la edad de contraer matrimonio, y debido también a las políticas estatales que han alentado el descenso de la fecundidad con la ayuda de un programa de planificación familiar adoptado a partir de 1966.

Respecto a *la inserción de las mujeres en el mercado laboral*, la actividad laboral de las mujeres es importante en el medio rural y aumenta en el medio urbano. La fecundidad está condicionada también por la actividad profesional pero es difícil corroborar siempre el vínculo, máxime cuando no puede contabilizarse en las estadísticas todas las formas de participación de las mujeres en los ingresos de la familia. En Marruecos hay muchas mujeres dedicadas al trabajo no regulado, informal, no declarado y mujeres también que trabajan ocasionalmente. El trabajo, en determinadas condiciones, sobre todo cuando es consecuencia directa de la escolarización femenina e implica el desempeño de puestos de responsabilidad, transforma la forma de verse a sí mismas las mujeres y de que éstas sean percibidas y valoradas socialmente. La paridad entre la actividad laboral de hombres y mujeres está lejos de ser una realidad aunque la proporción de mujeres en la actividad profesional va en aumento. En 2004, la tasa de actividad general era del 52,1%: 27,9 % la de las mujeres y 76,9 la de los hombres. En cuanto a la diferencia entre el medio rural y urbano la tasa de actividad es del 20,4 % de mujeres y el 71,8 % de hombres en el medio urbano y el 39% de mujeres y el 83,5% de hombres en el medio rural (Bessis y Martín, 2010).

En cuanto a las *migraciones internas y exteriores*, en 1950 más del 70 % de la población marroquí vivía en zonas rurales mientras que en 2005 suponía

el 45 %. Por tanto, el éxodo rural es una realidad imparable. Hay que considerar, dentro de este proceso migratorio interno y externo, un fenómeno interesante que consiste en la emigración de mujeres del campo a la ciudad por iniciativa de su propia familia para contribuir al mantenimiento económico de sus padres. De nuevo, como ya apuntaba Ramírez (1998) en su estudio sobre la emigración de mujeres solas a España, hay una explicación que legitima esta nueva situación que supone la emigración interna o externa de mujeres solas convirtiéndolas en sujetos de la migración: lo hacen a favor del grupo familiar de pertenencia. De esta manera se constata que no es una decisión individual, personal y que no rompe con las normas y tradiciones culturales que impiden a una mujer trabajar y vivir de manera autónoma. Es una estrategia familiar y, por tanto, está justificada. A pesar de esta legitimación, esta migración indudablemente transformará sus percepciones personales, sus estrategias matrimoniales, sus concepciones sobre la fecundidad, y en definitiva, las relaciones familiares.

La vida en los barrios periféricos de las ciudades marroquíes, donde también están asentados otros inmigrantes procedentes de zonas rurales, transforma las estructuras mentales tradicionales y da como resultado cierta simbiosis entre lo rural y lo urbano. En este proceso de acomodación a la vida de la ciudad son los hombres los que tienen más dificultades de adaptación pues se enfrentan a pérdidas de poder irreversibles en el nuevo contexto urbano.

Si bien Houria Alami (2010) no señala como factor de los cambios sociodemográficos, las migraciones de parte de la población de las zonas rurales y urbanas al extranjero, éstas tienen una repercusión importante ya que la comunicación por diversas vías -teléfono, internet, visitas estivales, correo o envíos de dinero- con los familiares residentes en España y en otros países europeos, son una fuente de información e influencias. Las migraciones internacionales influyen en el resto de los fenómenos demográficos. La estructura demográfica de Marruecos está marcada por un alto porcentaje de niños y jóvenes dependientes: el 29 % de la población tiene menos de 15 años frente al 15% en España. Y son los jóvenes en edad de trabajar los que

emigran mayoritariamente y no sólo los varones. Hay cierta feminización de los flujos migratorios internos y externos (Peraldi y Rahmi, 2008), dadas las transformaciones que se han producido, entre otras, en el estatuto de la mujer marroquí.

#### **4.2. Evolución del concepto de familia y del papel de las mujeres en la misma**

En el Estado marroquí, como en otros estados musulmanes, la familia es el pilar del sistema político subordinando a ésta a sus miembros. Sin embargo, en su afán modernizador y obligado también por la situación económica, la política de control de la fecundidad, ha posibilitado mayor poder de decisión a la mujer al dejarle que planifique el número de nacimientos y el momento de los mismos. Al mismo tiempo la aprobación de modificaciones en el Código de Familia, la Mudawana, también ha favorecido estos cambios como se verá más adelante.

El modelo actual de familia conyugal está sustituyendo al modelo tradicional de familia extensa en Marruecos, sobre todo, en las áreas urbanas. Las familias nucleares representan, al menos, las tres cuartas partes de las familias en el Magreb pero en Marruecos ya desde hace una década suponían el 58%.

Los cambios demográficos y sociales ya citados, relativos a la edad de matrimonio, a la fecundidad y a la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado, entre otros, han propiciado la transición a este modelo de familia si bien con matices pues, en no pocas ocasiones, la presión y la influencia ejercida por la familia extensa, especialmente la del marido, sobre la familia nuclear sigue siendo importante.

Es cierto también que aunque la familia extensa está en regresión, sigue cumpliendo una función importante que propicia su vigencia. La falta de un sistema de seguridad social generalizado, que prácticamente sólo lo disfrutaban los funcionarios, es sustituido por la solidaridad familiar que tiene a

su vez su origen en un sistema autoritario patriarcal que vela por los intereses económicos y sociales del grupo familiar. En este sistema los matrimonios endogámicos, entre familiares próximos, cumplen la función de mantener el patrimonio. Así se explica la existencia de los matrimonios precoces, la poligamia y el repudio en caso de esterilidad, ya sea real o supuesta. En el grupo familiar los hijos varones son, por un lado, los que perpetúan el linaje y garantizan que el patrimonio se conserve; y, por otro, los que deben garantizar el sustento de toda la familia. Entre los varones, el hijo mayor es el que tiene más responsabilidad y, por ello, el que también disfruta de más privilegios.

Aún así, los matrimonios endogámicos han disminuido. En 1987 suponían el 33% de todos los matrimonios y en 1995, el 29%. Los matrimonios entre primos carnales disminuyen y mucho más en la medida que aumenta la edad de las mujeres al casarse y su nivel de instrucción. Estos cambios tienen una consecuencia importante y es el cuestionamiento de los privilegios masculinos dentro de la familia.

Las familias marroquíes intervienen cada vez menos en la elección de la pareja de sus hijos. En 1995, en Marruecos, el 65% de los matrimonios era pactado por los padres y únicamente el 16% de las mujeres había elegido su pareja. La Encuesta Nacional sobre los Valores de 2005 ya recogía la evolución hacia el deseo de elegir pareja, aunque seguía siendo más favorable a que fuese el hombre quien eligiera. Muchas chicas jóvenes valoran la aprobación de los padres hasta tal punto que la modificación jurídica que recoge el nuevo Código de la Familia -la Mudawana- permitiendo a las mujeres casarse sin necesidad de tutela masculina bien sea del padre o de su representante, es menos apoyada por ellas que por los hombres; así lo recoge la encuesta realizada por el Alto Comisionado de Planificación Marroquí (HCP) de 2007 (Bessis y Martín, 2010).

Hay todavía pues, temor a contradecir la autoridad paterna y a desequilibrar la estructura familiar en un tiempo de cambios e incertidumbres, si bien la educación es uno de los factores más influyentes en



el poder de las chicas para elegir pareja y para convencer a sus padres de esta decisión.

Otra cuestión de importancia y en la que se percibe claramente una evolución es el valor que se les da a las hijas. Ya no se busca obsesivamente tener un hijo de sexo masculino y, por tanto, al limitar el número de hijos también se da más valor a las hijas. A su vez, los padres empiezan a construir un proyecto profesional para ellas. Las madres especialmente, pero en número creciente también los padres, animan a las hijas a que continúen los estudios para poder ser autónomas en la vida adulta. Ello no impide que al mismo tiempo les transmitan los valores y costumbres tradicionales que las conviertan en buenas esposas y madres.

#### **4.2.1. El nuevo Código de la Familia: la renovación de la *Mudawana* de 2004**

Aunque los cambios demográficos son evidentes y la organización y funcionamiento de la familia ha ido cambiando, el derecho en Marruecos ha seguido, hasta el año 2004, defendiendo la supremacía masculina y la sumisión y obediencia de la esposa y de los hijos, especialmente de las hijas, al varón como jefe de familia.

El Estado marroquí se vio obligado a realizar cambios importantes en la *Mudawana* debido, tanto a la presión de las asociaciones feministas y de defensa de los derechos humanos en Marruecos, como a la necesidad de democratización del Estado empujada desde dentro de la sociedad marroquí y desde el exterior del país. Estos cambios fueron en la línea de defender la igualdad en vez de la complementariedad entre hombres y mujeres dentro de la institución familiar. Supone romper las fronteras de la familia patriarcal que considera como asuntos privados todo lo concerniente a la vida familiar, democratizándola, al menos, desde el marco jurídico, primer paso para el cambio de mentalidades y de costumbres. Así, las mujeres tienen reconocidos sus derechos de ciudadanía en diferentes asuntos como son la incriminación del acoso sexual y de la violencia conyugal y el reconocimiento de la maternidad fuera del matrimonio.

El problema es que sigue habiendo un desfase importante entre los valores y las prácticas. Además, en este nuevo contexto supuestamente más democrático y de crisis social y cultural al mismo tiempo, lo que está en juego, a partir de las transformaciones familiares, es un nuevo modelo de sociedad y es aquí donde resulta problemático delimitar qué cambios son aceptables para la sociedad marroquí teniendo en cuenta, tanto a los sectores más conservadores, como a los grupos feministas y más progresistas, que reclaman que la norma se adecue a las nuevas formas de vida familiar.

El nuevo Código de la Familia aprobado en febrero de 2004 dio, por fin, una base jurídica a las transformaciones sociales y familiares legitimándolas, al menos, legalmente. Se reconocen así comportamientos cada vez más extendidos como la elevación de la edad de matrimonio o el reparto de responsabilidades entre los cónyuges. Se tiene en cuenta la restricción, aunque no la desaparición de la poligamia, una práctica casi obsoleta -sólo el 0,4% de los matrimonios en 2005 la solicitaron-, pero que, inscrita en el Corán, tiene al menos teóricamente defensores, especialmente hombres, ya que la mayoría de las mujeres se oponen a ella. Con el Nuevo Código la primera mujer puede pedir la imposibilidad de su práctica incluyendo en el acta de matrimonio una cláusula de monogamia.

No se ha suprimido tampoco el repudio aunque sí se ha legislado sobre sus límites. Se ha modificado el sistema de herencia discriminatorio pero todavía no se ha legislado desde el principio de igualdad -todavía la herencia es desigual y desfavorable para las mujeres, por ejemplo-. El nuevo Código pretende conciliar el modelo de familia extensa que sigue existiendo con el de familia nuclear en auge especialmente en las áreas urbanas.

Un paso adelante importante de la nueva *Mudawana* es el reconocimiento de las mujeres como individuos, ciudadanas capaces de elegir libremente. De esta forma se reconoce el *yo individual*, el *nosotros conyugal* y el *nosotros familiar*. Así, tanto el hombre como la mujer tienen derecho a elegir a su pareja, aunque resulta curioso constatar cómo tanto ellos como ellas, siguen buscando la aprobación familiar, y es que el peso de la familia

extensa es importante todavía en la mentalidad de los individuos. También, tanto la mujer como el marido, tienen derecho a decidir cuántos hijos tener y cuándo, así como a negociar todo lo relativo a las relaciones familiares. Es decir, el nuevo texto, fundamenta el matrimonio sobre la responsabilidad compartida. También se reconoce la edad legal para el matrimonio a los 18 años tanto para hombres como para mujeres -hay que tener en cuenta que anteriormente era a los 15 años para las chicas- aunque los jueces pueden aprobar excepciones y parece que éstas son frecuentes, lo que denota una mentalidad anterior a la reforma del Código.

Todos estos cambios apuntan a una democratización de las relaciones familiares donde ya no existe legalmente la figura del jefe de familia y donde la mujer tampoco debe obediencia al marido. Sí sigue siendo éste el que tiene la obligación de mantener económicamente a la familia, lo que se puede considerar una forma de desigualdad. Lo cierto es que en la vida cotidiana, cada vez con mayor frecuencia, son las mujeres las mantenedoras económicas de la familia. En 1995 eran el 14% -18% en el medio urbano y 11% en el medio rural- las que se declaraban jefes de familia mientras que en 2004 eran ya el 20% en el medio urbano y el 13% en el rural.

El nuevo Código reconoce el derecho a una pensión a las mujeres, en caso de ruptura del matrimonio, ya que éstas siguen encontrándose en una situación de mayor vulnerabilidad. También se contempla la posibilidad de incluir en un acta separada del contrato de matrimonio un acuerdo sobre el reparto de los bienes adquiridos durante el matrimonio en caso de separación. Una importante novedad es que se ha introducido un nuevo modo de divorcio judicial basado en el consentimiento mutuo, de tal modo que es posible solicitar el divorcio, tanto por el hombre como por la mujer, por motivos de discordia o *shiqaq*.

Hay otras medidas democratizadoras como son: el derecho de las mujeres marroquíes casadas con extranjeros a transmitir la nacionalidad a sus hijos así como el derecho de ciudadanía de los niños nacidos fuera del matrimonio y el reconocimiento de las mujeres como jefes de familias

monoparentales. Todas estas transformaciones desacralizan la institución familiar reconociéndola dinámica y asumiendo un cambio importante hacia la democratización de las relaciones de género. No obstante la nueva versión de la *Mudawana*, aunque modifica sustancialmente el estatuto jurídico de las mujeres, mantiene la filiación religiosa de la reforma (Bessis, 2008).

Como ya se ha visto, los cambios sociales y demográficos cuestionan los modelos tradicionales familiares y las normas en vigor y, por tanto, también el modelo patriarcal establecido. Cambian las relaciones entre hombres y mujeres, las relaciones intergeneracionales y las formas de vida conyugal y familiar. El relevante aumento de la formación escolar de las mujeres y también de los hombres es un factor importante, junto con los antes citados, que está transformando las relaciones de género.

Existen nuevos desafíos para las sociedades del Magreb. El mayor de ellos será el cuidado de las personas mayores que con toda probabilidad seguirá recayendo en las mujeres. También el estatuto de los niños cambia en cuanto que son más escasos. Por otro lado, la vida afectiva de los jóvenes se ve afectada, especialmente la de las chicas, en cuanto que deben abstenerse durante más tiempo de mantener relaciones sexuales -al menos teóricamente- dado que siguen estando prohibidas socialmente antes del matrimonio.

En definitiva, los roles tradicionalmente asignados a cada sexo dentro de la familia están inevitablemente cuestionados debido a la mayor escolarización sobre todo de ellas pero también de ellos, a los cambios en la vida urbana, a los intercambios con los parientes y vecinos emigrados a Europa y a las influencias diversas que llegan a través de las cada vez más numerosas antenas parabólicas. Muchos optan por emigrar a sociedades que ofrecen más posibilidades y otros intentan cambiar las cosas desde dentro.

### 4.3. Ser mujer y musulmana: patriarcado e islam.

Ya Ángeles Ramírez (1998) en su valioso estudio *Migraciones, género e Islam. Mujeres marroquíes en España*, constata cómo muchos de los estudios sobre mujeres árabes y musulmanas realizados hasta ese momento, se caracterizan por destacar la *musulmanidad* de las mujeres deformando así la imagen que de ellas existe en el mundo occidental. El problema de estos estudios es la falta de perspectiva histórica, que desvirtúa la realidad haciendo creer que ser musulmán, y en concreto musulmana, siempre ha sido lo mismo. Y sin embargo, el *ser musulmana* ha sido diferente según en qué periodos históricos y contextos, aunque se haya mantenido casi inalterable la manipulación de la cuestión de las mujeres por parte de los estados musulmanes.

La socióloga marroquí Fátima Mernissi considera que los principios de igualdad y libertad para las mujeres estaban presentes en los orígenes del islam pues hubo mujeres que participaron en el mismo. Así lo explica en su libro *El harén político. El profeta y las mujeres*. Sin embargo, durante la edad de oro del pensamiento árabe, en el periodo abasí, entre los siglos VIII y IX, se instituye la figura de la *yariya* o esclava, que simboliza la mujer sometida a los caprichos del califa. Así se asocia definitivamente lo femenino a la servidumbre. Se construye en el imaginario colectivo musulmán una imagen interesada de las mujeres. “Es una declaración política, una opción para cierto tipo de relaciones entre hombres y mujeres, entre dirigentes y súbditos” (Mernissi, 2002: 159). Es, por tanto, una relación de poder; una construcción interesada de una cultura patriarcal.

Por otro lado, no está claro qué significa ser *una buena musulmana* ni siquiera en los países que se declaran repúblicas islámicas como es el caso de Irán, donde existen abundantes contradicciones, ya que dependiendo de los intereses de los estados y de los grupos de poder políticos y religiosos significará algo distinto. Aunque en todas las épocas, el libro sagrado, el Corán, es la referencia básica para los musulmanes junto con los hadices (que

son las sentencias de Mahoma- lo narrado, lo acontecido- recordadas por la tradición o *sunna*), el contenido de las leyes derivables del Corán depende de la interpretación que hagan los legisladores y ésta, a su vez, depende del contexto histórico, social y político, que siempre o casi siempre ha sido desfavorable a las mujeres.

Hay muchas contradicciones y ambivalencias en el mensaje coránico. Hay muchas interpretaciones del mensaje, y cada una corresponde a una sociedad diferente. Una cuestión importante al respecto es por qué estas sociedades, en los países de Oriente Próximo y Magreb, en el siglo XXI, siguen buscando su legitimación en el Islam, en la religión y por qué la condición de subordinación y de inferioridad jurídica de las mujeres mide su grado de musulmanidad.

Dolors Bramon recuerda que “no todas las mujeres musulmanas se ven afectadas de la misma manera por las cuestiones religiosas, porque otros componentes sociopolíticos, económicos, (...) condicionan también su vida; eso es así tanto en el ámbito del islam como en el de otras creencias o culturas” (2009:26). Del mismo modo, no todas las mujeres y hombres de las sociedades musulmanas entienden en la actualidad el Islam de la misma manera si bien es cierto que hay una resistencia importante del poder político-religioso a esta pluralidad de enfoques. A estas distintas maneras de entender lo religioso en una misma sociedad han contribuido diferentes factores: el más importante es la escolarización en general y particularmente la de las mujeres dado que ya no se enseña solo el Corán en las escuelas y hay más posibilidades de aprender a pensar por una misma. Por otra parte, en los contextos migratorios, la lengua de enseñanza no es el árabe. También hay que tener en cuenta que el 80% de los musulmanes no son arabófonos y, por tanto, la lengua árabe ha perdido valor religioso. Por lo demás, las traducciones del Corán a distintos idiomas y el cambio en la utilización de otra lengua favorece la interpretación del Corán en un sentido menos literal.

En otro sentido, si se tiene en cuenta la religión popular y la devoción religiosa, es notable destacar cómo en los países musulmanes los hombres son más devotos que las mujeres mientras que en las sociedades cristianas y, en concreto, tradicionalmente católicas como la española, son más devotas las mujeres. Para Maria-Àngels Roque (2000), esta diferente situación de las mujeres en el ámbito religioso se debe más a relaciones históricas entre religión y política en cuestiones de sexualidad, filiación y matrimonio, que a una división sexual del trabajo. Sí se constata un papel activo importante de las mujeres del Magreb, y en concreto de Marruecos, en el islam popular. Las mujeres de este modo se sienten parte de la *umma* (comunidad de creyentes) aunque no lean tanto el Corán, entre otras razones, por un mayor índice de analfabetismo -que se convierte al mismo tiempo en consecuencia y causa de su menor religiosidad- y por tener un acceso restringido a las mezquitas.

Para algunos antropólogos y sociólogos como Germaine Tillion (1993), el papel subalterno de la mujer en la sociedad magrebí se debe mucho más a la cultura patriarcal tribal que al islam. Es cierto también que, a pesar de que en el mismo Magreb, desde la antigüedad, había zonas bereberes con un derecho consuetudinario más favorable a la mujer que en otras zonas, el islam también se ha utilizado para perpetuar el sistema patriarcal tribal. Así, el Corán, se sigue interpretando de acuerdo a las costumbres tribales de cada lugar que perpetúan un sistema patriarcal y patrilineal basado en el linaje masculino. Jurídicamente quien transmite la religión y la nacionalidad a los hijos es el hombre.

El islam dogmático, como todas las religiones monoteístas, se organiza de manera jerárquico-patriarcal desarrollando un discurso androcéntrico que legitima la discriminación de género recurriendo para ello a la propia divinidad si es necesario. De esta forma, a la mujer se la excluye de la elaboración doctrinal -teología-, de los puestos de responsabilidad y del espacio sagrado -culto-. Con frecuencia las religiones no consideran a las mujeres sujetos morales, ni religiosos, ni teológicos sino menores de edad y, por tanto, sin legitimidad para hacer uso de la palabra y ser escuchadas. Sin

embargo, como señala Juan José Tamayo en el prólogo del libro de Dolors Bramon (2009) titulado *Ser mujer y musulmana*, paradójicamente las mujeres son los principales pilares de las religiones, las que cumplen con mayor rigor las directrices oficiales, las que suelen creer y vivir el mensaje religioso con mayor autenticidad y las que, y esto es un asunto importante, mantienen y transmiten principalmente la tradición religiosa a los hijos.

Lo interesante es examinar cómo esta estructura es mucho más difícil de mantener en una sociedad que ya ha puesto en crisis de forma explícita el sistema patriarcal y que se rige por leyes democráticas como es el caso de la sociedad española, receptora de gran número de marroquíes, mujeres y hombres que emigran de su país, y de sus hijos, nacidos o criados y educados en la sociedad receptora. También en la sociedad marroquí hay una imparable evolución que cuestiona el modelo tradicional poniéndolo en crisis y generando la aparición de una conciencia ciudadana que reivindica mayor libertad (Bessis y Martín, 2010). Este proceso lo viven también muchas mujeres jóvenes educadas en Europa de origen magrebí. La educación escolar en un contexto democrático, más allá de la familia y de la comunidad de origen, permite este proceso de individuación propio.

En Marruecos hay mucho de costumbre y tradición que pasa por ser “islámico” pero es pertinente preguntarse si la situación de desigualdad y subordinación de la mujer tiene que ver con un sistema patriarcal previo al Islam o ha existido y existe en muchas sociedades independientemente de la religión mayoritaria. Sí es cierto que el islam, en concreto, ha reforzado esta situación en cuanto que se ha beneficiado de ella. Aún siendo así es preciso distinguir situaciones muy dispares de las mujeres dependiendo de la clase social, la procedencia urbana o rural o el nivel de alfabetización y de estudios.

Por otro lado, el discurso orientalista, tal y como lo define Said (1978), sitúa a las mujeres en su papel de víctimas. Ramírez (1998) interpreta que, entre las mujeres marroquíes inmigrantes con un nivel cultural medio, se da



este discurso orientalista en cuanto que afirman haber emigrado para liberarse de las tradiciones de la sociedad de la que proceden. Que hablen desde la posición de víctimas de su herencia cultural implica, para Ángeles Ramirez, que lo hacen desde la posición en la que las sitúa el discurso orientalista. Sin embargo, la postura de Bessis, Tamzali, Mernissi y tantas otras mujeres intelectuales procedentes del Magreb, cuando denuncian la situación de las mujeres en sus países de origen, no parece ser desde el orientalismo sino desde un conocimiento profundo de estas sociedades.

Por lo tanto, cuando se investiga desde las ciencias sociales la situación de las mujeres de origen inmigrante y se llega a una posible conclusión de opresión de las mismas en las sociedades de origen, en la familia o en la sociedad receptora, es necesario explicar la naturaleza y el origen de la opresión. De ahí que no tenga sentido llegar a interrogarse sobre si es pertinente utilizar unos instrumentos metodológicos y teóricos específicos, para estudiar el género en el islam, diferentes a los que se utilizaría en un área no musulmana.

Tamzali, en su artículo “Feministas, os escribo desde Argel”, publicado en el periódico *Libération* el 14 de enero de 2004, es muy tajante en este punto cuando denuncia la escasa influencia de la espiritualidad islámica sobre las costumbres y el insoportable peso que tiene la sociedad patriarcal sobre la mujer, al mismo tiempo que critica que se intente justificar el uso de criterios distintos a los que son utilizados por el feminismo para hablar de las mujeres musulmanas como si hubiera que estudiarlas como una categoría distinta de mujeres. Critica a aquellos intelectuales, entre los que incluye al polémico Tariq Ramadan, que defienden la existencia del género *mujer musulmana*. Su firme reivindicación feminista libre de adjetivos de corte orientalista es clara. No existe el género *mujer musulmana*. Tamzali considera únicamente el género *mujer* aunque su bagaje cultural y religioso sea islámico, teniendo así en cuenta otros factores condicionantes de la situación de las mujeres como el nivel educativo, la clase social de pertenencia, el nivel económico o el medio socio-geográfico de origen -rural o urbano, de la costa o del interior.

#### 4.3.1. El peso de lo religioso-identitario en la vida de las mujeres en la sociedad marroquí actual

De acuerdo con el *Estudio sobre la situación de las mujeres a ambos lados del Estrecho de Gibraltar* realizado bajo la coordinación de Gema González (2006), a partir de la realización de entrevistas a mujeres de uno y de otro lado del Mediterráneo, es decir, marroquíes y españolas, la identidad femenina en la sociedad marroquí está marcada por la religión -para otras mujeres por la tradición-. La religión está presente en todos los aspectos de la vida cotidiana y dicta cómo tiene que comportarse la mujer tanto en la vida pública como privada. La mujer es la principal transmisora de valores religiosos. Muchas mujeres además, entienden que el islam es un modo de vida que establece la relación de la mujer con el marido y con los hijos y define el rol que la mujer debe desempeñar en la familia.

Hay mujeres que entienden que la religión no impone esta situación de sometimiento de la mujer al marido sino que la responsabilidad la tiene la tradición y una interpretación interesada de los textos sagrados. Entienden que los derechos que la religión reconoce a las mujeres son ignorados en la sociedad. Hay mujeres, sobre todo las más jóvenes, que viven esta situación como una hipocresía porque hay que aparentar el respeto a las normas de la tradición, por ejemplo, con el tema de la virginidad. Hay una impresión de que antes las mujeres eran creyentes y religiosas de una forma más tolerante que en la actualidad. Lo vivían de una forma más íntima y privada. La nueva interpretación del islam que ellas consideran que se está imponiendo en Marruecos hace que la religión lo abarque todo. La religión limita a la mujer sobre todo porque la subordina al hombre: al padre, al hermano, al marido. Hay una interiorización de la inferioridad de la mujer que construye su identidad.

Antes de la reforma de la *Mudawana* la mujer no tenía identidad jurídica; es decir, siempre estaba bajo la tutela de un hombre: padre, marido, hermano, tutor. Hay mujeres que piensan que es un problema de

interpretación del islam y que, por tanto, ésta sería muy distinta si fueran mujeres las que lo interpretaran. Por ejemplo, la poligamia establece relaciones desiguales entre hombres y mujeres y la religión y/o la tradición limita los derechos de herencia de la mujer, de su libertad sexual -la mujer debe ir virgen al matrimonio pues de ello depende su dignidad y el honor de su familia-, aunque hay algunos cambios en las mentalidades en este sentido. De todas formas es práctica extendida la reconstrucción del himen, con las consecuencias que tiene de hipocresía y de mentira. Algunas mujeres reconocen que empiezan a vivir juntos, hombre y mujer, a partir de este engaño. La mujer está educada para servir al hombre, para sentirse inferior a él. “Sexualmente la mujer sufre muchísimo. Todo es un tabú, todo está prohibido. Aunque dentro del islam la mujer tiene derecho a pedir el divorcio si no está satisfecha sexualmente con el marido” (González, 2006: 111).

Hay estrategias que usan las mujeres para defenderse de los roles que dicta el patriarcado. Así, las mujeres que trabajan fuera de casa, que se asocian, están cambiando la situación poco a poco. Hay una revolución silenciosa. Aunque otras consideran que no es tan silenciosa, ya que los movimientos femeninos y feministas son importantes y están cambiando las cosas en Marruecos. El mismo nuevo Código de la Familia es el resultado de más de veinte años de lucha por parte de las mujeres.

Junto con los cambios sociales y demográficos antes descritos, en todos los países musulmanes se está produciendo un regreso a una tradición reinventada que hace de la religión y de la identidad musulmanas baluartes que defender y he ahí que sean las mujeres las que deban sacrificar su recién estrenada parcela de libertad en nombre del mantenimiento de una identidad entendida como la integridad de la personalidad colectiva. Se persigue principalmente que las mujeres sean madres de musulmanes porque la religión musulmana es la base de la identidad: “La religión es la base de la identidad y la mujer cubierta su garantía” (Bessis, 2008: 75)

Sophie Bessis denuncia el retroceso a una tradición que reinventa su conexión con un supuesto islam primigenio y que ignora a los grandes pensadores musulmanes que creyeron en la compatibilidad del islam con un pensamiento liberal, abierto, donde el individuo tuviera la posibilidad de pensar por sí mismo. En esta vuelta atrás las mujeres son de nuevo utilizadas para salvaguardar esa supuesta identidad musulmana. Porque, como bien ella explica, los privilegios masculinos en los que se basa el orden establecido están en peligro si la mujer y cada individuo tienen autonomía frente al grupo.

En la actualidad, en Marruecos, existe un movimiento feminista dispuesto a seguir luchando por la igualdad de las mujeres desde la defensa de principios que consideran universales. A pesar del populismo del movimiento que se autodenomina feminista islámico, que se inserta dentro de los movimientos islamistas, ha sido posible la consecución de avances legales que han supuesto mejoras concretas para las mujeres a partir de la reforma de la *Mudawana*. Sin embargo, la obsesión por la especificidad cultural y por “la identidad musulmana”, por el binomio islam-identidad, sigue estando muy presente en la sociedad marroquí y se opone al tríptico modernidad-igualdad-secularización. Ésta es una característica de las sociedades árabes actuales pero también de las sociedades occidentales postmodernas: se plantea así las contradicciones en las distintas orillas del Mediterráneo al cuestionarse la universalidad de los valores de la modernidad existiendo, a uno y otro lado, el peligro real de buscar refugio en los particularismos culturalistas.

La transformación de las relaciones entre los sexos amenaza el orden social, y la cuestión femenina, es decir, el asunto de la libertad y la igualdad de las mujeres, es la cuestión central que preocupa al mundo árabe pues cuestiona la identidad musulmana si las mujeres se niegan a ser sus portadoras. De ahí que si la igualdad y la libertad son considerados valores universales se opte por rechazar la universalidad para refugiarse en la defensa de lo particular, de la propia tradición (Bessis, 2008).

#### 4.3.2. ¿Qué hay detrás del velo? El uso del velo como símbolo identitario, cultural y/o religioso

Fátima Mernissi (2002) describe las funciones del velo en su libro *El harén político*. Allí sostiene que tiene una primera función visual: ocultar e impedir la mirada; una segunda función espacial: trazar una línea divisoria entre los sexos; y una tercera función moral y ética: tiene que ver con lo prohibido. La unidad de la comunidad depende del *honor* del hombre, y éste depende a su vez de la virtud de la mujer, protegida en el espacio de lo íntimo (*mahrem*) por medio de una prohibición. La cultura islámica, por tanto, establece prohibiciones sobre el espacio de lo privado que es el espacio de la mujer. Se basa en el *secreto* y en el *silencio*. Se podría definir como una sociedad de lo *no dicho*. De esta forma, la moral no puede ser cuestionada pues garantiza el tejido social. Para la socióloga de origen turco, Nilüfer Göle (2005), intelectual de referencia en la investigación sobre el papel de las mujeres musulmanas en los países occidentales, el velo de la mujer es el símbolo de lo prohibido y lo privado y expresa la diferencia que existe entre la organización de los espacios vitales de las sociedades islámica y occidental. Y ésta es una cuestión de vital importancia pues precisamente la civilización occidental ha pretendido lo contrario: la creciente visibilidad de la mujer y su salida del espacio privado.

Según Foucault (1992), en las sociedades occidentales se tiende a llevar las cuestiones más íntimas al dominio público, incluso la explicitación del sexo. Por el contrario, la cultura islámica conforma una sociedad de lo *no dicho*, de lo prohibido, y en este sentido, es antiliberal. Por eso la moral social, que no puede ser cuestionada y viene definida por los preceptos religiosos, se fundamenta en el control sobre la sexualidad de la mujer pues es ésta una amenaza al orden social. De ahí que el velo pase a ser una necesidad social. La mujer debe cubrirse para mantener una distancia respecto a los hombres que no son de la familia y sobre los que puede despertar deseo sexual, y en todo caso no debe permanecer a solas con una persona del otro sexo que no sea un pariente próximo. Tampoco debe vestir

prendas ceñidas que insinúen o muestren las formas de su cuerpo. Así, los islamistas se oponen a la adopción de las costumbres y de la moral de las sociedades occidentales aunque sí aceptan los logros técnicos.

La confrontación con el modelo cultural occidental que defiende los ideales de libertad e igualdad ha provocado profundas fisuras en el tejido social resquebrajando los principios de jerarquía y de prohibición de lo privado (*mahrem*). **El progreso de las sociedades occidentales tiene su fundamento en el ideal de igualdad.** Ello no implica necesariamente que la realidad social asegure, de hecho, la plena igualdad. Lo relevante es que el principio de igualdad es el motor de la historia. “Más que de la propia igualdad, la democracia se nutre de ‘la pasión por la igualdad’ de la ideología igualitaria. Y eso significa que la sociedad procura superarse y transformarse con la ayuda de las utopías igualitarias. Así, la idea de igualdad entre los hombres y las mujeres constituye una ampliación del proceso de igualación” (Göle, 1991: 48)

Para la experta en el mundo árabe, Gema Martín Muñoz (2005), las diferencias entre las mujeres musulmanas no se establecen entre mujer islámica equivalente a mujer tradicional y atrasada, y mujer occidentalizada equivalente a mujer moderna, como da a entender el estereotipo que prevalece de ellas y que aparece en los medios de comunicación y en la sociedad en general. La diferencia real se establece entre mujeres tradicionales y mujeres modernas y éstas últimas pueden ser islamistas y no-islamistas. La característica que distingue a las tradicionales de las modernas no es el velo -cuya distinta forma representa visiones sociológicas diversas y cuyo uso no es inocente- sino el hecho de haber tenido acceso a la educación o no. Muchas de las mujeres que en los países musulmanes, en la actualidad, están modificando el estatuto tradicional en las que se les ha encasillado desde referencias socioculturales islámicas, son jóvenes con formación, cultas y urbanas.

Existe un *paradigma cultural consensuado* en la sociedad occidental en general, con respecto a las sociedades árabes o musulmanas, según Gema Martín, que genera un análisis deformado y, por tanto, da lugar a conclusiones erróneas que no facilitan un mejor conocimiento del otro sino que refuerzan actitudes de rechazo e incompreensión. Una de las causas de este problema es una incorrecta interpretación de la historia que presenta las dos realidades como antinómicas: la cristiana y la musulmana, y que hace una interpretación culturalista de las sociedades islámicas.

La *diferencia cultural* es interpretada en negativo. De esta forma se bloquea la comprensión de realidades políticas y sociales mucho más plurales y cambiantes de lo que parecen y prevalece una visión esencialista que observa la cultura como un universo cerrado, estático, no modificable, donde el cambio social y el progreso no son posibles. Se impone lo sensacionalista sobre lo explicativo, y lo teológico sobre lo sociológico. Los comportamientos individuales o colectivos se explican a partir de una visión abstracta y monolítica del Islam sin tener en cuenta los contextos sociales, geográficos, políticos, económicos y las experiencias humanas individuales. Existe en la sociedad receptora de inmigración musulmana, un cosmopolitismo etnocéntrico que se atribuye en exclusiva el paradigma de la racionalidad y el progreso haciendo énfasis en los aspectos negativos y descontextualizando las noticias que hacen referencia a esta población inmigrada.

Las mujeres constituyen un grupo particularmente vulnerable con respecto a esta interpretación culturalista existiendo un interés mediático relacionado con su dimensión musulmana. A las mujeres se les relaciona siempre con su identidad islámica interesando siempre *la mujer víctima del Islam*. “Siempre se percibe su situación de desigualdad o discriminación ligada en exclusiva a su condición de musulmana” (Martín Muñoz, 2005:208). Asimismo, la experiencia histórica en los países musulmanes y en los países europeos ha sido muy distinta: en los países europeos, el progreso y la modernización se han dado según la religión era progresivamente marginada mientras que en los países musulmanes existe un Islam -con mayúscula- que

aporta una identidad cultural que sobrepasa la estrictamente religiosa y que es un marco donde los grupos sociales extraen sus referencias y su experiencia histórica.

Según Fátima Mernissi, “la emancipación de la mujer pasa por una relectura del pasado y por una reapropiación de todo lo que ha estructurado nuestra civilización. La mezquita y El Corán pertenecen a las mujeres tanto como los satélites que giran en el cielo. Tenemos derecho a todas esas riquezas para construir nuestra identidad moderna. Reducir a las mujeres islamistas a ser observadoras obedientes es desconocer la dinámica de la rebeldía religiosa” (1992: 216). En parecidos términos se manifiesta Salima Ghezali en un artículo publicado en el diario El País, el 30 de abril de 1995: “También las mujeres islámicas luchan, a su manera, contra su condición de oprimidas”.

Los medios de comunicación en las sociedades europeas, presentan a las mujeres musulmanas como sujetos pasivos, como observadoras más que como participantes activas de su comunidad. Se asocia el uso del velo por parte de las mujeres con el misterio, la sumisión y la opresión. Se ignora así el carácter multidimensional del significado del velo que puede expresar una posición política, ser afirmación cultural o una práctica social. Se ignora que numerosas mujeres instruidas y trabajadoras han decidido ponérselo voluntariamente, cuestión que *irrita* a Occidente, según interpreta Martín Muñoz (2005) porque desarma su visión tradicional. En los medios predomina una superflua interpretación que asocia a la mujer velada con la sumisión y a la desvelada con la liberación. Se le atribuye, en consecuencia, el papel de víctima, el de mujer distante, impersonal y *comunitarizada*. Así, su representación está condicionada por los estereotipos que a su vez alimentan más prejuicios culturales con respecto al islam y a los musulmanes.

Desde esta perspectiva la autora citada, considera que es necesario tener en cuenta que es la ausencia de democracia la causante de la falta de igualdad de las mujeres musulmanas en sus países de origen. Estas mujeres



necesitan que se les deje definirse a sí mismas y que no sea la sociedad europea o las sociedades gobernadas por regímenes autoritarios quienes lo hagan. Para ello la escolarización, la información y la educación son imprescindibles. Desde el principio de interculturalidad es necesario conocer al otro, tal y como es, no tal y como queremos que sea, propiciando que llegue a ser como quiera ser, es decir, que pueda elegir.

Por otro lado, los medios de comunicación siguen presentando el patriarcado en el mundo musulmán como un caso extremo, inmutable, casi exclusivo, y fruto de un determinismo cultural irreversible y, sin embargo, la realidad es mucho más compleja y multidimensional. La socióloga Martín Muñoz sugiere que pensemos que, como en gran medida les ha ocurrido a los países occidentales, en las sociedades musulmanas el cambio social y la crisis de la estructura patriarcal vendrán de la mano de la democratización, del progreso económico y de la posibilidad que tengan esas sociedades para definirse a sí mismas, sin que tengan que ser definidas por Occidente (2005: 214-215). La recientísima revolución denominada *Primavera Árabe*, en los primeros meses del año 2011, en algunos países de Oriente Próximo y del Magreb, pudiera estar confirmando estas palabras.

Para la socióloga marroquí Mernissi, el velo también es un recurso para minimizar la agresividad sexual de la mujer (Touraine, 2007). El hombre se defiende de la mujer encerrándola en un velo. La mujer, por tanto, debe permanecer encerrada en ropas y palabras, de manera que esto le impida seducir y ejercer esa supuesta agresividad. Esta explicación está en la línea de la de Sophie Bessis, historiadora de origen tunecino, para quien el uso del velo no forma parte de la tradición sino que se trata de una práctica más reciente que se debe a presiones familiares ligadas a presiones de las comunidades de origen que identifican a la mujer como la portadora de la cultura y la religión. Las mujeres han de hacer visible la identidad musulmana en el espacio público como signo de reconocimiento de su especificidad cultural. Entiende la historiadora tunecina que para las mujeres magrebíes educadas en Europa que se adscriben a la corriente feminista islamista, el hijab se usa por *convicción personal*, porque quieren adherirse a los principios

de su religión y no a códigos sociales. Para ellas no es un símbolo arcaico ni que simbolice sumisión. El velo moderno o hijab no se genera solo en los países musulmanes sino también en Europa donde viven muchos inmigrantes musulmanes o europeos de origen magrebí.

Según Sophie Bessis (2008), el concepto de *identidad* está en auge, tanto en las sociedades europeas como árabes, y son las mujeres las que deberían sacrificar su libertad en nombre del mantenimiento de *la identidad*, en este caso, *musulmana*. Se impone, pues, el sacrificio de la libertad de las mujeres en nombre de la identidad musulmana ya que son ellas las obligadas a ser guardianas de la identidad y de la religión. De ahí que identidad sea sinónimo de religión y de mujer cubierta. Es así la identidad entendida como la integridad de la colectividad.

#### **4.3.3. Argumentos que esgrimen las mujeres que deciden llevar velo libremente**

Muchas de las jóvenes que llevan velo en las sociedades europeas dicen alejarse del significado originario que las adscribía al espacio privado y a la dependencia del padre o el esposo y defienden el derecho a llevarlo como una expresión de libertad. Hacen así una resignificación del uso del velo.

Más allá de las interpretaciones *libres* que puede hacer toda mujer musulmana que lleva el velo, su uso por parte de las mujeres se opone a la ausencia de signos externos por parte de los varones. Se usa en relación a éstos para marcar la diferencia entre el varón propio y los demás. Distingue a las mujeres vírgenes y religiosas de las que puedan no serlo y a las mujeres musulmanas de las que no lo son. Reconociendo que el uso del velo se torna un fenómeno complejo, de acuerdo con Celia Amorós (2009) hay, al menos, distintas funciones o significaciones para las mujeres que deciden llevarlo:

Para las mujeres jóvenes, estudiantes incluso, hijas de inmigrantes, que viven en las sociedades europeas cuyas familias proceden de países musulmanes, el uso del velo puede ser una estrategia de aceptación del grupo

familiar y cultural de origen. En muchas ocasiones, estas mujeres que ansían cierto grado de autonomía y libertad (Touraine, 2007) sienten que tienen que luchar con muchos frentes abiertos. Usar el velo puede ser una estrategia *sencilla* para cerrar alguno de ellos y poder dedicarse más de lleno a luchar en otros como puede ser la reivindicación de estudiar y de poder tener autonomía económica. Para Amorós (2009) ésta sería una *resignificación prudencial o estratégica del uso del velo*.

Una segunda resignificación la denomina Amorós la *refuncionalización del velo* y consistiría en el uso del velo e incluso del vestido islámico por parte de mujeres que trabajan fuera de casa con “una connotación militante anticonsumista *versus* Occidente” o bien como atuendo más funcional que evita a las mujeres la sensación de sentirse miradas y/o deseadas. Es, por lo tanto, una crítica a las modas occidentales como limitadoras también de libertad para las mujeres en cuanto que imponen unos criterios estéticos.

La tercera resignificación resulta ser más compleja: *la estrategia estoica* que consiste en considerar que lo realmente importante es el interior y que, por tanto, el exterior no importa. Lo realmente importante es ser dueña de las propias pasiones y ser *libre* interiormente.

La cuarta *resignificación* sería *sentimental* ya que se pretende mantener el vínculo afectivo con las madres y las mujeres de la familia extensa no renegando de las costumbres de éstas. Se da con frecuencia en las mujeres emigrantes que sienten nostalgia de sus lugares de origen y de sus familias.

En quinto y último lugar la *resignificación* sería *estética* convirtiendo el uso del velo en una moda. En sintonía con Amorós, cuesta aceptar como una broma de mal gusto el hecho de convertir un símbolo de opresión y de discriminación en una moda.

Tras este breve análisis cabe preguntarse si la voluntad de las mujeres que deciden usar este símbolo que es el velo o *hijab* contradice o invalida la siguiente afirmación de Valcárcel en relación con la adhesión *inconsciente* de las mujeres al feminismo: “Cada vez que una mujer individualmente se ha opuesto a una pauta jerárquica heredada o ha aumentado sus expectativas de libertad en contra de la costumbre común, se ha producido y se produce lo que podríamos llamar un *infinitésimo moral* de novedad. El **feminismo** ha sido y es esa **suma de acciones contra corriente**, rebeldías y afirmaciones, que tantas mujeres han hecho y hacen sin tener para nada la conciencia de ser feministas. Esto es, tales acciones se realizan sin la conciencia de una voluntad común” (Valcárcel, 2000:51)

Si tenemos en cuenta que un *sujeto* es quien se administra a sí mismo sus predicados, se tiene mayor derecho a la propia subjetividad en la medida en que una persona no se encuentra apresada por las designaciones que le vienen impuestas desde fuera. Según la hipótesis de Amorós: “Los feminismos se articulan en los espacios simbólicos y discursivos abiertos por la competencia o el relevo de las heterodesignaciones patriarcales. Es justamente ahí donde las mujeres suelen encontrar las posibilidades de llevar a cabo su propia autodesignación” (2009:261). Ésta puede ser una etapa de crisis de las heterodesignaciones patriarcales, es decir, de la adjudicación a un grupo concreto de personas por parte de otro grupo más *poderoso* de una serie de rasgos que tienen un efecto de estereotipia sobre el primero, es decir, de la asignación a las mujeres por parte de los varones de una serie de características que definen lo que las mujeres son y deben ser -la feminidad normativa-, que puede posibilitar la afirmación en primera persona del propio yo.

#### **4.3.4. Debates generados por el uso del velo en las sociedades europeas. El caso de Francia**

En los últimos años, el uso del velo por parte de las mujeres musulmanas, particularmente el uso que de esta prenda están haciendo algunas menores de origen magrebí en las instituciones educativas, está

siendo objeto de polémica en los países occidentales receptores de inmigración. En el año 2004, después de una larga polémica y de la elaboración de un expreso informe para estudiar la situación, el informe de la comisión Stasi, el gobierno francés decidió prohibir llevar símbolos religiosos ostensibles en la escuela pública, así estarían prohibidos el *hijab* musulmán, la *kipá* judía, el turbante *sij* y grandes cruces cristianas. A casi nadie pasa desapercibido que el verdadero motivo de esta Ley fuera la presencia de niñas y jóvenes con el *hijab* en la escuela.

Para Fadela Amara (2004), líder feminista francesa de origen argelino, no cabe la menor duda: el velo representa un símbolo político contra el que hay que luchar, para no caer en el oscurantismo y para liberar a las chicas de las barriadas de la presión insoportable que ejercen sobre ellas el grupo social de origen representado por los chicos varones del barrio. A partir de la década de los noventa el fracaso escolar, el paro y las discriminaciones de todo tipo eran una realidad preocupante en las barriadas. En este contexto, se instaló en ellas una corriente islamista integrista y los jóvenes encontraron en el islam radical una referencia identitaria. Por otro lado, los padres preferían que sus hijos estuvieran en la mezquita antes que por la calle sin nada que hacer. Pero el discurso religioso era mucho más intolerante que en el que se había educado la generación anterior y derivó en lo que se ha denominado *islam de los sótanos* que apoyándose en factores como el desempleo, la *guetización* de los barrios, el repliegue comunitario, la sensación de injusticia y las discriminaciones reales alentó la defensa de la identidad musulmana a costa de sacrificar la libertad de las chicas de la barriada. Las que no se amoldaban a las costumbres que debían respetar eran denominadas *infieles* o *malas mujeres*. Se convirtió en un asunto grave por cuanto que esta postura fue legitimada por las autoridades locales al considerar a estos grupos islamistas interlocutores válidos deslegitimando a los que hasta entonces habían sido los interlocutores, esto es, los educadores y las asociaciones laicas con un discurso universalista que tenía como referencia los valores republicanos.

Para Amara, el asunto del velo es un síntoma de la situación en la que degeneraron los barrios a partir de finales de los ochenta, que derivó en el repliegue identitario y oscurantista de los varones jóvenes principalmente. Refleja también el fracaso del sistema educativo francés, que siendo casi el único lugar que puede ofrecer herramientas de emancipación a los chicos y a las chicas del barrio, no ha sabido dárselas, para que desde el respeto a las particularidades de cada cual se defendieran y respetaran los valores del laicismo y de la República. La activista francesa, consideró en su momento que la Ley no era la solución pues ya existen textos legales donde apoyarse para defender la libertad de practicar cada cual su religión y respetar al mismo tiempo los lugares públicos como lugares neutros. Además, podía interpretarse por parte de muchos jóvenes de origen magrebí como una prueba más de que la sociedad francesa los rechaza como ciudadanos por ser musulmanes. Por otro lado, centrarse en el velo tiene el peligro de olvidar o marginar otros problemas sociales como la discriminación, el fracaso escolar o el paro. Esto sin olvidar que el velo no es únicamente una cuestión religiosa sino que es principalmente un instrumento de opresión y de poder de los hombres sobre las mujeres. Amara propone que, para contrarrestar los discursos de los imanes en las barriadas, se preste atención a los intelectuales de origen magrebí como Malek Chebel, antropólogo, psicoanalista e islamólogo argelino contemporáneo, que considera que el velo es una regresión de la mujer.

Sin duda alguna el debate sobre el uso del velo en Francia planteó lo que se denominó *el malestar de los suburbios* (Amorós, 2009): la cuestión de la violencia y el maltrato a las chicas del barrio que no cumplían con la costumbre de llevar el velo, pero también otros factores de dimensión internacional tuvieron una influencia considerable. Según Bessis (2004) el debate del velo en Francia estuvo mediatizado por el contexto geopolítico surgido sobre todo desde el 11 de septiembre de 2001 y el posterior conflicto en Afganistán que provocó el incremento de la arabofobia en muchos países occidentales y sobre todo de la islamofobia. En este contexto resurge el problema del velo que usan las niñas y adolescentes en Francia, en las

instituciones educativas que acabó con la aprobación de la que se ha llamado la Ley del Velo. Las causas de esta Ley son varias:

-En primer lugar en Francia, más que en ningún otro país de Europa el laicismo es uno de los cimientos del consenso social y político.

-En segundo término, la segregación social y el fracaso de la integración de la población de origen magrebí es una cuestión preocupante. Hay un proceso de guetización y discriminación étnico-religiosa que explica en parte las reivindicaciones identitarias de esta población, especialmente de los jóvenes.

-En tercer lugar, las derivas conservadoras y fundamentalistas que en la actualidad se están intentando imponer en el mundo musulmán también intentan tener su influencia en las poblaciones de origen musulmán que viven en Europa, siendo la razón, en gran medida, de reacciones de reclusión identitaria.

-Como cuarta cuestión, según la autora de origen tunecino, también hay que tener en cuenta que el pasado colonial francés tiene su impacto en la memoria francesa y argelina especialmente en lo que concierne a la inmigración de magrebíes en Francia.

-Por último, la confusión entre Islam -religión que como cualquier otra tiene una pluralidad de interpretaciones- e islamismo -para Bessis, Islam político: movimiento político de paradigma religioso- que hay en Occidente, es decir, entre la religión y la manipulación política que se hace de ella, especialmente después del 11 de septiembre de 2001, no ayuda a resolver el problema.

Estas cinco cuestiones, en proporción diversa, estuvieron presentes en la importancia que adquirió el debate sobre el uso del velo en Francia. Bessis, que no está de acuerdo con el uso del velo pero tampoco con su prohibición, considera que la forma de resolver el conflicto pasa por tener en cuenta cuatro cuestiones clave:

*La aceleración de las políticas de integración.* Tanto los chicos como las chicas jóvenes franceses de origen magrebí no se sienten representados por las élites políticas francesas; no hay representantes políticos procedentes de la inmigración. Por otro lado, los problemas de seguridad en los suburbios urbanos donde viven los inmigrantes se deja en manos de las asociaciones confesionales siendo un grave error el que el Estado francés reforzara así su autoridad porque algunas de estas organizaciones estaban vinculadas al fundamentalismo. Por lo tanto, es necesario apostar por una política eficaz de integración.

*La visibilidad de una religión como el islam.* Es necesario hacer desaparecer lo que en Francia se llamó el *Islam de los sótanos* e intentar afrancesar ese islam y convertirlo en el *Islam des Lumières*, en expresión de Amorós (2009) representado paradigmáticamente por Fadela Amara y por el movimiento que lideró *Ni putas ni sumisas* precisamente en los años que anteceden y se aproximan a la promulgación de la Ley y del que se hará mención más adelante. El Islam es la segunda religión de Francia en número de fieles y debe ser visible en el espacio público ni más ni menos que otras religiones.

*Explicar el laicismo* pues es el cimiento de un consenso democrático y la base de la emancipación de las mujeres. Ésta no es posible en un contexto de imposición religiosa.

*La cuestión de la igualdad de las mujeres.* Para Bessis el error en Francia estuvo en plantear el debate sobre el velo en términos religiosos y no de desigualdad entre hombres y mujeres. El problema del Islam y de muchas religiones es que obliga preferentemente a las mujeres a llevar signos identitarios de la comunidad. Así, si se prohíbe el velo son ellas y no ellos las que están penalizadas por esta Ley que les impide entrar a una institución educativa pública con velo.

Hay un incremento en Europa del uso del velo y también del miedo a él; por eso es importante *desvelar* qué hay detrás del velo. Detrás del uso del velo hay una manipulación política de lo religioso, una voluntad de una parte



minoritaria de la población musulmana, representada por los fundamentalistas religiosos, de querer debilitar el laicismo francés. Pero esta cuestión no sólo afecta a Francia; el Islam político, afirma Sophie Bessis, está en el epicentro de los problemas políticos en la mayoría de los países musulmanes.

**El debate sobre el uso del velo es importante en cuanto que plantea la necesidad de conciliar la libertad de conciencia y de religión con la defensa del laicismo y de la igualdad de género.**

Según el análisis de la historiadora, detrás de la defensa del velo o de su prohibición hay muchas razones contrapuestas que trastocan las tradicionales divisiones en Francia. Este tema generó debate incluso entre las feministas, en los partidos más conservadores y más progresistas, entre los ciudadanos religiosos y no religiosos, incluso también en el seno de la población francesa de origen musulmán, entre los que, lógicamente hay gente religiosa, atea, de izquierdas, de derechas, intelectuales, gente que vive en las barriadas, porque es una población que refleja la diversidad de la sociedad de la que forma parte aunque sea mayoritariamente marginal.

El uso del velo plantea una vez más el asunto de la identidad de los jóvenes franceses de origen magrebí. Debido a la exclusión social no se sienten del todo franceses porque no perciben que la sociedad francesa los trate como tales; tampoco se sienten parte del país de origen de sus padres porque no nacieron allí. Así, ser musulmán o musulmana es mejor que no saber quién se es -aunque esta adscripción *neomusulmana* sea lo que el sociólogo francés de origen argelino Mohamed Arkoun llama la *exégesis salvaje* del Islam: sólo conocen de lo religioso lo que dice el imán del barrio- y por ello se convierte en una *identidad refugio* contra la doble exclusión, que debe combatirse con políticas eficaces de integración e inclusión.

Concluyendo, la aprobación de la Ley que prohíbe los símbolos religiosos ostentosos y, en concreto, el velo en Francia en las escuelas públicas, planteó dos problemas importantes:

-No tuvo su origen en la defensa de la igualdad de las mujeres frente a las designaciones patriarcales religiosas sino únicamente en la defensa del laicismo.

-Tiene consecuencias, en ocasiones, que derivan en reacciones islamóforas, generando rechazo y discriminación de las mujeres con velo en lugares donde sí está permitido.

Para el académico Olivier Roy (2005), experto en las relaciones del islam con Occidente, la única forma de combatir estas derivas identitarias de referente religioso es reconocer, con políticas públicas eficaces, que las poblaciones de origen inmigrante forman realmente parte de las sociedades europeas y que la religión musulmana también es una religión europea.

Wassyla Tamzali, que fue consultada por la comisión parlamentaria que preparó la Ley en Francia, afirma que no se abrió el necesario debate sobre la igualdad de género y que las críticas de la ley contra el uso del velo, que evocan el racismo, la integración de los inmigrantes y la alianza de civilizaciones, más bien legitiman posiciones etno-culturales que justifican el relativismo cultural y que benefician principalmente a los fundamentalistas religiosos islámicos pues los colocan en el centro del debate.

En España, hasta el momento, no ha habido un debate semejante al de Francia y no hay una legislación específica al respecto, si bien, los medios de comunicación se han hecho eco de algunos casos -el último más conocido fue en abril de 2010- en los que ha habido discrepancias en la admisión de adolescentes y jóvenes en escuelas e institutos de educación secundaria portando el velo o *hijab*. Es en el ámbito educativo y político donde parece que sería necesario centrar el debate para promover una educación para la igualdad de género, que por otra parte, involucra a toda la sociedad, no únicamente a las mujeres, hijas de inmigrantes que son musulmanas.





**Capítulo 5. LA INTEGRACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS DE  
INMIGRANTES MARROQUÍES EN EL SISTEMA EDUCATIVO  
ESPAÑOL**



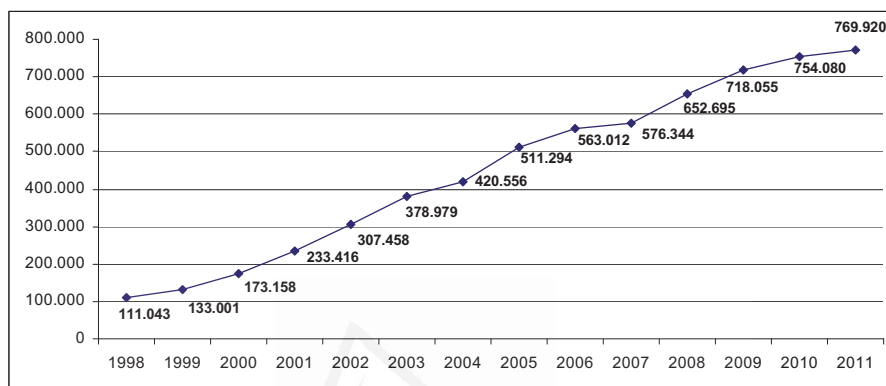
La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes marroquíes en la escuela española es la consecuencia de diferentes procesos de reagrupación familiar que se produjeron fundamentalmente a partir de la segunda mitad de la década de los noventa. Esta nueva realidad, más multicultural, cambia de forma significativa la composición de las escuelas en los últimos tres lustros y obliga, tanto a las autoridades educativas como al profesorado, a reflexionar acerca de las funciones educativas y acerca de la pertinencia o no de adaptaciones materiales, curriculares u organizativas. En este capítulo se abordan estas cuestiones, tanto desde la perspectiva de la normativa estatal como desde las comunidades autónomas, particularmente en la Comunidad Valenciana y, dentro de ésta, en la provincia de Alicante. Se analiza la evolución de esta población escolar y su continuidad en el sistema educativo, poniendo especial atención en las mujeres, con una presencia significativamente mayor que los varones en los estudios de bachillerato. La decisiva importancia de la integración escolar para la posterior participación social es motivo suficiente para analizar detenidamente la situación de varones y mujeres, hijos de la inmigración marroquí en las distintas etapas educativas.

### **5.1. La inmigración marroquí, los procesos de reagrupación familiar y la escolarización de los/las menores**

La inmigración en España, en una primera etapa -finales de la década de los ochenta y principios de la de los noventa-, trajo consigo mano de obra necesaria en los diferentes sectores productivos, y ello supuso la llegada de ciudadanos marroquíes, principalmente hombres, y padres de familia, muchos de ellos. Una vez que esta inmigración se ha ido consolidando, y ello empezó a ocurrir a finales de los años noventa y principios del nuevo milenio, la reagrupación familiar ha sido una constante.

Tal y como se recoge en el *gráfico 5.1*, la población marroquí en España, desde finales del siglo XX hasta la actualidad, se ha incrementado notablemente multiplicándose por siete el número de marroquíes en los últimos trece años.

**Gráfico 5.1. Evolución de la población marroquí en España de 1998 a 2011.**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del padrón del INE.

En los años noventa fue el colectivo de inmigrantes marroquíes, uno de los más antiguos y numerosos, el que hizo efectiva la mayor reagrupación familiar, pues es a partir de los años setenta y ochenta cuando se inicia la migración de marroquíes a España (Gómez Crespo, 2004), fundamentalmente de hombres varones solos que vienen a trabajar. Por otro lado, en la década de los noventa hay un aumento importante del flujo migratorio con una cierta feminización del mismo (Ramírez, 1998). Se trata de una emigración de mujeres solteras, en algunos casos, casadas, que salen de sus países solas. Tanto los varones como las mujeres ya casadas en Marruecos y con hijos, solicitan la reagrupación familiar a los pocos años de su estancia en España. En 1997, las solicitudes de reagrupación familiar concedidas a marroquíes suponen el 60% del total.

La Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social permitía solicitar autorización de residencia temporal para los familiares más cercanos a los extranjeros no comunitarios con tarjeta renovada. Fue lo que se llamó

“reagrupación ordinaria”. Ello implicaba que el inmigrante debía reunir una serie de requisitos como tener empleo, tener cobertura sanitaria y una vivienda adecuada. Posteriormente al año 2000, la Ley se hizo más restrictiva sobre quien tenía derecho a ser reagrupado. En la Ley del año 2000 se permitía la reagrupación de cualquier familiar por razones humanitarias mientras que años más tarde, con la última reforma de la Ley de Extranjería de 2009, solo era posible la reagrupación de los hijos, del cónyuge del residente y de los ascendientes -padres y abuelos- a cargo del reagrupante o su cónyuge, siempre que se demostrara la necesidad de que viviera en España. Para los inmigrantes reagrupados, su permiso de residencia depende de la autorización de residencia y trabajo del reagrupante. Después de cinco años o una vez adquirido un permiso de trabajo, pueden conseguir el permiso de residencia independiente. En el caso de los hijos, si obtienen la mayoría de edad y consiguen autorización de trabajo pueden también conseguirlo. En el año 2007, según los datos de la Encuesta Nacional de Inmigrantes del Instituto Nacional de Estadística (INE), en nuestro país residían un total de 8.813.002 inmigrantes de los que 1.451.950, es decir, el 16,5 %, habían llegado a España por reagrupación familiar. De ellos, la proporción de hombres menores de 20 años (17,3%) era mayor que la de mujeres del mismo intervalo de edad (10,3%). Este dato puede explicar, en parte, el mayor número de alumnado masculino matriculado en estudios no universitarios, hasta esa fecha.

A partir del proceso de reagrupación familiar del año 2000, el número de alumnos extranjeros ha crecido exponencialmente pasando a ser algo más de 400.000 alumnos -en todos los niveles educativos juntos-, a comienzos del curso 2003/2004, lo que supone el 4,36% sobre el total de alumnos frente al 1,94% del curso 2000/2001 (Carabaña, 2006). Según se observa en la *tabla 5.1*, de 1998 a 2008, es decir, en sólo diez años se ha multiplicado prácticamente por diez el número de alumnos extranjeros en la escuela española. De ellos, como se verá más adelante, y como puede apreciarse también en la misma tabla, una proporción importante es de origen marroquí. Si bien su número ha ido creciendo significativamente en esos diez años, su peso en el conjunto del alumnado extranjero ha disminuido pasando de representar el 23,8 % en el curso 1998/1999 a representar el 16% el curso 2008/2009.



**Tabla 5.1. Evolución del alumnado extranjero total y marroquí. Enseñanzas no universitarias**

Curso	Total	Marruecos	% sobre total alumnado extranjero
1998-1999	80.587	19.187	23,8
2003-2004	402.117	59.658	14,8
2008-2009	755.587	121.224	16

Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Curso 2008-2009 (edición 2011)* del Ministerio de Educación MEC.

Ha de tenerse en cuenta que es a partir del año 2004 cuando hay un aumento significativo de la población extranjera, en edad escolar, es decir, entre 3 y 15 años, que ya ha nacido en España. Según el Ordenamiento Jurídico Español, con carácter general, esta población nacida en territorio español de padres extranjeros, no tiene derecho a la nacionalidad española. Únicamente se otorga la nacionalidad si el nacido no tiene ninguna otra, pues en ningún caso un/a menor puede carecer de nacionalidad.

**Tabla 5.2. Alumnado extranjero total y marroquí, de 3 a 15 años, nacido en España por grupo de edad matriculado en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Población a 1 de enero de los años 2004 y 2009).**

Alumnado extranjero	Total Educación Infantil/ primaria /secundaria		Ed. Infantil 3-5 años		Ed. Primaria 6-11 años		Ed. Secundaria 12-15 años	
	2.004	2.009	2.004	2.009	2.004	2.009	2.004	2.009
Alumnado marroquí	16.088	44.480	8.693	25.752	6.124	16.557	1.271	2.171
Alumnado extranjero total	43.693	123.219	21.094	70.657	17.593	43.790	5.006	8.772

Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Curso 2008-2009 (edición 2011)* del Ministerio de Educación

En la *tabla 5.2* se aprecia la evolución de los nacimientos entre los años 2004 y 2009. Es significativo apreciar cómo se ha triplicado el número de menores entre 3 y 15 años nacidos en España en este periodo. En el caso de los marroquíes se pasa de 16.088 en 2004, en esa franja de edad, a 44.480 en 2009, multiplicándose el número en la misma proporción que el total de los extranjeros nacidos en España.

**Tabla 5.3. Población extranjera y alumnado extranjero total y marroquí. Enseñanzas no universitarias. Curso 2008/2009**

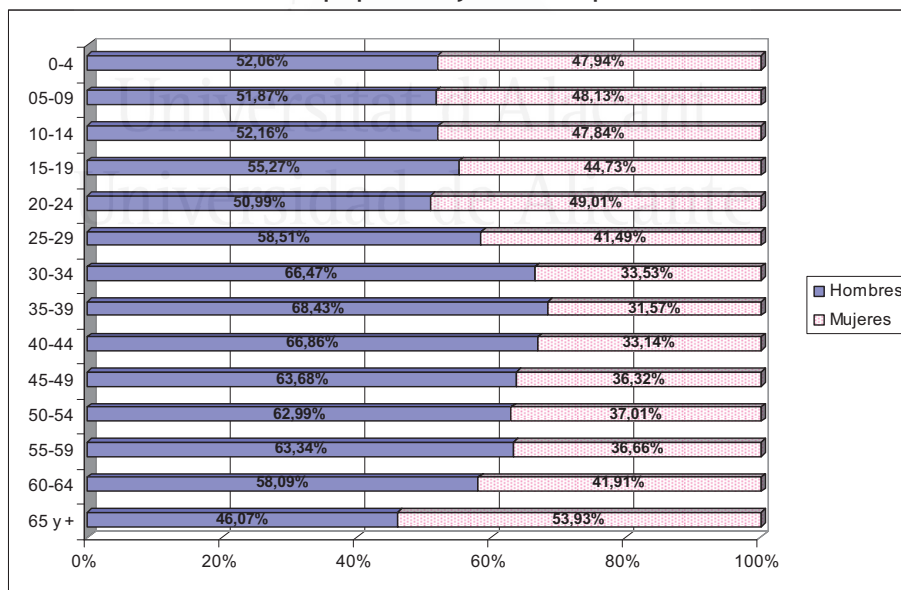
Curso 2008/2009	Alumnado extranjero		Población extranjera	
	Valor absoluto	%	Valor absoluto	%
Marruecos	121.224	16	718055	16,9
Total	755.587	100	5648671	13,4

Fuente: Elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Curso 2008-2009 (edición 2011)* del Ministerio de Educación.

Para el curso 2008/2009 el alumnado extranjero suponía el 13,4% de la población extranjera total y en el caso del alumnado marroquí respecto a la población de la misma nacionalidad, la proporción era ligeramente superior, representando un 16,9 % de la misma, tal y como recoge la tabla 5.3.

Referido a la proporción de mujeres marroquíes, ésta se muestra equilibrada respecto a los varones en la población menor de 24 años de acuerdo con el gráfico 5.2.

**Gráfico 5.2. Población marroquí por sexo y edad en España en 2011.**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE.

En el año 2011, la población marroquí en edad escolar está equilibrada según sexo. El número de mujeres en la institución educativa, como se analizará más adelante es similar al de los varones, siendo superior en determinados estudios no obligatorios.

## 5.2. El derecho a la educación de los inmigrantes

El reconocimiento de la igualdad en el acceso a la educación de los inmigrantes está recogido en la Constitución Española y en declaraciones internacionales tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966) y, de forma más específica, en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), que reconoce en su artículo 28, el derecho a la educación, incluyendo la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, y el acceso de todos los menores a la enseñanza general y profesional (Larios, 2006). No hay duda de que no hace distinción entre autóctonos y extranjeros. Por lo tanto, el derecho a la educación básica obligatoria y gratuita debe garantizarse para cualquier menor, sea español o no, independientemente de la situación legal del mismo. Así lo recoge el artículo 10.2 de la Constitución Española: “Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”.

Sin embargo, el reconocimiento de este derecho se ha recogido de manera desigual por las diferentes leyes de extranjería y educativas. La primera Ley de extranjería, Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, de los derechos y libertades de los extranjeros en España y la Ley Orgánica de Derecho a la Educación 8/1985, de 3 de julio (LODE) restringían el derecho a la educación a los extranjeros residentes contradiciendo el artículo 10.2. de la Constitución. Sin embargo, más tarde, el Reglamento de desarrollo de la Ley de extranjería de 1985, aprobado en 1996, reconocía el derecho a la

educación a todos los extranjeros en las mismas condiciones que los españoles.

La siguiente Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social que fue modificada por Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, recoge en su artículo 9.1 que “todos los extranjeros menores de 18 años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a la enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas”, limitando el derecho a la educación no obligatoria a los extranjeros residentes (art. 9.2.). Así, los extranjeros tienen el derecho y la obligación de ser escolarizados de forma gratuita hasta los 16 años, independientemente de la situación legal de sus progenitores, aunque si se tienen en cuenta los tratados internacionales anteriormente mencionados, debería interpretarse que todos los extranjeros menores de edad, es decir, menores de 18 años, tienen derecho a la educación sin restricciones de ningún tipo. Esta Ley, por tanto, mejora la anterior en cuanto al reconocimiento al derecho a la educación y resulta un avance muy significativo, con consecuencias en este estudio, pues establece la obligación para los poderes públicos de promover “que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural”. Esta novedad legislativa tiene implicaciones importantes en cuanto a las medidas concretas que en materia educativa deben tomar, tanto el Estado como las comunidades autónomas, y que definen un modelo de integración social y educativa y de gestión de la diversidad cultural a través del sistema educativo, como se analizará en el capítulo siguiente.

El reconocimiento de la igualdad en el acceso a la educación de los inmigrantes no es la única cuestión que plantea la Constitución sino que también recoge en su artículo 9.2 un mandato a los poderes públicos para que se creen las condiciones para que la libertad y la igualdad de las personas y los grupos en los que se integran sean reales y efectivas. Por lo tanto, una vez

reconocido el igual derecho de acceso a la educación hay que tomar medidas concretas que hagan realidad este principio, y esto significa que hay que compensar las desigualdades que pueda haber entre autóctonos y extranjeros igual que entre los mismos nacionales. Hay que garantizar y promover, tanto el igual acceso a la educación, como la integración social de los extranjeros y el reconocimiento y respeto a su identidad cultural, a través de la educación. Es por esa razón que se empiezan a desarrollar políticas compensatorias, especialmente por parte de las comunidades autónomas, que son las que tienen competencias educativas asignadas.

La última reforma de la Ley de extranjería de 2009 modifica la anteriormente citada de 2000, incorporando, en el artículo 9 el fallo del Tribunal Constitucional que declaró inconstitucional la negación del acceso a la educación no obligatoria a los menores extranjeros no residentes legales. Con esta nueva Ley, todos los menores de 18 años tienen derecho a la educación, incluida la educación no obligatoria, independientemente de su situación legal. Sin embargo, los inmigrantes mayores de edad, en situación administrativa irregular siguen sin tener derecho a la educación. Esta cuestión plantea una dificultad para la integración de los inmigrantes pues la educación es un valioso instrumento para la incorporación social y laboral de los mismos.

### **5.3. El tratamiento de la igualdad en la educación. La educación compensatoria en la normativa estatal y en las comunidades autónomas**

Desde la aprobación de la Ley de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 hasta la última Ley educativa, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, la escolarización del alumnado inmigrante ha pasado de ser prácticamente inapreciable en las primeras estadísticas del Ministerio de Educación, donde se tiene en cuenta al alumnado de origen extranjero, que datan del curso 1992/1993, hasta tener una presencia significativa y ser el asunto más relevante de la educación en España en los últimos años.

La LOGSE considera al alumnado de origen inmigrante dentro de la categoría de alumnos/as con necesidades educativas especiales que engloba principalmente a alumnado con minusvalías, con trastornos de conducta o en situación de desventaja social y cultural. Las medidas compensatorias que propone se refieren principalmente a la distribución equilibrada del alumnado inmigrante para evitar su concentración en determinados centros y al reparto equitativo de alumnos entre centros públicos y concertados.

La siguiente ley educativa, la Ley de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, se hace eco de la importancia creciente que adquiere el alumnado inmigrante en el sistema educativo dedicándole un apartado específico-sección segunda- pero dentro del capítulo dedicado a los alumnos con necesidades educativas especiales-capítulo VII-. Las medidas compensatorias que contempla la Ley se refieren al aprendizaje de la lengua y cultura españolas y al aprendizaje de los conocimientos básicos, que se hará en aulas específicas y en grupos de refuerzo, constituido por alumnos con dificultades en el aprendizaje, pero simultaneando su escolarización en los grupos ordinarios, según el nivel y la evaluación de su aprendizaje (Art. 42.2).

En la Ley actualmente en vigor, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, hay una importante novedad respecto al tratamiento que se les da al alumnado inmigrante, distinguiendo y separando a los “alumnos/as con integración tardía en el sistema educativo español” de los alumnos/as con necesidades educativas especiales. Es relevante destacar la eliminación de la categoría específica de “alumnado extranjero o inmigrante”; de esta forma se tiene en cuenta que no todo el alumnado inmigrante necesita medidas compensatorias. Este es un paso importante hacia la normalización que indudablemente ayuda a la integración de los inmigrantes. Se establece, consecuentemente, que los programas compensatorios no se llevarán a cabo en aulas específicas sino en aulas ordinarias. Se explicita, por tanto, que la atención a este alumnado debe regirse por los principios de normalización y de inclusión, superando la concepción de integración escolar de la LOGSE (Alegre y Subirats, 2007).

La Ley determina que las administraciones autonómicas deben adoptar las medidas necesarias para garantizar la información y el asesoramiento a los padres de los alumnos inmigrantes sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la escolarización, con el fin de garantizar la igualdad de acceso y permanencia en el sistema educativo. Así, las comunidades autónomas han ido asumiendo las funciones compensatorias a través de planes de acogida del alumnado inmigrante, programas de enseñanza de la lengua o lenguas oficiales de la comunidad autónoma correspondiente, formación del profesorado especializado y de refuerzo, y programas de acercamiento y participación de las familias en la escuela, principalmente. El desarrollo de estos programas ha sido muy desigual dependiendo de las comunidades autónomas.

Como ya se constató con anterioridad, la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social establece la obligación para los poderes públicos de promover “que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural”. Por lo tanto, las medidas compensatorias, anteriormente descritas, para garantizar la igualdad de acceso y permanencia en el sistema educativo, con el fin de favorecer su integración social, no son la única acción específica que el sistema educativo debe tener en relación al alumnado inmigrante; debe también reconocer y respetar su identidad cultural.

### **5.3.1. La educación compensatoria en la Comunidad Valenciana**

Dado que cada comunidad autónoma tiene competencias en materia de educación, son ellas las que deben dar respuestas educativas concretas a lo establecido por la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, que recoge en los capítulos I y II del título II la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, y la compensación de las desigualdades en educación, respectivamente. Así, la Orden de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación de la Comunidad Valenciana, regula la atención al

alumnado con necesidades de compensación educativa en centros de educación infantil de 2º ciclo, educación primaria y educación secundaria obligatoria. Esta Orden define al alumnado con necesidades de compensación educativa como aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales. El objetivo, por tanto, que se plantea es prevenir y compensar las desigualdades educativas para que se haga efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y, de esta forma todo el alumnado, independientemente de sus diferencias y desigualdades de partida, pueda alcanzar los objetivos que se establecen para cada etapa educativa. Así se recoge en la última Resolución de 28 de febrero de 2011 de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes por la que se convoca la solicitud de los programas de compensación educativa y los programas PROA y PASE para el curso 2011-2012. (DOGV nº 6475,08.03.2011). Con este fin, la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana, propone varios programas:

1. *Programas de compensación educativa en centros públicos y privados concertados* que escolarizan alumnado con necesidades de compensación educativa de educación infantil de 2º ciclo, educación primaria y educación secundaria obligatoria. Estos programas pretenden hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Son los servicios psicopedagógicos escolares o los gabinetes psicopedagógicos autorizados, en los niveles de educación infantil y primaria, y los departamentos de orientación, en los centros de educación secundaria obligatoria, quienes determinan las necesidades de compensación educativa de cada alumno y alumna, teniendo en cuenta la información elaborada por los servicios sociales. En definitiva, el alumnado con necesidades de compensación educativa debe tener un informe que determine su necesidad.

2. *El Programa de Acogida al Sistema Educativo y aprendizaje de la lengua vehicular de enseñanza del centro (PASE)* propone un marco para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes así como de refuerzo educativo. Este programa pretende que el alumnado



adquiera las competencias comunicativas básicas en la lengua vehicular de forma intensiva con el fin de incorporarse en el menor tiempo posible al grupo ordinario que le corresponde por edad. También, mediante el aprendizaje lingüístico a través de contenidos curriculares, se pretende potenciar la competencia curricular de este alumnado. El Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) es una medida de apoyo temporal -máximo un curso- destinada al alumnado extranjero de nueva incorporación. En una primera fase, ofrece apoyo al alumnado que desconoce la lengua de enseñanza del centro y en una segunda fase, al que tiene deficiencias en las áreas o materias, principalmente en las instrumentales para facilitarle su rápida integración escolar. La metodología del programa integra el aprendizaje lingüístico con los contenidos de las áreas y materias. En educación primaria hay un maestro por programa con 12 alumnos de promedio y en educación secundaria hay dos profesores con el mismo número de alumnos.

3. *El plan PROA* contiene varios programas de apoyo a centros de educación primaria y educación secundaria, a partir de un convenio de colaboración suscrito en el año 2005 entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Consellería de Cultura, Educación y Deporte de la Comunidad Valenciana:

3.a) *El Programa de Acompañamiento Escolar* pretende mejorar los resultados académicos del alumnado de determinados centros públicos y privados concertados de educación primaria y de educación secundaria, que están en situación de desventaja socioeducativa, mediante una respuesta educativa amplia y extendida más allá del horario lectivo. Son alumnos y alumnas cuyas familias no les pueden proporcionar el apoyo necesario fuera del horario escolar, pero que adquieren un compromiso con el centro para apoyar el trabajo de refuerzo educativo que éste les proporciona a sus hijos/as. Lo forman grupos de unos 12 alumnos/as que trabajan fuera del horario lectivo 4 horas semanales, atendidos por un maestro/a o profesor/a, que orienta su trabajo escolar, ayuda a desarrollar el hábito lector, la expresión escrita y la resolución de problemas, y potencia su autoestima y la autonomía ante el estudio.

Como se recoge en la *tabla 5.4*, el número de centros que se han acogido al Programa de Acompañamiento Escolar ha crecido cada curso académico, sin embargo, sólo llega a una mínima proporción de centros educativos que lo necesitan si se tiene en cuenta el total de centros de Educación Primaria (1.371 centros) y de Educación Secundaria (703 centros), tanto públicos como privados, de la Comunidad Valenciana.

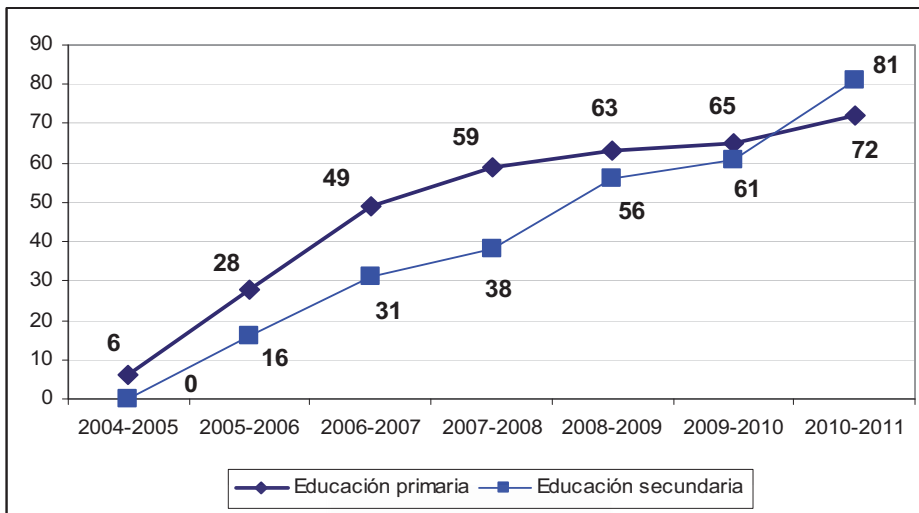
**Tabla 5.4. Número de centros y profesores que desarrollan el Programa de Acompañamiento Escolar por curso académico en la Comunidad Valenciana.**

Curso	Educación Primaria		Educación Secundaria	
	Centros	Profesores	Centros	Profesores
2004-2005	6	6	0	0
2005-2006	28	18	16	11
2006-2007	49	26	31	16
2007-2008	59	33	38	21
2008-2009	63	35	56	34
2009-2010	65	35	61	32
2010-2011	72	39	81	36

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana.

En el *gráfico 5.3* se observa cómo el número de centros educativos de educación primaria que desarrollan el Programa de Acompañamiento Escolar es siempre mayor que los centros de educación secundaria. Ello se debe a un número mayor de centros y de alumnado en esta primera etapa educativa.

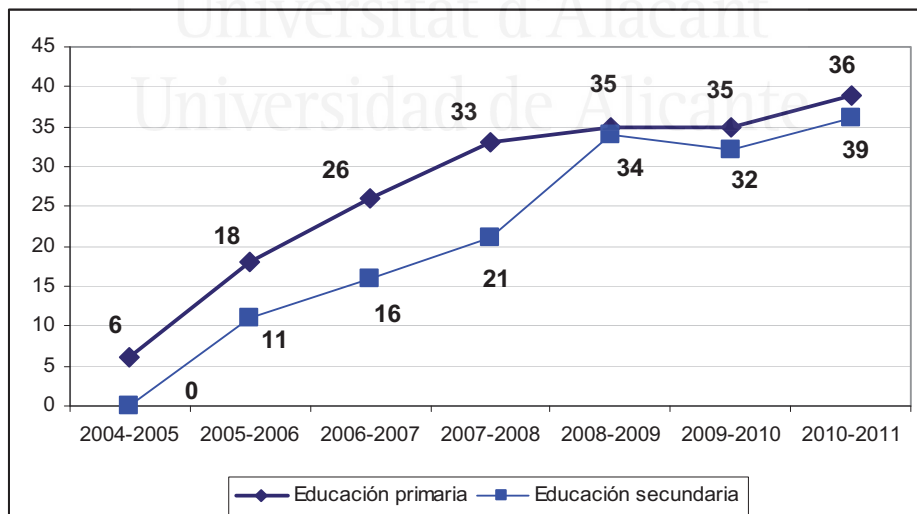
Gráfico 5.3. Evolución del número de centros que desarrollan el Programa de Acompañamiento Escolar por curso académico en la Comunidad Valenciana.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana.

El número de profesores y profesoras implicados en el Programa es muy reducido si se tiene en cuenta el número de centros.

Gráfico 5.4. Evolución del número de profesores que desarrollan el Programa de Acompañamiento Escolar por curso académico en la Comunidad Valenciana.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana.

3.b) *Programa de Apoyo y Refuerzo a centros públicos de educación secundaria.* Este programa pretende un cambio global en el modo de

funcionamiento del centro junto con el apoyo específico a algunos colectivos de alumnos. Se desarrolla en Institutos de Educación Secundaria que escolarizan una proporción importante de alumnado en condición de desventaja educativa asociada al entorno, con dificultades generalizadas en el aprendizaje. El programa tiene como objetivo mejorar la organización y el funcionamiento del centro, así como las expectativas escolares del alumnado. Para ello, ofrece actuaciones en distintos ámbitos. El primero es el de la atención directa al alumnado acompañándole en la transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria, fomentando el hábito de la lectura y proporcionando refuerzos académicos complementarios. El segundo ámbito es el que promueve la colaboración con las familias y el tercero y último se refiere a la relación con el entorno para resolver problemas como el absentismo o facilitar la inserción social del alumnado.

Los programas PASE Y PROA se iniciaron en el curso académico 2004-2005 y forman parte de las actuaciones de compensación educativa de los centros. En la actualidad, los requisitos exigibles por la administración educativa impiden, en algunos casos, el seguimiento de los programas.

Como puede observarse en la *tabla 5.5*, de nuevo el número de los centros que se han beneficiado en los últimos años de estos programas es reducido, si se compara con el número de alumnado, tanto autóctono como extranjero, con fracaso escolar y riesgo de abandono, especialmente en la educación secundaria obligatoria. Es fácil deducir que no hay una apuesta decidida, por parte de la administración educativa, por ampliar y mejorar estos programas que están cofinanciados al 50% con el Ministerio de Educación. Sería interesante comparar estos datos con los de otras Comunidades Autónomas respecto a la implantación de programas para la compensación de desigualdades educativas.

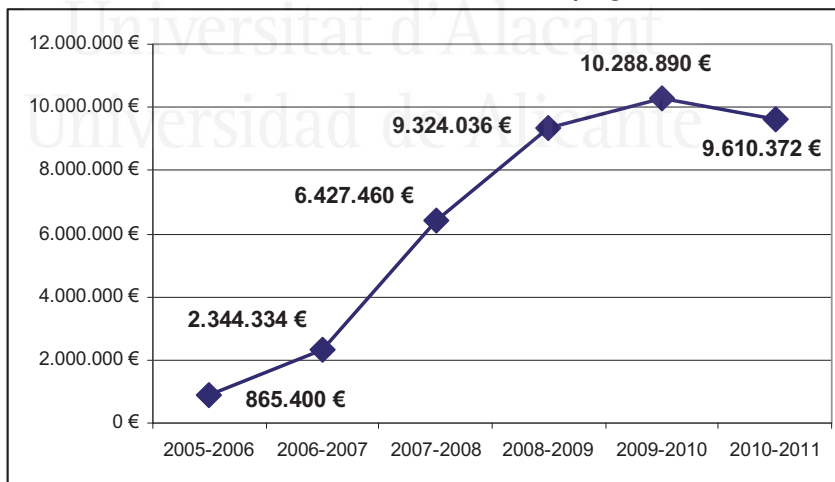
**Tabla 5.5. Programa de Apoyo y Refuerzo a IES. Convenio PROA**

Curso	Centros	Profesores	Inversión Consellería	Inversión Ministerio Educación
2005-2006	16	24	432.700 €	432.700 €
2006-2007	31	55	1.172.167 €	1.172.167 €
2007-2008	67	123	3.213.730 €	3.213.730 €
2008-2009	79	152	4.662.018 €	4.662.018 €
2009-2010	94	159	5.144.445 €	5.144.445 €
2010-2011	64	96	4.805.186 €	4.805.186 €

Fuente: Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana.

La inversión en estos programas, debido a las cada vez mayores necesidades del alumnado de los centros educativos de la Comunidad Valenciana, ha llegado a multiplicarse por doce en tan sólo cinco cursos escolares, si bien la disminución en la inversión en el curso 2010/2011 marca una tendencia diferente que necesitaría alguna explicación más allá de los recortes en el gasto debidos a la crisis económica.

**Gráfico 5.5. Evolución de la inversión total en el programa PROA**



Fuente: Elaboración propia a través de los datos de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana.

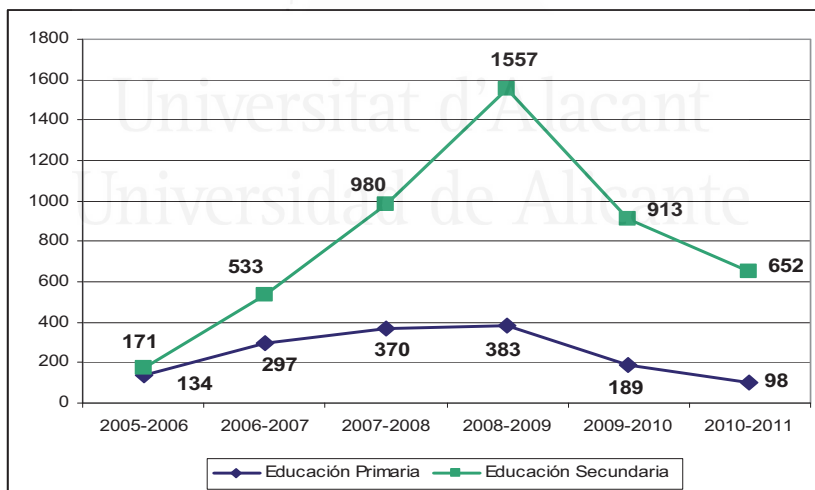
El Programa de Compensación Educativa atiende al resto del alumnado extranjero, proporcionando recursos personales y materiales, de acuerdo con el plan específico presentado por cada centro según las necesidades educativas concretas de su alumnado.

Tabla 5.6. Centros, profesorado y alumnado del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE)

Curso	Educación Primaria			Educación Secundaria		
	Centros	Profesorado	Alumnado	Centro	Profesorado	Alumnado
2005-2006	14	14	134	15	32	171
2006-2007	31	31	297	47	94	533
2007-2008	32	32	370	82	164	980
2008-2009	37	37	383	107	204	1.557
2009-2010	19	19	189	82	164	913
2010-2011	11	11	98	71	140	652

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana.

Gráfico 5.6. Evolución del alumnado del Programa de Acogida del Sistema Educativo (PASE)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana.

Se puede apreciar tanto en la *tabla 5.6*, como en el *gráfico 5.6*, cómo aumentó de forma progresiva el número de alumnado extranjero,

especialmente en la Educación Secundaria, en el programa de acogida al sistema educativo (PASE), desde el curso 2006/2007, un curso después del inicio del Programa en la Comunidad Valenciana, y hasta el curso 2008/2009, para ir disminuyendo en los dos últimos cursos escolares.

#### **5.4. El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural y religiosa en la escuela**

Que la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social establezca la obligación para los poderes públicos de promover que los extranjeros residentes puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural, obliga, al menos, a plantearse cómo tratar en la escuela dos asuntos directamente relacionados con la identidad cultural de los alumnos de origen inmigrante: la religión y la lengua materna.

La Constitución, en su artículo 27.3, establece que el Estado debe garantizar el derecho que tienen los padres a que sus hijos e hijas reciban la formación religiosa y moral acorde con sus propias convicciones. Si bien, de este artículo constitucional no se deriva necesariamente que la educación religiosa deba impartirse en horario escolar, ni siquiera en las escuelas públicas. Sin embargo, la obligación se ha adquirido a partir de los acuerdos del Estado español con determinadas confesiones religiosas. Además de con la confesión católica, existen acuerdos con las confesiones evangélica, judía e islámica (Leyes 24/1992, 25/1992 y 26/1992). Estos acuerdos garantizan teóricamente, a los alumnos que lo soliciten, el derecho a recibir enseñanza religiosa en los niveles de educación obligatoria en los centros financiados con fondos públicos. Sin embargo, en la práctica este derecho, por falta de medios y, a veces, por falta de voluntad institucional, está poco garantizado, cuestionando así el principio de igualdad de trato de las diferentes religiones y el respeto a la diversidad religiosa.

En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua materna, la normativa internacional-la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 o el Estatuto Jurídico del Trabajador Migrante del Consejo de Europa de 1997- reconoce el derecho a su aprendizaje. Dado que el mantenimiento cultural y lingüístico es considerado un derecho al que todos los alumnos deberían tener acceso, diferentes resoluciones del Parlamento Europeo recomiendan la enseñanza de la lengua familiar de los inmigrantes - ya sea integrada en los planes de estudio, ya sea como enseñanza complementaria o a partir de las iniciativas de los mismos inmigrantes para promocionar sus lenguas respectivas-. De esta forma se promueve el pluralismo cultural desde una concepción intercultural de la gestión de la diversidad cultural y no tanto desde una perspectiva compensadora. Así, lo recoge el *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea* (1995) cuando considera un fin educativo en sí mismo el desarrollo de todas las capacidades lingüísticas de los alumnos y el reconocimiento educativo de todas las lenguas. Una guía posterior publicada en 2003, titulada *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* insiste en la necesidad de reconocer el valor educativo del plurilingüismo y de alejarse de posturas monolingües que son las dominantes en la mayoría de los países europeos y de una cuestión sumamente importante: que el aprendizaje y conocimiento de las lenguas de origen no son obstáculos que entorpecen la integración socioeducativa sino que incluso el reconocimiento y la valoración en la escuela de los conocimientos lingüísticos de los alumnos bilingües o potencialmente bilingües, pueden ayudar a conseguir un mejor rendimiento académico (Mijares, 2006).

En 1980 se firma el Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos, que es el marco a partir del cual se desarrolla el programa ELCO marroquí -clases de enseñanza de lengua y cultura de origen- que empieza a funcionar en el año 1995. De esta forma el gobierno español se compromete a facilitar el aprendizaje de la lengua árabe al alumnado marroquí escolarizado en la educación obligatoria, aunque las clases están abiertas a todos los alumnos. Marruecos se compromete a facilitar el profesorado y España se responsabiliza de facilitar la implantación del programa en los centros escolares. En España se pone en marcha como parte de los programas de



atención a la diversidad y de compensación educativa. En la práctica hay pocas comunidades autónomas que hayan asumido la responsabilidad que conlleva el acuerdo. Es fácil deducir que en un principio, cuando se decide implantar la ELCO en España, las autoridades educativas pretenden reconocer y valorar las características culturales y lingüísticas de los alumnos defendiendo un discurso multicultural, sin embargo, en la práctica, con la sucesiva y creciente llegada de alumnado a las aulas españolas este discurso teórico está lleno de contradicciones. Por un lado, se reconoce, a partir de las teorías educativas constructivistas, la importancia de la lengua materna para el buen desarrollo cognitivo (Baker, 1997) y para la buena adquisición de una segunda y sucesivas lenguas, y por otro, desde la práctica educativa se promueve casi únicamente el conocimiento de las lenguas oficiales relegando como actividad extracurricular el aprendizaje de la lengua materna. Este hecho ayuda a que los alumnos marroquíes perciban las clases de árabe como una sobrecarga inútil que les distancia de los alumnos autóctonos.

Determinados centros educativos y municipios, a través de acuerdos con asociaciones culturales o de apoyo a la integración de los inmigrantes, ofrecen clases de lengua en horario extraescolar. Hay que destacar algunas iniciativas interesantes en ciertas comunidades autónomas que ofrecen clases de árabe, tanto para inmigrantes como para autóctonos, con la finalidad de dar a conocer la cultura y la lengua árabes (Larios, 2006).

En resumen, las políticas educativas en materia de inmigración, una vez reconocida la igualdad de derechos educativos entre inmigrantes y nacionales, se centran en las actuaciones compensatorias, encaminadas a hacer efectivo este derecho y, en las políticas dirigidas al reconocimiento y el respeto a la identidad cultural. Cabe preguntarse, cómo ya se ha tratado en capítulos anteriores, qué significa esto último y cómo lo interpretan las diferentes administraciones educativas. Dependiendo de esta interpretación se estará ante unas u otras políticas de integración y de gestión de la diversidad cultural.

El resultado de la evaluación de las políticas educativas dirigidas a conseguir la plena igualdad de derechos educativos entre inmigrantes y autóctonos es desigual. El balance es positivo en cuanto a las condiciones de acceso a la educación, si bien todavía queda pendiente resolver el problema de la excesiva concentración de alumnado de origen inmigrante en la escuela pública respecto a la concertada y el excesivo número de alumnos en determinados centros educativos públicos con el peligro de estigmatización y *guetización*. (Aja, 1999; Colectivo IOE, 2007). Es mucho menos positivo y preocupante, los datos sobre permanencia y éxito escolar del alumnado extranjero respecto al autóctono, teniendo en cuenta que el fracaso escolar también afecta alarmantemente a éste aunque, en menor proporción que al alumnado inmigrante, lo cual quiere decir que el gran problema de la educación es el fracaso y el abandono escolar, cuestión que se tratará a continuación, referido especialmente al alumnado de origen marroquí.

En cuanto al balance de las políticas públicas dirigidas al reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, éste es difícil de valorar, entre otras razones porque no hay una idea clara y compartida de lo que significa y, por tanto, no hay un acuerdo en cómo traducirlo en medidas concretas. Se entiende, en líneas generales, que es necesario incorporar la diversidad cultural en la programación de todas las áreas de conocimiento, en los materiales didácticos y en las actividades escolares.

### **5.5. Evolución de la escolarización de los niños y las niñas marroquíes en la escuela española**

Es a partir del curso 1992/1993 cuando se empieza a contabilizar oficialmente al alumnado extranjero en España pues hasta entonces la presencia de éstos en el sistema educativo no es significativa y el Ministerio de Educación no contaba con estadísticas sobre alumnado distinto al de nacionalidad española. Hasta el curso 2001/2002 el alumnado marroquí es el más numeroso en el sistema educativo español y desde el curso 2002/2003 pasa a ocupar el segundo lugar después del alumnado ecuatoriano.

Referido a la presencia femenina marroquí, según datos estadísticos del INE, desde el curso 2001/2002 al 2007/2008 prácticamente se cuadruplicó el número de alumnas de origen marroquí en el sistema educativo español en la etapa de Educación Primaria. Sin embargo, se puede observar en la *tabla 5.7* cómo disminuye sensiblemente el número de alumnas a medida que se progresa en las etapas educativas; así en la etapa Educativa Obligatoria (ESO), se reduce el número de alumnas respecto a la etapa de Educación Primaria: menos del 50% continúa en la ESO.

El motivo de este brusco descenso en la matrícula de las alumnas marroquíes en la ESO puede atribuirse principalmente a la existencia de un número menor de chicas con edades comprendidas entre los 12 y 16 años debido a una inmigración posterior a la de los chicos de su misma edad, y no tanto al abandono o fracaso escolar.

Tabla 5.7. Evolución de la escolarización del alumnado marroquí por sexo y etapas educativas en España.

Etapa educativa	2001/ 2002			2004/2005			2007/2008		
	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones	Total
Infantil	3.971	4.424	8395	7678	8962	16.640	12583	13.857	26.440
Primaria	7.561	8.777	16338	14591	16184	30.775	23040	25.528	48.568
Ed. Especial	70	99	169	163	216	379	283	401	684
ESO	4.652	7.611	12263	7545	9519	17.064	11668	13.579	25.247
Bachillerato	334	245	579	633	419	1.052	965	582	1.547
F.P.	277	407	684	802	1113	1.915	1426	1.716	3.142
Prog. Garantía Social	150	731	881	239	1244	1.483	445	1.784	2.229
<b>TOTAL</b>	<b>17.015</b>	<b>22.294</b>	<b>39309</b>	<b>31651</b>	<b>37657</b>	<b>69.308</b>	<b>50410</b>	<b>57.447</b>	<b>107.857</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística.

Si en la tabla anterior se comparan los datos referidos al alumnado masculino de origen marroquí con el femenino del mismo origen, se puede observar que el número de alumnos varones es siempre superior, en los

distintos cursos académicos, al alumnado femenino, tanto en la etapa de Educación Infantil como de Educación Primaria y de Educación Obligatoria. Sin embargo, esa tendencia se rompe en los estudios de bachillerato en los que el número total de alumnas es superior al de alumnos, siendo en el curso 2007/2008 el 62% de mujeres frente al 38% de varones. Este es un dato que interesa y llama la atención de manera especial, pues obliga a investigar los motivos de esta mayor presencia de las mujeres marroquíes en los estudios de bachillerato -cuando en todas las etapas educativas previas su presencia es menor a la de los varones-, y no así en los de formación profesional. Entre las posibles causas de la mayor presencia de alumnado femenino en el bachillerato, se debe tener en cuenta el mayor éxito académico de las chicas y la mayor motivación para proseguir estudios postobligatorios conducentes a estudios superiores, como se tratará ampliamente en el análisis empírico de esta investigación. En los estudios de formación profesional el número de alumnos varones es ligeramente superior al de mujeres; es decir, representan el 54%. Los chicos orientan, en mayor medida, los estudios a una más rápida salida laboral y, por otro lado, el fracaso escolar es mayor en los varones en la etapa de la ESO.

Según el estudio *La escolarización de hijas de familias inmigrantes* publicado en 2003, la prevalencia de un sexo sobre otro en la escuela se debe principalmente a la mayor presencia de hombres o de mujeres en el conjunto del grupo nacional correspondiente. Esto se verifica en la cohorte entre 15 y 19 años; en esas edades, el grupo marroquí tiene más chicos viviendo en España. Sin embargo, esta situación ha variado sensiblemente en los últimos años, aunque sigue existiendo, a lo largo de los distintos cursos académicos analizados, desde el curso 2001/2002 al curso 2007/2008, una mayor presencia de alumnado de origen marroquí masculino.

Por lo tanto, las diversas estrategias migratorias -quién emigra dentro de la familia- también tienen su influencia, además de las estrategias educativas familiares -a qué hijos se escolariza y hasta qué edades-; si bien en las etapas de educación infantil, educación primaria y en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria la escolarización de niños y niñas marroquíes

es casi plena. En el caso de las hijas de familias inmigrantes marroquíes, una vez finalizados los estudios obligatorios, algunas abandonan la institución educativa para realizar labores domésticas o trabajos remunerados pero no cualificados, o porque la familia tiene el proyecto de casarlas. Pero cuando deciden continuar estudios postobligatorios, su presencia en el bachillerato es más numerosa que la de los chicos.

Estas diferentes trayectorias en los estudios no obligatorios según sexo, con una presencia muy significativa de chicas en bachillerato y de chicos en formación profesional, responde a una tendencia más amplia también en el alumnado autóctono y está condicionada, entre otros motivos, como ya se ha señalado, por una mayor motivación y un mejor rendimiento escolar de las mujeres.

En líneas generales se constata un doble proceso: por un lado, la continua disminución del alumnado autóctono- que ha pasado de 8,2 a 6,6 millones en una década -entre 1991 y 2002- debido a la reducción de la natalidad; y, por otro, el crecimiento continuo del número de alumnas y alumnos procedentes de la inmigración. Este alumnado ha experimentado un crecimiento muy notable año tras año. Ya en los cursos 2000/2001 y 2001/2002, el incremento de matrículas de escolares extranjeros fue superior al de los ocho cursos precedentes y la proporción pasó a ser el doble, de 1,5% al 3% del alumnado no universitario (Colectivo loé, 2003). En el curso 2004/2005 (CIDE, 2005), el alumnado de origen extranjero suponía el 6,45 % del total del alumnado. Sin embargo, en el curso 2006/2007, según datos también del CIDE, el alumnado extranjero representaba el 8,35 % y en el curso 2009/2010 el 9,6 % de la población escolar no universitaria total. Aunque la evolución general en el número de alumnado extranjero a lo largo de los años es creciente, ésta ha ido a un ritmo más lento a partir del curso 2008/2009 coincidiendo con la explosión de la crisis económica. En el curso 2007/2008 se registraron 702.392 alumnos escolarizados suponiendo todavía un aumento respecto al curso anterior de 85.579 alumnos extranjeros. Sin embargo, en el curso 2008/2009, el incremento ha sido menor del 50%, según datos del Informe Anual de Ceimigra de 2009. De acuerdo con la Proyección de la

Población de España a corto plazo publicada por el INE en nota de prensa del 7 de octubre de 2011, se prevé un decrecimiento de la población del 1,2 % en los siguientes diez años, es decir, en el periodo de 2011 a 2021 y un descenso en el número de alumnado extranjero.

**Tabla 5.8. Evolución del alumnado extranjero en España. Enseñanzas no universitarias**

Etapa de educación	Cursos			
	1988-89	2003-04	2007-08	2008-09
Ed. Infantil	12.387	78.986	119980	124.211
Ed. Primaria	34.017	174.348	295477	305.520
Educación Especial	178	1.331	2838	3.454
ESO	22.558	107.907	199548	213.530
Bachillerato	6.295	15.520	28294	32.085
Formación Profesional	2.648	14.682	35218	40.197
Enseñanza de Régimen General	-	9.343	21037	20.183
No consta enseñanza	2.504	-	-	4.516
Total	80.587	402.117	702.39	743.696

Fuente: *Informe Anual sobre Migraciones e Integración Ceimigra 2009*. A partir de datos del Ministerio de Educación Septiembre 2009.

En el caso de la Comunidad Valenciana, la población escolar extranjera más numerosa se concentra en la provincia de Alicante con 33.280 alumnos extranjeros, en el curso 2005/2006, representando un 11,6% respecto al total de alumnos extranjeros en España, porcentaje que se mantiene y no aumenta para el curso 2009/2010, debido principalmente a la situación surgida tras la crisis económica. Refiriéndonos concretamente a la población escolar de origen marroquí en todo el Estado, en el curso 2005/2006, eran 82.479 los matriculados siendo la Comunidad Valenciana la quinta en número de alumnos de origen marroquí con 6.084, después de Cataluña (28.891), Madrid (11.901), Andalucía (10.380) y Murcia (7.230). En ese mismo curso, los alumnos marroquíes no universitarios representaban el 15,6% del alumnado extranjero siendo el segundo grupo más numeroso, por detrás de Ecuador con el 17,7%. Le seguían Colombia con el 8,7%; Rumanía con el 7,7 % y Argentina con el 5,3%, según datos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

La Comunidad Valenciana registra un 13,4 % de alumnado extranjero no universitario, sólo por detrás de la Comunidad de Madrid, con un 20,8 % y de Cataluña, con un 20,4% según datos del Ministerio de Educación de 2009. En el caso de los alumnos marroquíes escolarizados en la Comunidad Valenciana representan el 9,2 % del alumnado del mismo origen del total nacional, como se recoge en la *tabla 5.9*. La provincia de Alicante es la que mayor número de alumnos escolariza con 41.298 en septiembre de 2009.

En cuanto a la presencia de alumnado extranjero en los estudios universitarios, lógicamente la proporción es menor que en la enseñanza no universitaria, representando en septiembre de 2009 un 4,1 % del total del alumnado extranjero en la Comunidad Valenciana lo que supone 4.108 alumnos que a su vez se traduce en un 11,2 % del alumnado universitario extranjero a nivel nacional.

**Tabla 5.9. Alumnado marroquí no universitario en la Comunidad Valenciana y España**

Curso	Comunidad Valenciana	España	% Comunidad valenciana sobre total de España
2005/2006	6.084	82.479	7,4
2008/2009	11.123	121.036	9,2

Fuente: Elaboración propia a partir del *Informe Anual sobre Migraciones e Integración Ceimigra 2009*, en base a datos del MEC de Septiembre 2009.

Referido a septiembre de 2009, como se verifica en la *tabla 5.10*, el alumnado extranjero no universitario en la Comunidad Valenciana sigue siendo más numeroso en la provincia de Alicante en todas las etapas educativas desde la educación infantil hasta el bachillerato.

**Tabla 5.10. Alumnado extranjero no universitario por niveles educativos en la Comunidad Valenciana y provincias**

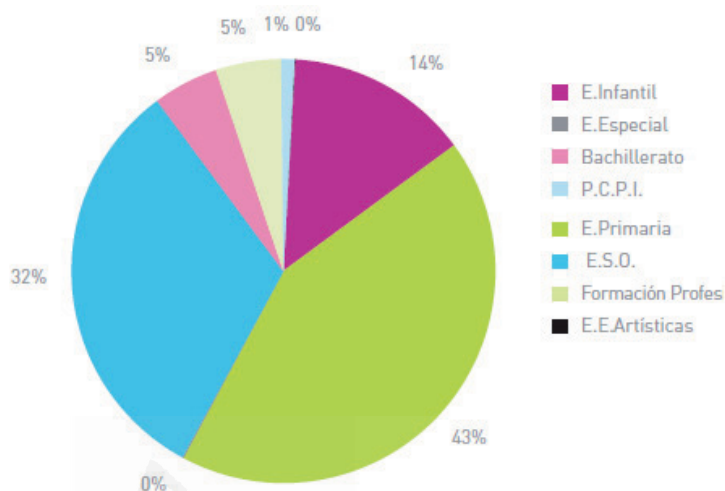
Ámbito geográfico	Ed. Infantil	E. Primaria	E.Especial	E.S.O.	Bachillerato
<b>Alicante</b>	<b>5.669</b>	<b>17.714</b>	<b>92</b>	<b>13813</b>	<b>1.905</b>
Castellón	2.596	6.165	62	4196	556
Valencia	5.234	16.997	148	12619	1.845
Comunidad Valenciana	13.499	40.876	302	30628	4.306
Total nacional	124.211	305.520	3454	213530	32.085

Fuente: *Informe Anual sobre Migraciones e Integración Ceimigra 2009* a partir de datos del MEC de Septiembre 2009.

Como se puede apreciar en la *tabla 5.11*, el mayor número de alumnado extranjero se sitúa en la Educación Primaria representando el 45% del total con un importante descenso en la Educación Secundaria Obligatoria, con sólo un 29%. Si se tiene en cuenta que es también una etapa de educación obligatoria, es urgente preguntarse acerca de las causas de esta acentuada disminución del número de alumnos extranjeros. En cuanto al alumnado del mismo origen, matriculado en estudios postobligatorios no universitarios, es destacable la diferencia, a favor de la Formación Profesional, con 40.197 alumnos frente a los 32.085 del Bachillerato en la Comunidad Valenciana, siendo la misma tendencia en el resto del Estado español. Sin embargo, en la provincia de Alicante el número de alumnos en Bachillerato (1.905) es ligeramente superior que en Formación Profesional (1.724).



Gráfico 5.7. Distribución del alumnado extranjero no universitario en la Comunidad Valenciana



Fuente: Informe anual sobre Migraciones e Integración de Ceimigra 2009.

En la Comunidad Valenciana la mayoría del alumnado extranjero no universitario está matriculado en centros públicos incluso por encima de la media nacional. Así, representan el 87,3% frente al 82,9% de media nacional. En el caso de la provincia de Alicante, el porcentaje es elevadísimo situándose en un 93,9%. Lo relevante es que la tendencia es que esta diferencia se acentúe en la Comunidad Valenciana -no así en el resto de comunidades autónomas- contrariamente a las orientaciones dirigidas a atenuarlas y a luchar contra la desigualdad de acceso y permanencia en la educación. Ello obliga a cuestionar la idoneidad de las políticas educativas que se desarrollan en la Comunidad Valenciana referidas a la integración del alumnado inmigrante.

**Tabla 5.11. Alumnado extranjero por tipos de centro en la Comunidad Valenciana y provincias**

Ámbito geográfico	Total Centros	Centros públicos	Centros privados	% centros públicos	% centros privados	% total de centros
Alicante	41.298	38.790	2508	93,93	6	100
Castellón	14.277	13.175	1102	92,28	8	100
Valencia	39.489	31.066	8423	78,67	21	100
Comunidad Valenciana	95.064	83031	12033	87,34	13	100
Total	743.696	616.343	127353	82,88	17	100

Fuente: *Informe Anual sobre Migraciones e Integración Ceimigra 2009* a partir de datos del MEC de Septiembre 2009.

La evolución del alumnado extranjero según los niveles educativos, en la provincia de Alicante en la última década, mantiene una tendencia al alza hasta el curso 2007/2008, a partir del cual se puede observar una estabilización de la matrícula, que indica, al menos, que hay un freno en la llegada de menores a España. En el curso 2009/ 2010 el alumnado extranjero ha pasado a representar un 13.5% del total de la provincia frente al 14.6% del curso anterior. Ello supone un descenso en más de 2.500 alumnos. Por etapas educativas hay un descenso de casi dos puntos en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Educación Especial, entre el curso 2009/1010 y el anterior, pasando de 14,1% a 12,5%.

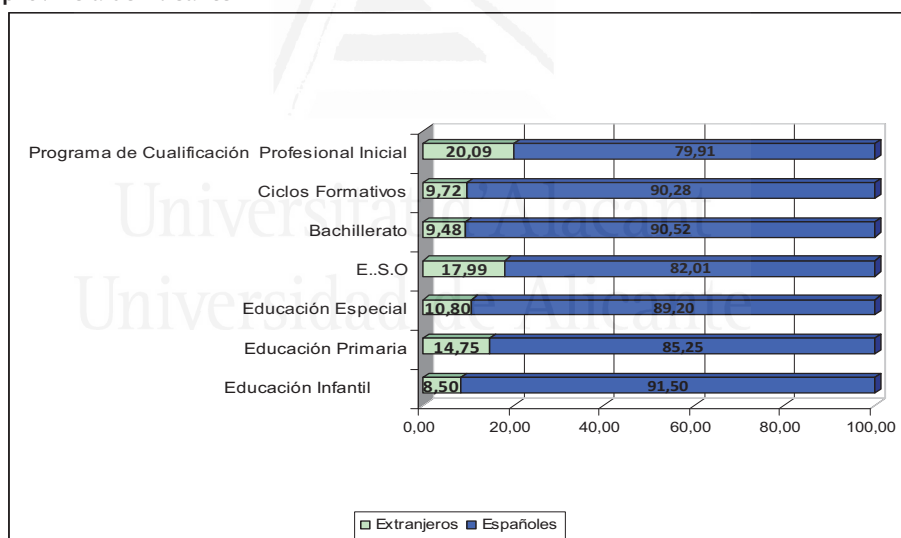
En la etapa de Educación Secundaria, en cambio, ha habido un ligero crecimiento pasando de 17.488 en 2008 a 17.765 alumnos en 2009; ello puede deberse a que es una población inmigrante con mayor arraigo y estabilidad la que tiene hijos que ya han sido escolarizados en educación primaria y promocionan a la etapa de educación secundaria. En cuanto al alumnado extranjero en la Educación postobligatoria, como se puede apreciar en la *tabla 5.12* y en el *gráfico 5.8*, hay una escasa presencia que merece una atención especial y que, por ello, volverá a ser objeto de estudio más tarde.

**Tabla 5.12. Alumnado nacional y extranjero, según los niveles educativos, en la provincia de Alicante**

Niveles educativos	Total	Extranjeros	%
Total	283.568	38.360	14
Educación Infantil	59.295	5.039	8,5
Educación Primaria	104.578	15.425	15
Educación Especial	1.213	131	11
Subtotal	165.086	20.595	13
E..S.O	72.525	13.048	18
Bachillerato	22.193	2.105	9,5
Ciclos Formativos	20.842	2.025	9,7
Programa de Cualificación Profesional Inicial	2.922	587	20
Subtotal Secundaria	118.482	17.765	15

Fuente: *Informe 2010. Aproximación estadística a la inmigración en Alicante*, ASTI, a partir de datos facilitados por la Consellería de Educación el 30 de noviembre de 2009.

**Gráfico 5.8. Alumnado nacional y extranjero, según los niveles educativos, en la provincia de Alicante**

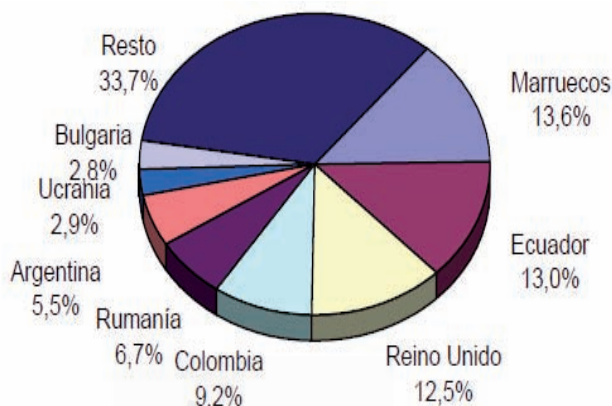


Fuente: Elaboración propia a partir del *Informe 2010. Aproximación estadística a la inmigración en Alicante*, ASTI, a partir de datos facilitados por la Consellería de Educación el 30 de noviembre de 2009.

Los alumnos de origen marroquí en el curso 2008/2009, en la provincia de Alicante, se elevaban a 5.222, -que representan un 13,8% del total del alumnado extranjero, como se indica en el *gráfico 5.9-*, siendo la nacionalidad con más alumnos extranjeros, seguida de Ecuador, con 4.981 alumnos, Reino

Unido, con 4.814 y Colombia con 3.547, como puede observarse en la *tabla 5.13*.

**Gráfico 5.9. Alumnado extranjero en Alicante según la nacionalidad**



Fuente: *Informe Aproximación estadística a la inmigración en Alicante*, ASTI 2010.

**Tabla 5.13. Alumnado extranjero de las quince nacionalidades más numerosas, en la provincia de Alicante.**

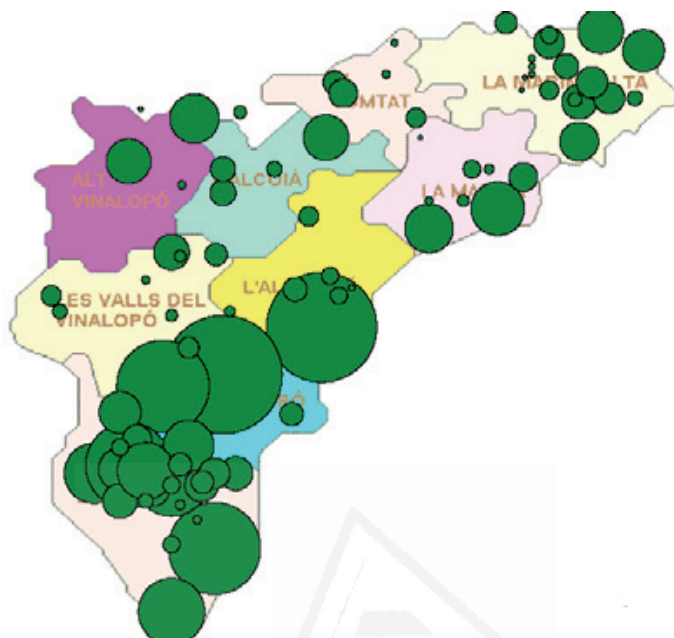
País de origen	Total alumnos	Alumnado Inf-Primaria-EE	Alumnado Secundaria
Marruecos	5.222	3.635	1587
Ecuador	4.981	2.046	2935
Reino Unido	4.814	2.889	1925
Colombia	3.547	1.262	2285
Rumanía	2.567	1.622	945
Argentina	2.112	1.134	978
Ucrania	1.099	481	618
Bulgaria	1.075	579	496
Federación de Rusia	941	405	536
Alemania	914	386	528
China	901	484	417
Bolivia	839	492	347
Argelia	787	508	279
Países Bajos	727	434	293
Italia	654	353	301

Fuente: *Informe Escolarización alumnado extranjero en la provincia de Alicante curso 2009-2010*.ASTI.

Como puede apreciarse en la *tabla 5.14*, si bien hay presencia de alumnado extranjero en todas las comarcas de la provincia de Alicante, hay

una concentración importante en las comarcas de La Vega Baja, con 11.487 que representa el 22,5 % del total del alumnado, seguida de L'Alacantí con 7.860 alumnos extranjeros que representan el 10.4% del total. Es relevante señalar que en algunas comarcas el número de alumnado extranjero puede llegar a suponer un quinto o hasta un cuarto del total del alumnado, dato que merecería un estudio concreto sobre sus consecuencias sociales, culturales y educativas-es el caso de La Marina Alta con un 23,7% y La Vega Baja con un 22,5%. El municipio con más alumnos extranjeros es Alicante con 6.309, seguido de Torreveija (4.079), Elche (3.827), Orihuela (2.336) y Benidorm (2.281). Si se observa el porcentaje de alumnado extranjero por municipio, los datos vuelven a revelar una concentración alta en alguno de ellos, representando incluso un porcentaje mayor que el de los nacionales como es el caso del municipio de San Fulgencio, situado en la comarca de la Vega Baja, con un porcentaje del 51,2; seguido por Teulada, en la comarca de la Marina Alta, con un 41,5% y Rojales, municipio ubicado en la Vega Baja, con un 37,7%. Es destacable que, al menos, diez municipios de la provincia escolarizan un porcentaje de alumnado extranjero superior al 20%. Es cierto también que, como es fácilmente observable en la *tabla 5.14*, este alumnado se compone en una proporción importante de extranjeros comunitarios. De acuerdo con el *Informe de Escolarización de alumnado extranjero en la provincia de Alicante* (ASTI, 2009) se pueden distinguir perfiles de distribución geográfica del alumnado extranjero según su nacionalidad. Así, los alumnos de nacionalidad marroquí se concentran mayoritariamente en la comarca del Baix Vinalopó con una concentración significativa en los municipios de Elche, con 582 alumnos marroquíes, y Crevillente con 354 alumnos de esta misma nacionalidad. En los centros educativos de la ciudad de Alicante hay escolarizados algo más de 500 alumnos. Le siguen municipios como Torreveija con (350), Callosa de Segura (305) o Almoradí (250). En definitiva, el alumnado marroquí se concentra en la mitad sur de la provincia. El *Mapa 5.1* recoge la distinta ubicación del alumnado marroquí en la provincia de Alicante.

Mapa 5.1. Ubicación geográfica del alumnado marroquí en la provincia de Alicante



Fuente: Informe *Escolarización del alumnado extranjero en la provincia de Alicante. Análisis de la realidad y estrategias de intervención*, ASTI 2009.

Tabla 5.14. Alumnado marroquí y localidades con mayor escolarización, en la provincia de Alicante

Localidad	Alumnado marroquí
Elche	582
Alicante	+500
Crevillente	354
Torreveja	350
Callosa de Segura	305
Almoradí	250

Fuente: Elaboración propia a partir del *Informe ASTI, 2010*. Datos Consellería Educación Comunidad Valenciana 2009.

Es interesante conocer en qué medida hay concentración de alumnado marroquí en determinados centros o si, por el contrario, no hay tendencia a la concentración existiendo una distribución equilibrada con otras nacionalidades y con los autóctonos. Los alumnos marroquíes están presentes en 427 centros de la provincia de Alicante aunque hay que tener en cuenta que el 80% de

ellos se concentra en 161 centros educativos, dándose el caso de un centro con 111 alumnos marroquíes. Estas cifras dan cuenta de una cierta concentración representando la segunda nacionalidad más numerosa en la provincia, después y lejos de los británicos, con un 80% de su alumnado en sólo 98 centros. Le siguen ecuatorianos, rumanos, colombianos y argentinos (ASTI, 2009).

**Tabla 5.15. Presencia de alumnado marroquí en los centros educativos de la provincia de Alicante**

%	Centros con alumnado marroquí
Ninguno	316
Entre 0 y 1% ( presencia casi nada significativa)	136
Entre 1 y 5% (presencia muy poco significativa)	209
Entre el 5 y el 10% (p. poco significativa)	58
Entre el 10 y el 20% (p. significativa)	22
Entre el 20 y el 50% (p. muy significativa)	2
Más del 50 % (presencia mayoritaria)	0
Total de centros contabilizados	743

Fuente: Elaboración propia a partir de *ASTI (2009)* .Datos de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, Dirección Territorial de Alicante, curso 2008-2009. Datos a 13 de noviembre de 2008.

La presencia de alumnado marroquí es significativa -entre el 10 y el 20% del total de alumnos del centro- en veintidós centros de la provincia y tan sólo es muy significativa-entre el 20 y el 50% del alumnado-en dos. Estos datos revelan que no hay una concentración de alumnado marroquí en pocos centros sino que la mayoría de ellos se distribuye en los distintos centros de la provincia y que incluso están menos concentrados que otras nacionalidades ya que solo hay dos centros en la provincia con una presencia muy significativa de alumnado marroquí -entre el 20 y el 50%- mientras que en el caso de los británicos esta concentración elevada se da en veintidós, y en el de los ecuatorianos en tres centros. Sí se puede afirmar que la presencia de alumnado extranjero, ya sea de una nacionalidad o de otra es una realidad en la mayoría de los centros de la provincia como se expone en la *tabla 5.15*.

## 5.6. El fracaso o el éxito dentro de un contexto: las cifras de la Comunidad Valenciana

Después de haber dibujado un mapa actualizado sobre la escolarización del alumnado marroquí en la provincia de Alicante, territorio en el que se localiza esta investigación, es oportuno plantearse en qué medida este alumnado escolarizado llega con éxito a la meta o, si por el contrario, se queda por el camino -abandona o es abandonado-. En principio, el destino es la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que como su propio nombre indica es de obligado recorrido para todos los menores hasta los 16 años. La realidad en España y, de forma más dramática, en la Comunidad Valenciana, es que demasiados alumnos y alumnas no llegan al final. Y esto ocurre tanto para autóctonos como para extranjeros aunque las cifras desvelan que son estos últimos los que presentan tasas de abandono y fracaso más elevadas. De acuerdo con la *tabla 5.16*, las mujeres son las que, independientemente de la titularidad de los centros educativos, presentan un porcentaje mayor de obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

**Tabla 5.16. Distribución porcentual del alumnado con título de graduado en Secundaria (ESO) por sexo y tipo de centro curso 2006-2007**

Tipo de centro	Alumnos/as con título de graduado en secundaria			Diferencia entre hombres y mujeres
	Total	Hombres	Mujeres	
Todos los centros	72	64,9	79	13,7
Centros públicos	65	57,1	74	16,7
Centros privados	84	80,1	88	7,4
Privados > públicos	19	22,9	14	

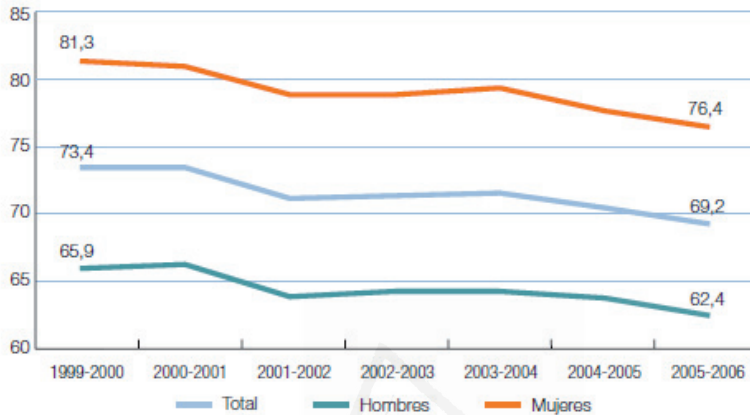
Fuente: Fracaso y abandono escolar en España, La Caixa 2010

Es destacable, por preocupante, el lugar que ocupa la Comunidad Valenciana en el porcentaje de alumnado que finaliza o abandona la ESO sin el título: es la penúltima comunidad autónoma con los peores resultados. El 36,7% del alumnado de esta Comunidad termina o abandona la ESO sin el título, muy por encima de la media española que se sitúa en 28,4% y lejos de



los resultados en el País Vasco o Asturias con sólo el 16 % (Enguita, Mena y Riviere, 2010).

Gráfico 5.10. Tasa bruta de población con graduado en Secundaria (ESO) por sexo 1999/2006



Fuente: Fracaso y abandono escolar en España, La Caixa 2010

Por sexo, las mujeres aventajan a los hombres en cuanto al número de ellas que obtienen el graduado en ESO: el 76,4% frente al 62,4% de hombres; ello supone 12 puntos de diferencia, para el curso 2005/2006. Lo llamativo, como bien se aprecia en el *Gráfico 5.10*, es que la tasa bruta de población que termina la ESO, desde que se instauró en el curso 1999/2000, ha ido disminuyendo, siendo esta disminución paralela para ambos sexos aunque siempre a favor de las mujeres. Es inevitable preguntarse por las causas de esta indudable negativa tendencia. Por otra parte, conviene resaltar que esta diferencia es mayor en los centros públicos- más del doble (16,7 puntos)- que en los privados (7,5 puntos).

Los malos resultados de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el conjunto del Estado Español son catastróficos en el caso de la Comunidad Valenciana, cuando se observa la evolución de la tasa bruta de población que termina este ciclo. Es el porcentaje más bajo de todas las comunidades autónomas, después de Ceuta. Sólo terminó la ESO un 60,3% en el curso 2005/2006, frente a la media española que se situó en el 69,2% y, otra vez en

las antípodas de otras comunidades autónomas como Asturias, con un 83,5% de alumnado que terminó la ESO y del País Vasco con un 83%.

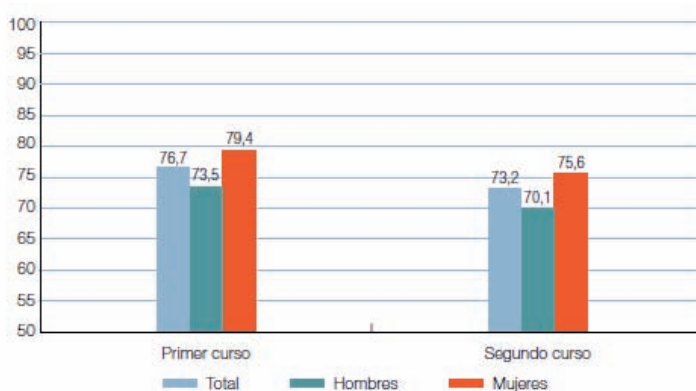
### **5.7. ¿Y después de la ESO? Ellas y ellos en el bachillerato y en los ciclos formativos**

Una vez finalizada la etapa de la educación secundaria obligatoria es posible para un/una adolescente plantearse tres posibles caminos: la continuidad en los estudios, el mundo laboral o, en la mayoría de los casos, a falta de un trabajo remunerado, la calle y el hogar familiar. La primera opción la toman en España el 87,6 % de los adolescentes de 16 años, si bien aquí se incluyen los que no han obtenido el graduado en Educación Secundaria Obligatoria y están repitiendo curso. El porcentaje se reduce al 82,7% en el caso de la Comunidad Valenciana. Para la edad de 17 años, las cifras menguan de nuevo de forma más alarmante en la Comunidad Valenciana, con el 70,4% - frente al 75,7% de la media en España- y reflejan el abandono del sistema educativo de los que se vieron retrasados en él. Con 18 años están escolarizados sólo el 34,4 % de alumnado de la Comunidad Valenciana -el 38 % en la media española-.

Sigue siendo el bachillerato el tipo de estudios postobligatorios más demandados a pesar de haber ganado terreno los ciclos formativos, así en el curso 2007/2008 el 71,1% de los estudiantes estaban matriculados en el bachillerato y el 27,9 % en los ciclos formativos de grado medio. En el inicio del bachillerato las mujeres tienen una mayor presencia que los varones siendo menor que la de éstos al término de la etapa. Y ello a pesar de que las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres con una diferencia de casi seis puntos.

De acuerdo con el *Gráfico 5.11*, tanto en el primer curso de bachillerato como en el segundo, son las mujeres las que promocionan de curso en mayor proporción.

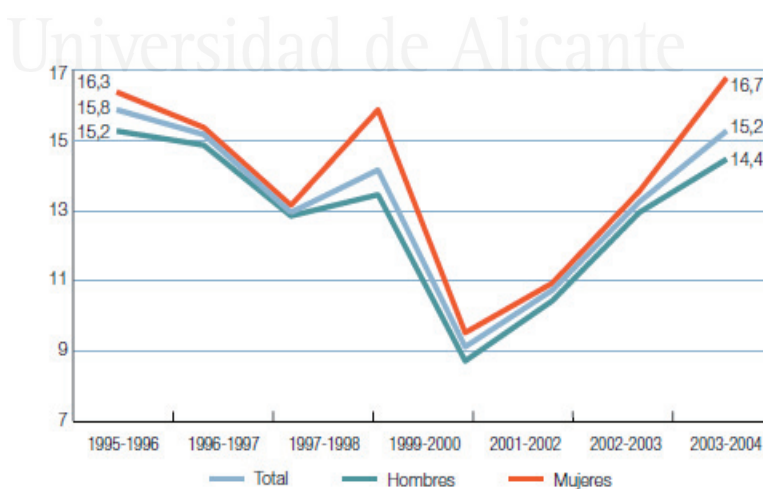
Gráfico 5.11. Porcentaje de alumnado de bachillerato que promociona curso según sexo. Curso 2005/2006



Fuente: Fracaso y abandono escolar en España, La Caixa 2010

En los ciclos formativos de grado medio (CFGM), cuya elección hacen una minoría de los adolescentes, son también las mujeres mayoría con una tasa bruta de graduación del 16,7 % frente al 14,4% de varones como queda representado en el *Gráfico 5.12*.

Gráfico 5.12. Tasa bruta de graduación en CFGM por sexo 1995-2004. En porcentaje



Fuente: Fracaso y abandono escolar en España, La Caixa 2010

Si se suma el alumnado en bachillerato y el de ciclos formativos, para el curso 2005/2006 el porcentaje supone el 62%, muy lejos del objetivo del 90% de escolarización de los 15 a los 18 años que la Unión Europea fijó en Lisboa. Otra vez la Comunidad Valenciana está por debajo de la media española con el 57,6% de alumnado. Si se comparan estos resultados con el resto de Europa la alarma es mayor. Sólo el 70% de los jóvenes de 18 años están escolarizados, estando por debajo únicamente Portugal y Reino Unido. En cuanto al abandono escolar temprano en España es el doble que en el conjunto de la Unión Europea: 31% frente al 15,2%. Lo preocupante es que sigue creciendo en la última década mientras que en el resto de países la tendencia es la contraria. El análisis de las causas y la adopción de medidas correctoras son cuestiones que necesitan ser abordadas con urgencia.

En definitiva, el porcentaje de población entre 20 y 24 años que ha completado, al menos la educación secundaria, en el año 2007, es del 78,1% en el conjunto de la Unión Europea, 17 puntos por encima de la media española que se sitúa en el 61,1%. Tanto en la Unión Europea como en España, son mayoría las mujeres que han completado este nivel educativo.

De acuerdo con los datos de la *tabla 5.17*, sobre la escolarización del alumnado marroquí en España, según las etapas educativas, hay un brusco descenso, especialmente de los varones, en el paso de la etapa de educación obligatoria a la postobligatoria. Así, mientras que en la ESO son 13.579 varones los matriculados, -con la advertencia de que el dato se refiere a los cuatro cursos que contiene la etapa educativa- únicamente 582 lo están en el Bachillerato -en los dos cursos académicos de que consta-. El número de alumnos varones escolarizados en los ciclos formativos es mayor que el de alumnos en Bachillerato y se eleva a 1.716. De todas formas, la suma de unos y otros alumnos varones de enseñanzas postobligatorias únicamente suponen el 17% del total del alumnado masculino que está matriculado en la ESO. Este dato es particularmente alarmante pues más del 80% no continúan estudiando y, por tanto, carecen de una cualificación profesional que les facilite la obtención de un empleo.

**Tabla 5.17. Alumnado marroquí en España en la ESO y estudios postobligatorios por sexo. Curso 2007 / 2008**

Etapa educativa	Mujeres		Varones		Total
	Total	%	Total	%	
E.S.O.	11.668	46,22%	13.579	53,78%	25.247
Bachillerato	965	62,38%	582	37,62%	1.547
Ciclos Formativos	1.426	45,39%	1.716	54,61%	3.142

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística.

Con respecto a las mujeres, a pesar de ser menos las matriculadas en la ESO (11.668), son más en el bachillerato que los varones, representando el 62% del total de alumnado marroquí en el bachillerato. En los ciclos formativos el porcentaje de mujeres es ligeramente inferior al de varones con un 45% de alumnas matriculadas. El abandono de los estudios después de finalizar la etapa de educación secundaria obligatoria también es alto entre las mujeres aunque ligeramente inferior al de los varones y representa el 20,5% del total de las alumnas matriculadas en la ESO.

### **5.8. Las alumnas de origen marroquí. Entre el fracaso, el abandono y la continuidad en los estudios postobligatorios**

Como ya se ha analizado, aunque la tasa de escolarización de los hijos y las hijas de familias inmigrantes marroquíes es casi plena en las etapas de educación obligatoria, desciende mucho más que la media española en las etapas de educación no obligatoria, que es la edad de inicio del bachillerato o de los ciclos formativos de grado medio. Es cierto también que, comparativamente con otros colectivos de inmigrantes, incluso los que tienen como lengua materna el español, la tasa de escolaridad es más alta y ello es debido principalmente a la mayor antigüedad de los inmigrantes marroquíes en nuestro país.

Son las chicas de origen marroquí las que presentan una tasa de escolaridad mayor que los chicos entre los 16 y 20 años. Este dato contradice algunos prejuicios de la sociedad española, en relación a la población

marroquí, que esperaba un abandono mayoritario de las chicas en la etapa de la adolescencia que coincide con el paso a los estudios postobligatorios. En términos absolutos hay más chicos pero en términos relativos las adolescentes y jóvenes marroquíes están más escolarizadas que ellos e incluso que otros colectivos de inmigrantes. Además tanto para los chicos como para las chicas las tasas de escolaridad son mayores que en su país de origen siendo la diferencia mayor en el caso de las chicas: de las que permanecen en Marruecos, a principios de la década del presente siglo, el 40% de las que tenían entre 6 y 15 años no estaban escolarizadas mientras que en España no llega a representar ni siquiera el 2% (Colectivo IOE, 2003).

De estos datos se pueden deducir algunas conclusiones: la inmigración ha mejorado las oportunidades de escolarización sobre todo para las niñas y adolescentes, prolongándola más allá de los estudios obligatorios. Un factor que favorece la escolarización de los hijos y las hijas de las familias inmigrantes marroquíes, en particular, es la convivencia con sus padres. La tasa de escolaridad es cuatro veces mayor cuando hay convivencia entre los padres-madres y los hijos/as, por lo tanto, favorecer la reunificación familiar es condición imprescindible para que los/as hijos/as se mantengan escolarizados.

Los problemas de fracaso escolar son mucho mayores entre los chicos (38%) que entre las chicas (19%) en general y se incrementan notablemente en los estudios post-obligatorios. Esta circunstancia también se da entre el alumnado autóctono aunque menos acentuada. El 40% de los chicos está en situación de fracaso potencial frente a un 29% de las chicas (Fernández, Mena y Riviere, 2010). La principal causa tendría relación, según los mismos alumnos y alumnas y sus profesores, con la diferente socialización y perfil de comportamiento según sexo. Así las chicas se muestran, en general, más responsables, dedicando más tiempo al estudio y menos al grupo de amigos y a salir de casa. Continúa existiendo una socialización diferenciada a nivel familiar, especialmente entre la población de origen marroquí, que sigue respondiendo a un modelo patriarcal que permite mayor libertad de

movimientos a los chicos que a las chicas exigiendo a estas últimas ser más disciplinadas. Paradójicamente podría pensarse que precisamente el mantenimiento de este modelo patriarcal, siempre que permita la continuidad en el sistema educativo, favorece el éxito escolar de las chicas por cuanto es más exigente con ellas. Por otra parte, las diferentes expectativas del profesorado según sexo, contribuye a la construcción del éxito o el fracaso escolar diferenciado por género (Perrenoud, 1996; Calero, 2006).

Es necesario tener en cuenta que el mayor rendimiento académico, además de ser diferente según sexo lo es según otras variables : la edad de incorporación a la escuela española -cuanta más edad, en general, más dificultad- , la diferencia entre el sistema educativo del país de origen y el de acogida , el idioma, los prejuicios de profesores y compañeros hacia determinado colectivo -cuestión esta última nada banal que exigiría mucha atención por cuanto devuelve una mirada de aprobación y reconocimiento o no sobre *el otro*-, así como la elevada concentración de alumnado inmigrante de incorporación tardía en un mismo centro educativo. Todo ello está exigiendo nuevos recursos y programas y una mayor formación y reflexión por parte de los docentes para facilitar la incorporación de estos nuevos alumnos y alumnas. Se necesita mejorar las políticas educativas que promueven la igualdad de oportunidades; ello implica favorecer la distribución del alumnado inmigrante y evitar la creación de *guetos* escolares. Implica asimismo, mejorar el aprendizaje de la nueva lengua vehicular y reconocer también, simultáneamente, la importancia de la lengua materna para una adecuada integración y construcción de la propia identidad de estos chicos y chicas.

## 5.9. Resultados escolares e inserción laboral de las alumnas marroquíes

Los datos analizados hasta el momento parecen confirmar que las alumnas de origen marroquí tienen, en general, las mismas oportunidades de acceso a la escuela que los alumnos varones de su mismo origen, obteniendo mejores resultados en ella, y teniendo una mayor presencia en la educación postobligatoria más valorada, el bachillerato. Sin embargo, el acceso al mercado laboral no ofrece las mismas oportunidades a unos y a otras y, en este caso, también las mujeres corren más riesgo de acabar en el paro que los varones con idéntico nivel de cualificación. El informe *Las cifras clave de la educación en Europa* (EURYDICE, 2005) afirma que al igual que ocurre en Grecia e Italia, en España la tasa de paro femenina es muy superior a la población masculina, sea cual sea el nivel de cualificación considerado. Y esta situación afecta sensiblemente a las jóvenes de origen marroquí que acusan un paro mayor que los varones marroquíes y que las mismas mujeres españolas, sufriendo así una doble discriminación. En el periodo 2000/2007 hay una mejoría general en las tasas de actividad y una buena parte de esta mejora se produce en la población femenina pero la tendencia se estanca a partir de 2008 debido a la crisis económica (Ceimigra, 2009). El paro aumenta significativamente en el conjunto de la población extranjera no comunitaria a partir de 2008. La tasa del desempleo del conjunto de los trabajadores de origen marroquí alcanza el 44,5 % en el conjunto del Estado Español, y por Comunidades Autónomas es la valenciana la que tiene un porcentaje mayor de desempleo con un 60,1%, en el segundo trimestre de 2010 (Ioé, 2010). La situación llega a ser muy alarmante entre los jóvenes de origen marroquí ya que asciende hasta el 62,5% entre la población menor de 25 años, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) y la Encuesta de Población Activa (EPA). Por sexo y grupo de edad, las tasas de desempleo entre las mujeres son más elevadas que las de los jóvenes varones de la misma edad. Esta situación está reclamando atención y soluciones urgentes por parte de las instituciones y administraciones públicas.



En el caso de la Comunidad Valenciana, según el Observatorio Valenciano de las Migraciones (Ceimigra, 2009), las mujeres extranjeras en general -siendo un dato extrapolable al caso de las jóvenes marroquíes-, tienen una presencia muy significativa, muy por encima de los hombres y mujeres españoles y también de los hombres extranjeros, en empleos no cualificados independientemente de su nivel de formación y estudios siendo, por otra parte, su tasa de ocupación mayor pero situándose siempre por debajo del resto del total de la población (hombres y mujeres españoles y hombres extranjeros). Según este mismo informe llama la atención la muy lenta y poco significativa evolución de los contratos a personas con estudios secundarios, es decir, ESO y bachillerato, lo que cuestiona y pone en difícil situación la participación social y laboral de la juventud extranjera en edad escolar. Sí hay un crecimiento de los contratos a personas que declaran ser analfabetas, con casi un seiscientos por cien de aumento entre 2003 y 2006, lo que se relaciona directamente con el elevado porcentaje de contratación de personas para empleos no cualificados. En pleno ciclo de crecimiento económico, los inmigrantes marroquíes incorporados al mercado de trabajo (el 90% de los hombres y menos del 50% de las mujeres adultas) tenían empleos de menor cualificación, mayor temporalidad y peor remuneración que la población autóctona y la mayoría de la población extranjera (Ioé, 2010). La crisis económica ha provocado un importante descenso en el empleo de los varones y un aumento en el de las mujeres, pues la actividad femenina entre 2007 y 2010 ha pasado del 41,1% al 49,9%, hecho que no tiene su equivalencia entre otros grupos de inmigrantes, si bien son empleos de baja cualificación. Esta situación puede deberse, en parte, al interés por obtener unos ingresos que antes percibía el varón de la familia.

Estos datos advierten del peligro de estigmatización de la población extranjera también joven, con estudios postobligatorios y que tiene mucha mayor dificultad para obtener un empleo acorde con su formación. Es cierto que en el caso de España, el acceso al empleo y, por tanto, a una presencia social activa, de lo que se ha llamado la segunda generación de inmigrantes -y que en esta investigación se denomina, *generación puente*-, es muy reciente y

no hay datos concluyentes referidos a mujeres jóvenes de origen marroquí, que han terminado en nuestro país sus estudios y se enfrentan ahora a la búsqueda de un empleo acorde con su formación, igual que cualquier otra joven española.

Lógicamente la escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes marroquíes -así como de cualquier otra nacionalidad o procedencia- y su permanencia en la etapa de estudios postobligatorios, genera nuevas y mejores expectativas para estos jóvenes y sus familias. Así, más de la mitad de los chicos y chicas marroquíes de más de 15 años espera proseguir estudios universitarios o superiores que le faciliten el ejercicio de un empleo cualificado.

Por otra parte, es importante destacar que las expectativas son muy similares independientemente de los países de origen o del sexo de los alumnos extranjeros. Sin embargo, se hace necesario investigar hasta qué punto es cierto que forme parte del discurso de determinadas adolescentes y jóvenes marroquíes y de sus familias el proyecto del matrimonio por encima del de la independencia económica y la autonomía social y familiar.

Según el nivel de estudios alcanzado, hay distintas aspiraciones de movilidad social. Ello supone una novedad respecto a la realidad laboral de sus padres pues se distancian así, al menos en el nivel de aspiraciones, del empleo que ejercen sus progenitores, en la mayoría de los casos, trabajos no cualificados (Ceimigra, 2009). Este hecho refleja un salto cualitativo y cuantitativo importante entre las aspiraciones de una y otra generación, de los padres a los hijos; esto unido al hecho cierto de que la mayoría de los hijos serán, si no lo son ya, ciudadanos españoles genera derechos y expectativas de inserción laboral y social que será importante tener en cuenta para conformar una sociedad cohesionada y justa. Lógicamente los hijos y las hijas de inmigrantes, ya muchos de ellos y ellas, españoles, escolarizados y titulados en España, van a exigir a la sociedad ser tratados como nacionales y eso supone establecer políticas de integración y participación para promover

la igualdad y combatir la discriminación, que hagan posible este nuevo reto que debe asumir la sociedad española y sus instituciones.

Si bien es imprescindible mejorar las posibilidades de permanencia en el sistema educativo, con políticas educativas que favorezcan el rendimiento y éxito escolar de todo el alumnado, incluido el extranjero, el siguiente reto se centra en la posterior inserción laboral y social, mucho más complicada en la actualidad para los inmigrantes, especialmente para los marroquíes, tal y como ellos mismos también perciben más allá de los empleos de escasa cualificación (Ceimigra, 2009). El cumplimiento de las expectativas de inserción laboral acorde con su formación académica es menor entre las chicas y los chicos marroquíes que entre otros jóvenes de origen inmigrante. La percepción de una mayor distancia cultural entre la sociedad española y las tradiciones familiares y culturales de origen así como la conciencia y evidencia de más prejuicios sociales sobre ellos genera mayores dudas sobre la consecución de sus expectativas (Colectivo loé, 2007; 2010).

Sin embargo, esta nueva generación de hijos e hijas de inmigrantes marroquíes, ciudadanos y ciudadanas españoles, exigirán su lugar en la sociedad y el reconocimiento de sus derechos de ciudadanía, entre ellos, uno fundamental para su integración social: el derecho a un empleo digno y a ser tratados en igualdad de condiciones que los demás ciudadanos.



Universitat d'Alicante **II. METODOLOGÍA**  
Universidad de Alicante





Universidad de Alicante  
**Capítulo 6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**  
Universidad de Alicante



Son numerosísimas las investigaciones desarrolladas en los últimos años con el fin de indagar en la naturaleza de la relación existente entre los hijos y las hijas de las familias inmigrantes y el sistema educativo, así como en el grado de éxito y fracaso escolar de este alumnado, y, en definitiva, en el proceso de participación de este segmento de la población en la sociedad española. Sin embargo, se reduce significativamente el número de ellas que se ocupan, en concreto, de profundizar sobre las percepciones que tienen los y las estudiantes de origen marroquí del propio sistema educativo y de su participación social a través del mismo; y prácticamente son casi inexistentes las que incorporan la perspectiva de género. En esta investigación se incorpora las potencialidades de la mirada sociológica sobre las mujeres jóvenes estudiantes cuyas familias son marroquíes.

El objetivo principal de esta investigación es conocer las percepciones que las jóvenes estudiantes de origen marroquí, hijas de inmigrantes, tienen sobre el sistema educativo español, sobre sí mismas y sobre su manera de estar en la sociedad a partir de sus experiencias escolares. Este es el punto de partida a partir del cual se estructuran los principales objetivos específicos que quedan resumidos en los siguientes:

- Analizar los factores que condicionan la permanencia de las jóvenes de origen marroquí en el sistema educativo, a partir de sus percepciones y las del profesorado, como principales actores sociales del entramado educativo.
- Contrastar el tratamiento de la diversidad cultural que se propone en la legislación y en las instituciones educativas con las aspiraciones de las jóvenes respecto a su propia formación académica.
- Desvelar las funciones que las jóvenes atribuyen a la institución educativa.
- Conocer cómo las estudiantes de origen marroquí están construyendo el vínculo social y su propia identidad personal, a partir de la educación familiar y la educación escolar.



- Analizar la relevancia que tiene para las jóvenes la adscripción religiosa.

La búsqueda de la mejor opción metodológica para abordar el mundo educativo desde la mirada de una parte de los sujetos que son objetivo y razón de ser del mismo, esto es, las jóvenes estudiantes de origen marroquí, y la percepción del profesorado sobre este segmento del alumnado, conduce a una mirada interpretativa que, más que definir cómo es el sistema educativo, pretende conocer cómo parte de los actores consideran que el sistema educativo es, en ese juego de relaciones de interdependencia que se establece en el campo escolar. De acuerdo con esta preocupación interpretativa la opción metodológica más adecuada para el desarrollo del trabajo de campo y análisis de los datos ha sido la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) combinada con los conceptos de *campo*, introducido por Bourdieu (2000), y de *entramado*, propuesto por Elias (1982), y teniendo en cuenta el enfoque metodológico intercultural (Abdallah-Pretceille, 2001).

### 6.1. Descripción de la Teoría Fundamentada

La Teoría Fundamentada surge como método de investigación cualitativa en 1967 a partir de la publicación *The Discovery of Grounded Theory* de Glaser y Strauss, obra que se considera una de las primeras contribuciones importantes sobre metodología cualitativa. “La *Grounded Theory* (GT) es un método general de análisis comparado (...) y un conjunto de procedimientos capaces de generar una teoría fundada en los datos” (Glaser y Strauss, 1967). Este método contribuye a conciliar la teoría y la investigación empírica. Al apoyarse teóricamente en el interaccionismo simbólico y en la sociología cualitativa, se constituye en una alternativa a las teorías funcionalistas y estructuralistas.

La GT es al mismo tiempo un modo de construir la realidad social, un procedimiento, un conjunto de instrumentos y una técnica para tratar los

datos de la investigación empírica (Cohen y Manion, 1980). La GT es considerada en este trabajo de investigación un *método general* y al mismo tiempo un conjunto de procedimientos y de instrumentos concretos para recoger y analizar los datos. La GT garantiza el rigor para explicar los fenómenos a través de enunciados sistemáticamente organizados teniendo como rasgo distintivo su capacidad para generar teoría social a partir de una interpretación argumentada y sistemática que explica la realidad investigada.

Aun cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la teoría fundamentada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría. Strauss (1970) define sus procedimientos básicos en: recogida de datos, codificación y reflexión analítica en notas. Para elaborar la teoría, es fundamental que se descubran, construyan y relacionen las categorías encontradas; éstas constituyen el elemento conceptual de la teoría y muestran las relaciones entre ellas y los datos.

Los datos se recogen a partir del muestreo teórico (Glasser y Strauss, 1967) que es el medio por el que el investigador decide, con base analítica, qué datos buscar y registrar. Es la decisión sobre cómo encauzar la recogida de información necesaria para establecer nuevas comparaciones que desvelan las propiedades de las categorías, conforme va realizándose el análisis y emergiendo la teoría. Por ello, la recogida de datos en la investigación etnográfica se debe guiar por una teoría de diseño emergente, pues estos escenarios y medios pueden ir cambiando en la medida que va apareciendo nueva información.

La GT resulta ser un potente método que reconcilia y une la teoría y la realidad investigada al enraizar la construcción de aquella en los datos: éste es el significado del concepto *grounded*. Los datos recogidos permiten la construcción de la teoría con validez práctica. Desde la aparición de este método en la década de los sesenta, a pesar de la gran variedad de interpretaciones, hay algunas características fundamentales que se mantienen y que justifican la aplicación de la GT en este trabajo:

- La GT explora un proceso buscando regularidades de tipo conceptual entre los fenómenos que analiza no centrándose únicamente en el análisis del discurso, del lenguaje y de sus significados. Esta característica del método permite el análisis de procesos sociales de base que son siempre de carácter dinámico.
- Aplicación del muestreo teórico, basado en una muestra no decidida previamente sino seleccionada en el curso de la investigación con la intención de saturar las categorías a través de la recogida de datos de los sujetos. El criterio para fijar el tamaño muestral es el de la saturación de las categorías investigadas y ésta se produce cuando el dato adicional recogido no agrega información significativa a la que ya se tiene.
- Simultaneidad en la recogida de datos y su análisis, con la consiguiente extensión de la muestra y la elección de las primeras categorías relevantes para la investigación, tras el trabajo de codificación. Todo el proceso se ve reformulado incluida la pregunta de investigación, la conceptualización de las categorías con sus propias características y la propia delimitación de la teoría que se verá constantemente redefinida a partir del análisis reflexivo de los datos.
- Uso del método de la comparación constante en los distintos niveles de análisis, siendo el rasgo más característico de la GT. Permite la confrontación y la comparación de datos, que a su vez facilita la construcción de la teoría y de nuevo conocimiento en un nivel mayor de abstracción (Glaser y Strauss, 1967). La comparación constante incita al cuestionamiento de los datos pues genera nuevas preguntas de análisis a éstos y sirve de nexo o relación entre los conceptos favoreciendo la progresiva comprensión de los fenómenos estudiados y facilitando su verificación sin alejarse del objetivo central que es la generación de teoría (Valles, 1997). El proceso de obtener información en la teoría fundamentada -cuya lógica de obtención de datos corresponde al método de comparación

constante- es un proceso en zigzag: ir al campo de observación para obtener datos, analizarlos, ir nuevamente al campo, obtener datos y analizarlos, etc. Tantas veces se va al campo como sea necesario hasta que la categoría de información es considerada como saturada.

- Construcción de la codificación a partir de los datos y de la constante comparación poniendo así en evidencia los procesos sociales de base que desembocarán en la formulación de la teoría. Porque la GT es un método de investigación empírica que permite el diálogo con las *grandes* teorías sociológicas estableciendo una conexión entre teoría y conocimiento empírico de la realidad social. Es desde esta premisa que se analizan determinados datos recogidos en la investigación utilizando como herramientas metodológicas los conceptos de *campo* y *entramado*, como ya se ha hecho mención con anterioridad y se explicará más adelante de forma exhaustiva.
- Preponderancia de la conceptualización frente a la descripción. Los análisis descriptivos, necesarios también de forma detallada, sistemática y profunda son solo un paso en el proceso de investigación.
- Producción de diagramas y memorandos. La GT implica necesariamente el desarrollo de la dimensión metacognitiva que se materializa en la grabación o anotación constante sobre el proceso de investigación en sus distintas fases, imprescindible en este método. De esta forma, a partir de este proceso continuo de anotación y reflexión, en las distintas fases de la investigación, se produce la construcción teórica que se elabora por constante comparación. Así se van reformulando las intuiciones e hipótesis que guían el proceso de trabajo, recogiendo incluso en el proceso las impresiones experimentadas a lo largo del mismo.

Se perfilan distintas fases en el proceso de investigación basado en la Teoría Fundamentada aplicadas a esta tesis:

*1. Identificación de un área de investigación a partir de inquietudes personales y profesionales.*

Son varias las circunstancias que han propiciado la identificación y selección de un área de investigación: por un lado, la vinculación de la investigadora con la sociología de la educación y el interés científico por los cambios sociales y culturales en las instituciones educativas vinculadas a la *apresurada* presencia de inmigrantes en nuestro país y de sus hijos e hijas en la escuela; por otro, la experiencia profesional en el ámbito educativo no universitario y la experiencia docente con alumnado de origen extranjero, principalmente marroquí. Este hecho ha supuesto, en algunos casos, una vinculación personal y profesional más estrecha, prolongada en el tiempo, con algunos de los alumnos de origen marroquí, especialmente alumnas, que lo fueron siendo niñas, en el momento crítico de su llegada, por reagrupación familiar, al país que eligieron sus padres para emigrar, y que en el transcurso de la investigación están cursando estudios universitarios. Por último, la actual función docente en el ámbito universitario, orientada a la formación del profesorado de educación primaria y secundaria, ha acrecentado la inquietud investigadora por esta cuestión vinculada a la educación y a la diversidad cultural desde una perspectiva de género.

De la mirada sociológica sobre la experiencia profesional más próxima, unida a la necesidad de aproximación rigurosa a esta nueva realidad social y educativa multicultural, para comprenderla más profundamente, surgen inquietudes que acaban formulándose como preguntas de investigación.

*2. Concreción de la pregunta general de investigación traduciendo el tema de interés inicial en un problema de investigación.*

En un inicio esta cuestión se traduce en una pregunta general y abierta que surge a partir de esta cuestión: ¿qué está pasando en un determinado ámbito de interés? El tema de investigación necesitó un tiempo para definirse con precisión pues dentro del planteamiento metodológico de la GT no es

necesario ni deseable formular a priori de forma tajante el problema de investigación. Las preguntas concretas de investigación se formularon consecuentemente después de haber *buceado* en el campo de estudio: ¿Cómo funciona en la actualidad el sistema educativo? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cómo es el entramado de relaciones que en él se establecen? ¿Qué factores favorecen la continuidad en los estudios postobligatorios de las hijas de los inmigrantes marroquíes? ¿En qué medida hay coherencia entre las expectativas que sobre él deposita parte del alumnado, es decir, las adolescentes y jóvenes de origen marroquí, y las expectativas del profesorado sobre ellas y sobre las funciones del sistema educativo en una realidad social multicultural? ¿Es hoy la educación formal un mecanismo de movilidad social ascendente para las hijas de inmigrantes marroquíes? ¿Cómo se perciben a sí mismas y cómo se sitúan respecto al grupo cultural de origen y a la sociedad receptora?

El interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) sugiere partir de conceptos sensibilizadores que no aprisionen la realidad, como los anteriormente planteados respecto a esta tesis, conceptos abiertos que guían la investigación sin bloquear los datos (Bowen, 2006). Estos conceptos son la base sobre la que se plantean los problemas de investigación, son el punto de partida. Se pretende, desde el principio, no partir de preguntas de investigación demasiado cerradas y definidas pues no es únicamente objetivo de la investigación la verificación de las ideas preconcebidas en la pregunta inicial.

En esta tesis, el tema de investigación ha sido identificado desde una perspectiva sociológica y de género optando por el análisis sistémico del sistema educativo y de sus funciones referidas a parte de la población de origen marroquí y más específicamente a las estudiantes, mujeres adolescentes y jóvenes. El enfoque, que ha ido definiéndose en un proceso lento y profundo de indagación, pretende el cuestionamiento de las propias funciones del sistema educativo a partir de la experiencia educativa de esta población escolarizada. El foco de atención ha ido gradualmente variando

desde la necesaria descripción de la experiencia educativa de estas jóvenes y de su influencia en su misma participación social y en su percepción de sí mismas, al cuestionamiento del mismo sistema educativo a partir de sus propias narraciones y discursos vitales y a una afirmación de sí mismas.

*3. La concreción de técnicas e instrumentos fue el tercer paso de la investigación.*

Dentro de una investigación como la aquí descrita, que usa la GT, las técnicas e instrumentos son variados reconociendo que no son neutrales respecto a los datos. La observación, las notas etnográficas, los resúmenes personales, las narraciones recogidas en las entrevistas en profundidad y los documentos ofrecen datos útiles que más tarde se analizarán de un modo u otro, según el instrumento que los recoge.

El principal instrumento de la GT es la **entrevista en profundidad** y ello se debe a que la GT valora especialmente las atribuciones de significado promulgadas por el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982). La observación no se ha basado sobre protocolos muy estructurados ni las entrevistas en profundidad han sido realizadas con rigidez de acuerdo con las pautas de la GT que sugiere ir cerrando o prolongando las preguntas dependiendo de la profundidad alcanzada.

En esta investigación se ha procedido a la elección de un primer grupo de personas entrevistadas como muestreo teórico para después ampliarlo progresivamente hasta la saturación del discurso y sobre la base de las necesidades que surgen de la teoría emergente. Encontrar informantes dispuestos a participar en esta investigación ha sido una tarea, en la mayoría de los casos, agradecida, pues tanto las jóvenes, sujetos principales del estudio, como los profesores, han acogido positivamente la propuesta. Por otra parte, las jóvenes entrevistadas mostraban percibir esta situación como una oportunidad para hablar sobre ellas mismas y sobre cuestiones que les interesan y preocupan. En el enfoque etnográfico, la relación construida entre

la investigadora y los informantes ha sido determinante para conseguir un grado de profundización en los temas que permitiera abordar cuestiones que en un primer momento parecían demasiado íntimas y personales para ser explicitadas. Es más, tal y como Touraine (2007) señala en la investigación que dio lugar a la publicación de su libro *El mundo de las mujeres*, los lazos establecidos entre investigadora y entrevistadas/os, especialmente con las jóvenes, ha trascendido la presente investigación. Sin duda, la cuestión de género ha jugado a favor de los propósitos de la investigación por cuanto las jóvenes entrevistadas se sintieron dispuestas a confiar sus percepciones, incluidos sus temores y dificultades, en un ambiente de gran confianza.

La aproximación a los informantes ha tenido lugar principalmente en los centros donde estudian -institutos de educación secundaria (I.E.S.) y universidad- a través de los primeros contactos establecidos produciéndose una sucesión de encuentros a partir de la información facilitada por las primeras informantes. Se procedió en una primera etapa a entrevistar a varias jóvenes estudiantes para establecer más tarde contacto con informantes que se consideró que eran claves dentro del colectivo de profesores/as de I.E.S. y de mediadores/as y educadores/as con experiencia con alumnado femenino de origen marroquí.

#### *4. La recogida de datos y su codificación inicial.*

A partir de las preguntas iniciales de la investigación, una vez decididos los instrumentos, y con el primer grupo de estudiantes y profesores/as definido, se procedió a la realización de las primeras entrevistas. La culminación de la primera entrevista implica el recorrido de una parte importante del proceso de investigación por cuanto que supone una actividad generadora de teoría. Desde la formulación de la pregunta de investigación y la elaboración previa del proyecto de trabajo hasta la selección de los primeros sujetos y contextos, todo ha contribuido a una constante reflexión recogida como notas de investigación: las primeras hipótesis e impresiones,



las dudas, lo que se espera y lo que no, los prejuicios de la propia investigadora o la revisión de la extensa bibliografía sobre el tema.

La simultaneidad en la recogida de los datos, principalmente mediante las entrevistas, pero también a partir de las observaciones en los contextos educativos analizados, y su codificación, son características propias de la GT. Por ello, el laborioso trabajo de transcripción y análisis de las entrevistas se ha desarrollado a la par de su realización siendo posible ajustar en las entrevistas sucesivas los contenidos de la misma, ayudando a reflexionar sobre las primeras experiencias del trabajo de campo.

La codificación, esto es, el conjunto de técnicas y procedimientos a utilizar para conceptualizar los datos, es el primer nivel del proceso analítico en la GT, y dentro de éste la transcripción de las entrevistas es la primera operación de codificación siendo un trabajo interpretativo que permite analizar el texto identificando las unidades mínimas de significado y ofreciendo una primera clasificación que puede o no ser provisional. Implica esta tarea conceptualizar partes de la transcripción sin desvirtuar el discurso del texto.

El proceso de codificación se ha realizado en dos etapas: la primera ha consistido en la identificación de los fragmentos del discurso más significativos que incluían un concepto relevante para la investigación y la segunda ha supuesto la clasificación de las **categorías o conceptos** identificados susceptibles de convertirse en materia prima sustentadora de las primeras construcciones teóricas.

##### *5. Muestreo teórico: criterios de elección de los sujetos entrevistados*

La GT, desde una perspectiva constructivista, propone un tipo de muestreo teórico riguroso que garantiza la representatividad del grupo de personas entrevistadas, y para ello, se identifican los sujetos a partir del proceso de análisis. En la medida en la que se observa la necesidad de

reforzar la teoría se sigue profundizando y se amplía la muestra, que no es tanto cuestión de cantidad sino de saturación de las categorías. Por ello, no es posible definir a priori el número de entrevistas y requiere que el diseño de la investigación permanezca abierto durante todo el proceso.

En esta investigación se han realizado entrevistas en profundidad a tres poblaciones distintas: a mujeres jóvenes de origen marroquí, estudiantes universitarias y de institutos de educación secundaria (I.E.S); a profesores/as de educación secundaria con experiencia profesional con alumnado femenino de origen marroquí; y, por último, a mediadores/as y educadores/as socioculturales.

#### *6. Recogida de datos y codificación focalizada de los mismos*

A partir del muestreo teórico y de las codificaciones iniciales, la codificación de los datos posteriores es mucho más analítica, profunda y concreta puesto que las entrevistas son también más focalizadas al ir emergiendo los temas o categorías fundamentales. En esta etapa, ya es posible analizar textos que aparecen de forma recurrente y que incluyen significados más relevantes permitiendo la categorización de los datos (Charmaz, 2009). Es esta una etapa importante pues aunque emergen de forma aproximada las categorías interpretativas, es posible comenzar a delimitar la teoría centrando la pregunta de investigación e identificando algunos temas nuevos que deben ser analizados, y dando por concluidos otros en los que ya hay una saturación de la información.

#### *7. Redacción de las anotaciones y grabaciones.*

En el contexto de la teoría fundamentada, las anotaciones del investigador se producen desde el momento en el que inicia la investigación y muy especialmente cuando comienza el trabajo de campo. Desde las impresiones y observaciones sobre las primeras entrevistas hasta las reflexiones que conducen a la selección del muestreo teórico y las notas para

las primeras codificaciones, todo forma parte del proceso de construcción teórica. A medio camino entre un cuaderno de campo y un diario reflexivo de investigación, en esta investigación han supuesto una eficaz herramienta para la generación de análisis crítico sobre el propio transcurso del mismo. Las anotaciones (Charmaz, 2009), han cumplido, tanto el papel de reflexión inicial crítica y reflexiva sobre la recogida de datos, para definir las primeras fases de la investigación y conducir mejor las posteriores observaciones y entrevistas, como, en una etapa posterior, explicar el proceso de emergencia de las categorías así como de los primeros resultados de la investigación que se deducen del análisis de éstas. Las distintas categorías analíticas que han sido identificadas han dado lugar, como se dará cuenta en profundidad en los capítulos de análisis y conclusiones, a los distintos epígrafes de este informe final de resultados. Se puede afirmar, por tanto, que las anotaciones son parte fundamental del proceso de investigación, desde la fase previa a la recogida de datos, hasta la redacción del informe que da cuenta de los resultados de la investigación.

#### *8. El proceso analítico de conceptualización de los datos: la codificación teórica.*

En este nivel de análisis, más abstracto que los anteriores y más complejo, se establecen las relaciones entre las categorías identificadas previamente, y la teoría emerge con fuerza. No es propiamente una fase cerrada sino una sucesión de etapas de la codificación que han dado lugar a la construcción teórica de la investigación y que se pueden resumir en cuatro: la identificación de las categorías, la conexión de las mismas entre sí, la distinción de las categorías fundamentales y, por último, la integración y delimitación de la teoría.

La identificación de las categorías supone un proceso de conceptualización por el cual toman un nombre que las hace comprensibles de forma dinámica y abierta: *objetivos del sistema educativo, objetivos de las*

*estudiantes, sentido de pertenencia, sentido de autonomía, yo como sujeto o yo como mujer, religiosidad como espiritualidad personal.*

La segunda parte del proceso de codificación teórica o conexión de las categorías entre sí implica explicitar esta relación, que en el caso de esta investigación está estrechamente vinculada al concepto de entramado de Elias (1982), ya anteriormente sugerido y que se explicará extensamente más adelante.

La tercera parte de la codificación teórica identifica las categorías centrales a partir de la realización de esquemas o mapas conceptuales durante el trabajo de campo que permiten la verificación de las propias explicaciones de la investigadora a la luz de las aclaraciones de los propios entrevistados/as.

La integración y delimitación de la teoría como última parte de la codificación supone, una vez identificadas las categorías centrales, la elaboración teórica a partir de los datos obtenidos en los contextos analizados en la investigación. Con esta construcción teórica, que da respuesta a los objetivos centrales de la investigación, concluye el proceso metodológico, materializado en el informe final. Ello requiere, después de un complejo proceso de codificación de las entrevistas y de las notas de campo y observaciones registradas, y de la identificación de las categorías, la elaboración de uno o varios modelos explicativos. Es un proceso principalmente inductivo, de análisis y de síntesis.

### *9. La redacción del informe final*

En el modelo metodológico constructivista de la GT, la redacción del informe final, forma parte de todo el proceso investigador pues es este proceso mismo lo que importa y no solo el resultado final. Esta es la razón por la que se da cuenta detallada de la evolución de la investigación hasta la construcción teórica y por lo que es tan importante el proceso de escritura

como diálogo entre los resultados que se van obteniendo y la literatura científica.

Por último, la valoración general de la investigación implica explicitar nuevas cuestiones que han surgido en el proceso y que merecen ser tratadas en posteriores investigaciones.

Después de la minuciosa descripción del proceso metodológico basado en la teoría fundamentada es necesario explicar por qué se ha considerado pertinente introducir los conceptos de *campo* y *entramado* como herramientas metodológicas en esta tesis así como el *enfoque metodológico intercultural*. A esta tarea se dedicarán las páginas que siguen.

## 6.2. Los conceptos de *campo* y *entramado* como herramientas metodológicas

Un concepto como el de *campo* es una herramienta que permite organizar la investigación, producir datos o ayudar a explicar un fenómeno. El concepto de *campo* fue definido por Bourdieu a partir de la metodología antifuncionalista de Weber y de su visión crítica del funcionalismo clásico. Consideraba que las organizaciones sociales no cumplen con una función de mantenimiento de una totalidad; por ese motivo, la metodología que de ello se deriva no comienza preguntándose por las funciones que cumple un ámbito determinado, por ejemplo, la escuela, como es el caso de esta investigación, sino que empieza describiendo el entramado de relaciones que se tejen en un ámbito social concreto como es el de las instituciones educativas (Martín Criado, 2010). Y este aspecto metodológico es fundamental para comprender el origen del concepto de *campo* en Bourdieu (1975), muy distinto al de *aparato* (Baudelot, 1976), en este caso *escolar*, que investiga el campo educativo como dependiente de dinámicas externas tales como el interés de las clases dominantes o la subordinación a procesos sociales más amplios. La autonomía de un *campo* específico implica que éste presenta dinámicas

propias que no se pueden reducir a procesos sociales más generales. Por ello, para explicar el *campo escolar* hay que analizar este sistema de relaciones.

El concepto de *campo* se genera inicialmente en relación con los profesionales de la producción simbólica que han conseguido cierta autonomía, tanto en la elaboración de sus producciones como, sobre todo, en la determinación de los criterios de valor con los que se juzgan las mismas (Martín Criado, 2008). La autonomía de un *campo* es el resultado de un proceso histórico de autonomización vinculado a la elaboración de unos conocimientos cada vez más complicados, casi inaccesibles a profanos, que funcionan como barrera de entrada y protección frente al enjuiciamiento por grupos externos. A pesar de ello, todo *campo*, incluido el educativo, está en relación con otros ámbitos sociales y con formas de poder externas. El concepto de *campo* es una valiosa herramienta metodológica para analizar distintos ámbitos sociales. Y en el caso de la presente investigación será de gran utilidad cuando del sistema educativo se trate.

Bourdieu combinó la herencia weberiana del concepto de *campo* con una versión crítica de la teoría funcionalista limitando así su potencialidad. Para superar esta limitación es preciso, según Martín Criado (2008) integrar la teoría de campos en el marco de los análisis de Weber y del concepto de *entramado* o configuración de Norbert Elias, teniendo en cuenta que los distintos campos nunca están perfectamente integrados ni internamente ni con los otros campos. El concepto de *campo* formula un método de análisis general en sociología: los fenómenos sociales han de comprenderse como productos de conjuntos de relaciones sociales. De este modo se aproxima al concepto de *configuración* o *entramado* de Elias (1982). En el caso de esta investigación se aplica a las interrelaciones que se establecen entre alumnas y profesores aunque puede, lógicamente, aplicarse a situaciones muy diversas tales como dinámicas de aula o relaciones entre un grupo de profesores.

El concepto de *campo* obliga a reconstruir en primer lugar el *entramado* de relaciones más inmediato para, a partir de él, ver qué dinámicas o transformaciones más generales inciden en el fenómeno

analizado. El concepto de *campo* impone una disciplina metodológica que obliga a comenzar analizando el *entramado* de relaciones más próximo porque las dinámicas sociales más generales sólo entrarían en la explicación siguiendo las relaciones que se establecen en el *entramado*.

En resumen, se puede afirmar que el concepto de *campo* constituye una potente herramienta para la investigación social al ofrecer una guía para la observación meticulosa de los entramados de relaciones, obligando a controlar las relaciones causales analizando en primer lugar el entramado de relaciones más inmediato para, a partir de él, reconstruir las dinámicas externas que puedan incidir en su funcionamiento, en vez de iniciar la investigación social buscando las funciones que cumple un ámbito social concreto. La metodología weberiana aquí propuesta conduce a concebir toda sociedad y todo *campo* como *entramados* donde se producen constantes conflictos y desajustes que constituyen el motor de una continua dinámica en contraposición con la hipótesis de la perfecta integración del sistema social.

La consideración metodológica de los conceptos de *campo* y *entramado* implican la observación de tres aspectos: a) la estructura interna del campo, con sus tensiones y dinamismos que producen un movimiento continuo de posiciones y fronteras; b) las relaciones del campo con ámbitos externos pues la autonomía de los campos se basan en su multi-integración, siendo conscientes de que estas relaciones, de acuerdo con Elias, son de interdependencia; y c) los procesos históricos de constitución y modificación continua de los campos que sirven para justificar el conjunto de relaciones a estudiar, en este caso, la de las estudiantes y sus profesores.

El hecho de que los conceptos de *campo* y de *entramado* ofrezcan una metodología completamente relacional no implica que en cada investigación sea preciso estudiar todas las relaciones de los entramados y toda su historia porque cada fenómeno sociohistórico es resultado de una multiplicidad de causas que especifican siempre de una forma particular un conjunto de relaciones fundamentales, por lo que ninguna explicación podría agotar todo el conjunto de causas eficientes. Esto mismo expresa el modelo de entramado

de Elias: puesto que cada punto del entramado está relacionado, de conexión en conexión, con el resto de la configuración, se impone limitar, en cada caso concreto, el conjunto de relaciones a estudiar seleccionando dimensiones pertinentes para el análisis, estableciendo en qué espacios del entramado se va a profundizar y delimitando tramos históricos concretos. Todo ello explica la decisión de delimitar a determinados actores la investigación en determinado espacio y contexto: las estudiantes de origen marroquí de estudios postobligatorios y el profesorado de los institutos de educación secundaria con alumnado de estas características. Se es consciente de que se acota el entramado de relaciones reduciendo así la inteligibilidad total pues siempre habrá relaciones que estarán actuando que escapan a este diseño metodológico. Se tiene muy presente la imposibilidad de aislar variables, como si de un laboratorio se tratara, en la investigación sociológica por encontrarse siempre con que su objeto de estudio son configuraciones sociohistóricas concretas, donde actúan múltiples causas y relaciones imposibles de describir y analizar en su totalidad (Passeron, 1991). Las co-ocurrencias que encuentra la/el socióloga/o se hallan siempre referidas a una situación histórica particular de forma que el efecto de cualquier causa no se puede aislar de forma pura pues siempre estaría en relación con una multiplicidad de variables que no se podrían separar.

### **6.3. La inclusión del enfoque metodológico intercultural**

Uno de los rasgos que definen a la población objeto principal de esta investigación es su pertenencia cultural heredada asociada a una de las nacionalidades de inmigrantes con mayor presencia en España, en la Comunidad Valenciana y, también, en la provincia de Alicante. Esta es la marroquí. Este hecho merece algunas consideraciones en cuanto a la perspectiva metodológica adoptada. Desde una perspectiva metodológica intercultural, la inclusión del punto de vista de la investigadora, en este caso, y de los actores, estudiantes y profesores/as, permite desarrollar las aptitudes propias de una racionalidad abierta y plural. Los cambios sociales,



derivados de la mayor presencia multicultural, requieren una observación dinámica de los fenómenos casi incompatible con el punto de vista descriptivo que es esencialmente estático. Es necesario, por tanto, una exposición comprensiva de los procesos. Cuando el objetivo del análisis se limita a la mera constatación mediante la descripción y se le otorga a la cultura un valor causal susceptible de explicar, por ejemplo, el fracaso escolar, la perspectiva culturalista domina la pedagogía y la sociología, y no se tiene en cuenta la variable cultural como una más entre otras variables sino que se utiliza la cultura como un rasgo de identificación y de marcaje.

La perspectiva metodológica adoptada es la de la sociología cualitativa y comprensiva que parte de la heterogeneidad del funcionamiento instrumental de la cultura. Desde esta perspectiva, los rasgos culturales son utilizados como instrumentos, no como elementos de definición. Así, esta perspectiva supone la renuncia a fijar a los individuos, los grupos o los acontecimientos, a partir de elementos culturales percibidos como estáticos y fuera de contexto (Abdallah-Pretceille, 2001).

El método intercultural se aproxima al interaccionismo simbólico, y, por tanto, resulta compatible con la teoría fundamentada. Desde un punto de vista metodológico, por un lado, dada la experiencia profesional en este campo, ya se estaba familiarizada con el objeto y los sujetos de estudio de la investigación aunque, por otro, se ha debido definir las representaciones que los actores construyen en relación a una situación y un problema. Esto implica la relativización de las distintas formas de determinismo teniendo en cuenta que las diferencias culturales son sólo significativas a partir de un contexto y una relación. Ello sin olvidar la influencia de los factores estructurales, ya sean económicos, sociales o políticos, en las estrategias y comportamientos tanto individuales como de grupo. Lo significativo del enfoque intercultural es que utiliza la cultura para justificar y explicar determinadas situaciones a partir de un contexto y una relación y no a partir de la asignación de determinadas características.

Siguiendo a Abdallah-Pretceille (2001), en una situación de diversidad cultural, no tiene sentido interpretar los códigos culturales como signos de pertenencia cultural porque es posible que los sujetos adopten temporal o permanentemente los códigos culturales de diversos grupos en consonancia con la interesante propuesta de Lahire (2004): la teoría del *actor plural*. A partir de ella, el autor define al actor plural como producto de la experiencia -a menudo precoz- de socialización en contextos sociales múltiples y heterogéneos. “La mayoría, casi se podría decir la totalidad de los actores son *actores plurales* por la heterogeneidad de experiencias socializadoras en las que incurrir” (Lahire, 2004:39). Su innovadora aportación es la búsqueda, sobre fundamentos empíricos, para una nueva forma de abordar la subjetividad. Por lo tanto, los rasgos culturales son síntomas más que signos que los sujetos utilizan apelando a la cultura, que expresan el estado de una relación y que hay que analizar como hechos culturales dentro de un contexto (Abdallah-Pretceille y Porcher, 1998). Desde esta perspectiva metodológica es preciso comprender qué sentido tiene un hecho o una acción para los distintos actores, incluso para el propio observador/a, ya sea éste el investigador/a, un/a profesor/a o un/a mediador/a. Y esta situación conduce necesariamente a la reflexión crítica tanto en relación con las otras culturas, con *los otros*, como con la propia cultura y con las relaciones sociales que se establecen.

Las variables situacionales, como son el estatus social de determinados grupos de inmigrantes o las relaciones de poder, y las estructurales, influyen y no pueden ser aisladas sin caer en una desviación culturalista. Por ello, es imprescindible investigar el entorno social y las circunstancias y condiciones en las que ha tenido lugar un hecho social o un conflicto antes de afirmar que éste tiene su origen en una diferencia cultural porque el hecho de que los individuos tengan orígenes culturales diferentes no es razón suficiente para que se centre el análisis en la variable cultural. Lo que distingue el análisis metodológico intercultural del culturalista es precisamente la pluridimensionalidad. Por ello, los términos *experiencia subjetiva*, *interacción*, *reciprocidad*, *dinámica* y *proceso* están asociados a una metodología que es capaz de dar cuenta de las construcciones complejas de la

realidad frente a los procedimientos de identificación por adjetivación: *los inmigrantes, los jóvenes o la segunda generación*, que como bien señala García Borrego (2003), refiriéndose a la denominación específica de *segunda generación* a un colectivo, y aludiendo al mismo tiempo a los estudios de Bourdieu (1999), lo constituyen como grupo diferenciado atribuyéndole una identidad que tiene un gran poder simbólico de imposición de criterios de percepción que produce efectos en la autopercepción grupal e individual de cada uno de sus miembros. Implica, por tanto, una heterodesignación ya que han sido designados por otros como *otros*. En la presente investigación se huye de atribuir a una característica cultural la causa de una conducta o una actitud ignorando de este modo un análisis multicausal (Camilleri, 1985). El enfoque intercultural se construye a partir de una pluralidad de sentidos, de causalidades y de puntos de vista.

#### **6.4. Descripción de las técnicas de recolección de datos utilizadas.**

De acuerdo con el propósito de este estudio y con la metodología ya defendida al principio de este capítulo basada en la teoría fundamentada, la principal técnica de investigación social utilizada ha sido la entrevista en profundidad si bien se ha completado con otras herramientas como son la observación etnográfica, apoyada por notas de campo y material documental.

El diseño, la realización y el análisis de las entrevistas del estudio que se presenta, se enmarcan dentro de las concepciones teóricas constructivistas (Bruner, 1986; Schwandt, 1994) considerando que la realidad se construye y que no es independiente del ser humano ni del lenguaje simbólico con el que se expresa. Se tiene en cuenta el enfoque del constructivismo social que trasciende lo individual y que se sitúa en lo colectivo mediante el lenguaje y la interacción social, tal y como ocurre en la conocida obra de Berger y Luckmann (1986), *La construcción social de la realidad*.

La conversación es la base de las entrevistas siendo un proceso abierto y de alguna manera informal. Se ha optado en esta investigación por las entrevistas semiestructuradas que guían el diálogo a partir de un conjunto de cuestiones básicas que se plantean al interlocutor pero siempre respetando sus ritmos y sus silencios. El orden de las preguntas se ha adaptado a las características de los informantes con el fin de conseguir una comunicación más fluida. Se ha tenido en cuenta un tiempo previo de conversación abiertamente informal no vinculada a las cuestiones planteadas en la entrevista posterior con el fin de crear un ambiente sereno y de confianza. Como ya aconsejaban Merton y Kendall en 1946, la conversación ha sido parcialmente moderada evitando la rigidez en su conducción distinguiendo los momentos iniciales de toma de contacto con fases posteriores de la entrevista donde se asume más control con el fin de satisfacer los criterios de especificidad, amplitud y profundidad (Valles, 1997).

Se han incluido en el guión de la entrevista algunas cuestiones un poco más alejadas del campo de interés con el fin de generar cierta dinámica de confianza en la conversación que permitiera pasar más tarde a otros temas prioritarios para el estudio. La preparación de la entrevista resulta una etapa fundamental e incluye la selección de los temas clave sobre los que va a girar la misma, la primera selección de los entrevistados y la elección del tiempo y el lugar más adecuado para su desarrollo.

La realización del guión de la entrevista ha supuesto traducir las cuestiones de investigación en preguntas o asuntos de conversación y decidir el grado de estructuración de la comunicación; es decir, la secuencia o el orden de los temas y preguntas, al menos formalmente, porque como se ha reflejado anteriormente, dependiendo del contexto social de la entrevista y de las características de la situación de comunicación, este orden se ha visto alterado.

En este caso, la mayoría de las adolescentes y jóvenes entrevistadas se mostraron muy dispuestas a colaborar con la investigadora pues dialogar con

ella de determinados temas personales y sociales se mostró, en gran medida una necesidad por cuanto no tenían habitualmente la oportunidad de hablar de estas cuestiones abiertamente. Algunas jóvenes explicitaron, por otra parte, cierto interés por conocer lo que pensaban las demás jóvenes entrevistadas acerca de las mismas cuestiones sobre las que giró la entrevista. Con casi toda probabilidad, el clima de confianza que se creó con bastante rapidez en prácticamente todos los casos, no se hubiera producido del mismo modo con un investigador varón. Tal y como se señalan en otros estudios similares, las relaciones de género se hicieron presentes en el trabajo de campo y el hecho de que una importante muestra de sujetos fueran mujeres, centrándose la investigación en las mujeres estudiantes, ha condicionado de forma positiva el acceso a la información a través de las entrevistas.

Desde la GT constructivista, que ha sido la perspectiva epistemológica adoptada, se ha buscado, a través de las cuestiones planteadas en la entrevista, recoger y comprender el significado que los hechos tienen para las personas entrevistadas intentando definir y explicar la expresión de sus vivencias, incluso a través de los silencios y del lenguaje no verbal. Algunos temas resultaban difíciles de explicitar por parte de algunas jóvenes estudiantes, por cuanto suponía decir y decirse en voz alta asuntos que no habían expresado abiertamente con anterioridad, a pesar de mostrar la necesidad de traducirlo en palabras. Se ha de confesar que el nivel de confianza y de sinceridad ha sido tal que en la mayoría de los casos las informantes ahondaban más allá de lo cuestionado como un deseo de explicar y explicarse. En todos los casos las entrevistas han sido grabadas con el consentimiento de los sujetos aunque algunos de ellos, especialmente las jóvenes, han insistido en el deseo de permanecer en el anonimato, como por otra parte, ha garantizado la investigadora, que es quien ha conducido la totalidad de las entrevistas y ha tomado nota, en primera persona, de los comportamientos de los/las participantes.

Mediante las anotaciones de campo, como registro vivo basado en una concepción interactiva de las etapas de la investigación, se han recogido

datos que constituyen una crónica de observaciones, decisiones, interpretaciones y reflexiones. Estas han sido posibles en muy diversos contextos y fechas. Se han visitado centros de educación secundaria y se ha podido registrar las actitudes y conductas de los/as entrevistados/as en su contexto social, produciendo así la observación etnográfica. Se ha visitado, igualmente, en varias ocasiones un centro social comunitario de un barrio de la ciudad de Alicante con numerosa población de origen inmigrante marroquí. También se ha valorado conveniente la visita a la sede de una asociación de vecinos de otro barrio limítrofe de características similares para conocer a un grupo de madres de estudiantes, vecinas del barrio.

Por último, los datos de tipo documental analizados se refieren principalmente a artículos científicos, barómetros de opinión e informes en relación al tema de esta investigación y a documentos que describen y explican, desde la investigación social, situaciones y experiencias similares a las estudiadas, desde una perspectiva reflexiva y crítica.

## 6.5. Descripción de la muestra

En este apartado se detallan las características más relevantes de la población objeto de estudio. Como ya se ha explicado con anterioridad, el grupo de personas entrevistadas está formado por: mujeres estudiantes jóvenes de origen marroquí; profesoras/es de institutos de educación secundaria; y, mediadoras/es y educadoras/es socioculturales que desarrollan su labor profesional en estos centros educativos. Se han realizado un total de treinta entrevistas.

Se iniciaron las entrevistas a un grupo que incluía, en primer término, a las jóvenes estudiantes de origen marroquí y, en segundo lugar, a los/as profesores/as de los institutos de educación secundaria (I.E.S). Se optó en una primera etapa, respecto a las jóvenes estudiantes, seleccionar preferentemente mujeres mayores de edad y universitarias por varios

motivos: acceder a ellas era más sencillo por cuanto no requería del consentimiento familiar; y por otra parte, la trayectoria escolar y de vida era más amplia al haber superado la educación secundaria postobligatoria, lo que permitía, a priori, prever discursos más densos y elaborados. Se han realizado un total de veinte entrevistas a jóvenes estudiantes de origen marroquí. En cuanto al profesorado, el criterio más importante fue el conocimiento y la experiencia profesionales con el alumnado objeto de este estudio; así se procedió a tomar contacto con determinados institutos de educación secundaria de la provincia de Alicante con significativa población de origen marroquí. El mismo contacto con los equipos directivos de los I.E.S. y con el profesorado de los mismos fue el que condujo a la investigadora a entrevistar a determinadas mediadoras y educadores/as que trabajan también en determinados centros de educación secundaria en colaboración con el profesorado. El número de profesores/as entrevistados/as ha sido de seis. En cuanto a las mediadoras han sido dos, así como dos también los educadores entrevistados.

En etapas posteriores, la muestra se fue ampliando al entrevistar a jóvenes estudiantes de secundaria, menores de edad, cuyas circunstancias resultaban reveladoras para esta investigación añadiendo así matices nuevos al análisis. Así mismo, se fue también ampliando el número de entrevistas a mujeres estudiantes universitarias diversificando su procedencia geográfica y residencial, los estudios que cursan y las circunstancias personales, familiares y sociales. De las veinte entrevistas realizadas quince corresponden a jóvenes mayores de edad de las que diez son estudiantes universitarias.

En una ulterior etapa de la investigación, se consideró determinante ampliar la muestra con entrevistas a informantes clave a medio camino entre las estudiantes y los profesores entrevistados hasta ese momento. Se trata de entrevistas a dos mujeres de origen magrebí que trabajan como mediadoras culturales para los institutos de educación secundaria y a dos educadores, uno de ellos también de origen marroquí que también trabajan en I.E.S. Estas entrevistas resultaron decisivas al tratarse de profesionales que han

participado y siguen participando, en algunas ocasiones, de la subcultura escolar representada por las estudiantes de educación secundaria y universitaria, por un lado, y por otro, al ejercer su labor profesional como intérpretes, traductoras, mediadoras o educadores/as en instituciones de educación secundaria. Son conocedoras/es, en tres de los cuatro casos, de ambas perspectivas, la de estudiante y la de profesional, en primera persona por lo que sus opiniones enriquecen el análisis al completar y ampliar la interpretación que hacen del sistema educativo las estudiantes de origen marroquí y el profesorado de los institutos.

El principal colectivo objeto de estudio se definió en función de su participación o no en el sistema educativo español por lo que se seleccionó a estudiantes. De acuerdo con los objetivos planteados en la investigación, la muestra de estudiantes entrevistadas reúne las siguientes características: ser mujer, de origen marroquí, con nacionalidad marroquí o española, haber llegado a España por procesos de reagrupación familiar y haber cursado, al menos, parte de la educación secundaria en el sistema educativo español, siendo, preferentemente, en el momento de las entrevistas, alumnas de estudios postobligatorios o universitarios. La muestra, en lo referente a las estudiantes, incluye a mujeres entre 13 y 29 años y se circunscribe a la provincia de Alicante, principalmente, a las localidades con una importante presencia de inmigración marroquí.

La variable vinculada con la escolarización en España es importante, porque favorece, como se verá en el análisis de las entrevistas, la integración social temprana de las estudiantes. De acuerdo con Portes y Rumbaut (2010) esa variable es más relevante que el lugar de nacimiento pues las diferencias entre un menor nacido en el país de destino de la emigración y otro nacido en el país de origen de sus padres pero escolarizado íntegramente en el de destino se va borrando con los años, y al llegar a la adolescencia son prácticamente insignificantes. En la muestra hay cuatro mujeres escolarizadas íntegramente en España -dos desde la educación infantil y dos desde el primer curso de la educación primaria- y dieciséis que se incorporaron más tarde. El



que sean más numerosas las segundas se debe a los diferentes procesos de reagrupación familiar, con la consiguiente escolarización de los hijos y de las hijas, que se ha producido a partir de la última década del siglo veinte y, mayoritariamente, en la primera del presente siglo (Gómez Crespo, 2004; Mijares; 2004). Consecuentemente, un gran número de los menores de origen inmigrante escolarizados en nuestro país lo fueron en el intervalo de los últimos diez o doce años, lo que implica que, si en la actualidad están cursando estudios postobligatorios o universitarios, se incorporaron al sistema educativo español ya iniciada la escolaridad obligatoria y, por tanto, tienen una experiencia escolar previa en el país de origen.

En el periodo de realización del trabajo de campo, desde el año 2009 a 2011, la mayoría de las estudiantes entrevistadas, habían nacido en Marruecos -únicamente dos ellas habían nacido ya en España-, y eran mayores de edad, lo que permitía, entre otras características, entrevistarlas sin necesidad del consentimiento familiar. Por otro lado, la mayoría de edad, para muchas jóvenes de clases populares, a la que pertenecen las jóvenes entrevistadas, supone, antes que para otras clases sociales, el doble tránsito familiar y formativo-laboral. En el ámbito familiar, al alcanzar la mayoría de edad pueden, al menos teóricamente, independizarse -casarse es una de las opciones- aunque en la práctica es muy raro que ello suceda tan temprano. En el ámbito formativo-laboral, se puede considerar esta edad como el tránsito entre la escuela y el trabajo. En la muestra hay quince mujeres entrevistadas mayores de edad y cinco que no lo son. En la *tabla 6.1* se presentan algunos datos sobre las jóvenes entrevistadas como el año y la edad de llegada a España, el nivel y el centro educativo al que se incorporaron así como la localidad en la que iniciaron la escolarización y, por último, el nivel de estudios y centro educativo en el momento de la entrevista.

Tabla 6.1. Año de llegada a España, edad, nivel educativo y localidad en la que se escolarizaron las jóvenes de origen marroquí y nivel de estudios en el momento de la realización de las entrevistas.

Entrevista	Año de llegada	Edad de llegada	Nivel educativo	Centro y Localidad	Nivel de estudios y centro educativo en el momento de la entrevista
E1	2.004	14	2º ESO	IES de Alicante	4º ESO Centro de Adultos Alicante
E2	2.005	16	4º ESO	IES de Benidorm	3º Traducción UA
E3	1.995	7	1º Primaria	C. P. Benidorm	3º Derecho UA
E4	1.997	11	6º Primaria	C.P. de Daya Nueva	4º Filología Árabe UA
E5	2.002	8	3º Primaria	C.P. de Alicante	3º ESO IES Gran Vía Alicante
E6	2.003	8	3º Primaria	C.P. de Alicante	3º ESO IES Gran Vía Alicante
E7	2.002	5	Ed. Infantil	C.P. de Alicante	2º ESO IES Leonardo da Vi Alicante
E8	2.007	11	6º Primaria	C.P. de Alicante	2º ESO IES Gran Vía Alicante
E9	1.995	12	1º ESO	C. Parroquial en Alicante	Ciclo format. Grado medio Alicante
E10	2.006	15	3º ESO	IES de Alicante	4º ESO IES Virgen del Remed Alicante
E11	Nacida en España	0	E. Infantil	C.P. de Cocentaina	2º Magisterio UA
E12	2.002	10	5º Primaria	C.P. de Alicante	1º Bachillerato IES Virgen Re Alicante
E13	2.000	11	5º Primaria	C.P. de San Juan	2º GAP UA
E14	2.003	19	1º Univ.	Universidad de Málaga	3º C. Empresariales UA
E15	2.001	10	5º Primaria	C.P. de Alcoy	1º Filología árabe UA
E16	2.000	14	2º ESO	Colegio Concertado de Alcoy	4º Filología árabe UA
E17	Nacida en España	0	Ed. Infantil	C.P. de Alicante	2º ESO IES Gran Vía Alicante
E18	2.007	15	2º ESO	IES de Alicante	4º ESO IES Las Lomas Alicante
E19	2.000	10	5º Primaria	C.P. de Bañeres de Mariola	2º Traducción UA
E20	1.998	7	1º Primaria	C.P. de Alicante	3º Químicas UA

Fuente: Elaboración propia

La condición femenina de la muestra es un rasgo relevante de la misma ya que la decisión de prolongar los estudios más allá de la etapa de educación obligatoria, así como la elección de determinados estudios postobligatorios está, en la mayoría de los casos, estrechamente vinculado al género de los sujetos. Las relaciones, expectativas y aspiraciones familiares y personales son significativamente distintas dependiendo del género. Este es un aspecto

crucial en la investigación por cuanto revela determinados rasgos de la configuración familiar muy condicionados por la vigencia de una estructura patriarcal legitimada por la pertenencia nacional y cultural y que, en un principio, deposita expectativas diferenciadas en los hijos dependiendo del género.

En resumen, las variables estructurantes de la muestra principal se refieren a la condición de estudiante, el género, el origen familiar, vinculado a una nacionalidad -la marroquí- y a procesos migratorios, así como al tiempo de residencia y al de vinculación con el sistema educativo.

En cuanto al profesorado, a las mediadoras y los /as educadores/as de educación secundaria entrevistados/as, las características que los definen como muestra de este estudio tienen relación con su experiencia profesional en el ámbito territorial de la provincia de Alicante, y con el ejercicio de su labor docente o profesional en centros con una presencia significativa de alumnado de origen marroquí. De los institutos de educación secundaria visitados para la realización de las entrevistas al profesorado y a las mediadoras y educadores/as, cinco de ellos se sitúan en la ciudad de Alicante, principalmente en lo que se denomina la zona norte -I.E.S. Las Lomas, I.E.S. Virgen del Remedio, I.E.S. Leonardo da Vinci; I.E.S. Gran Vía- e I.E.S. Cavanilles, y uno en el municipio de Elche: I.E.S. Joanot Martorell. Asimismo, se visitó el Gabinete Psicopedagógico de mediación sociocultural del municipio de Crevillente. La *tabla 6.2* recoge algunos datos en relación con el profesorado y otros profesionales entrevistados: sexo, centro o instituto en el que trabajan, años de experiencia profesional, especialidad, formación acreditada y cargo o puesto de trabajo que ocupan.

Tabla 6.2. Entrevistas realizadas a profesores/as de educación secundaria y mediadoras/es culturales

Profesores y mediadores entrevistados	Sexo	Centro Educativo/Institución	Años experiencia profesional	Especialidad formación	Cargo
P1	Hombre	IES Virgen del Remedio Alicante	+ 30	Historia- Biblioteconomía	Recién jubilado Profesor Ex director
P2	Hombre	IES Leonardo Da Vinci Alicante	30	Psicopedagogo	Director Departamento de Orientación
ED3	Mujer	IES Cavanilles y IES Gran Vía Alicante	7	Educadora social	Educadora
P4	Mujer	Gabinete Psicopedagógico de mediación social y cultural de Crevillente	15	Psicopedagoga	Coordinadora y mediadora
M5	Mujer	Gabinete Psicopedagógico de mediación social y cultural de Crevillente	2	Filología árabe	Mediadora sociocultural
P6		IES Las Lomas Alicante	20	Historia	Profesora de Historia
ED7	Hombre	IES Las Lomas Alicante	3	Licenciado en Económicas	Educador
P8	Mujer	IES Joanot Martorell Elche	25	Magisterio	Profesor de Ciencias en ESO
P9	Mujer	IES Las Lomas Alicante	15	Magisterio	Maestra de Pedagogía Terapéutica Coordinadora programas PASE y PROA
M10	Mujer	IES Virgen del Remedio	3	Licenciada en Filología árabe	Mediadora sociocultural

Fuente: Elaboración propia  
P-profesor/a; ED-educador/a; M-mediadora.

La decisión de incluir en la muestra a educadoras/es y mediadoras socioculturales se justifica a partir de las reglas del *muestreo teórico* aplicadas a esta investigación, de acuerdo con la teoría fundamentada. A

medida que se desarrollaba el trabajo empírico se fue vislumbrando la necesidad y la oportunidad de contar con informantes-clave para este estudio: mediadoras socioculturales con experiencia profesional en institutos de educación secundaria, que atesoraban una densa experiencia con alumnado de origen inmigrante y de origen marroquí y que, además presentaban la condición de haber sido ellas mismas mujeres, estudiantes de origen marroquí. Esa doble condición de mujeres de origen marroquí y estudiantes universitarias, que en la literatura científica se define como *fronteriza*, para la perspectiva adoptada en esta investigación es más bien de enlace y **puente** entre la sociedad de origen de las estudiantes sujetos de este estudio y la sociedad de acogida. El significado de este concepto, que se define y se defiende en el título del presente trabajo y en el prefacio como **generación puente**, será confirmado, desde diversos ámbitos, en los distintos capítulos dedicados al análisis empírico.

El acercamiento a las personas entrevistadas se produjo por diferentes vías. La principal ha sido una informante-clave, mediadora de un instituto de educación secundaria situado en el barrio de Virgen del Remedio de la ciudad de Alicante, licenciada en filología árabe y estudiante de postgrado en la Universidad de Alicante, con quien la investigadora ha tenido y sigue manteniendo interminables diálogos sobre las trayectorias personales de los/as estudiantes de origen inmigrante en nuestro sistema educativo y especialmente de las jóvenes, de las dificultades familiares, económicas, legales o culturales, de sus expectativas y de sus temores y esperanzas.

Se ha entrado en contacto con otras informantes a partir del método conocido como *bola de nieve -snowball-* (Goodman, 1961). Dado que las características de la muestra, referida a las mujeres estudiantes, privilegiaba su mayoría de edad y la realización de estudios universitarios, ha sido en el campus de la Universidad de Alicante donde se han realizado muchas de las entrevistas. Unas estudiantes nos remitían a otras. A veces, se conocían entre ellas por vivir en la misma localidad y compartir el trayecto en autobús al campus; otras, por compartir estudios universitarios y, en casi todos los casos,

sabían unas de la existencia de otras por su condición de marroquíes de origen o por hablar una misma lengua materna.

Hay que puntualizar que el número de estudiantes universitarias de origen marroquí en la Universidad de Alicante es muy reducido de acuerdo a las características de la muestra de sujetos de este estudio que excluye a las estudiantes universitarias marroquíes que han venido expresamente de Marruecos como estudiantes, becadas o no, pero que no comparten con las jóvenes de la muestra ser hijas de la inmigración. No es posible asegurar con absoluta certeza cuántas alumnas de la Universidad de Alicante cumplen con las características de la muestra pues no hay registros oficiales ni de otro tipo, como es lógico, que puedan abarcar a toda la población, entre otras razones porque algunas de ellas son ya ciudadanas españolas. Pero sí es posible afirmar que, muy probablemente, se ha incluido en la muestra a un número muy significativo de mujeres estudiantes universitarias de origen marroquí por un proceso de saturación que ha consistido en comprobar cómo unas informantes nos remitían a otras y llegaba a cerrarse el círculo. Por otra parte, no era objetivo de esta investigación entrevistar a todas las estudiantes universitarias que cumplían los requisitos de la muestra. En este caso se ha tenido en cuenta la saturación teórica propuesta desde la GT, que hace referencia a la saturación de las categorías; ésta se produce cuando un dato nuevo no agrega información significativa a la que ya se tiene.

## **6.6. Algunas consideraciones finales sobre el método de investigación**

Es conveniente, por último, explicitar la distinción, en la cual insistió en su momento Weber, entre la naturaleza del método de investigación y los fines de la misma. El método de investigación se ha de valorar por criterios, tanto teóricos como empíricos: en el primer caso, por la coherencia lógica de los supuestos explícitos e implícitos y por la precisión de los conceptos; en el segundo, por la fortaleza de las pruebas aportadas y el control metodológico

del proceso de producción de datos. En cambio, los fines de la investigación se valoran de acuerdo con criterios éticos o políticos (Martín Criado, 2010). Es bien sabido que el/la investigador/a siempre adopta una postura ética o política que le posibilita la selección de problemas de investigación y la decisión sobre qué conexiones causales, entre la multitud de causas determinantes de cada fenómeno, privilegiará en su análisis, pero ello no impide la neutralidad axiológica en la investigación porque una vez decidido y acotado el objeto de estudio, una vez decidido qué le inquieta y le interesa del mundo social que va a investigar, debe guiarse *disciplinadamente* por el método científico y no por sus propias pasiones y deseos, cuestión casi imposible de lograr en su totalidad pero que ha de tener presente en todo el proceso de la investigación. Es por esa razón, que las metodologías anteriormente descritas, como sistemas de constricciones que han de respetarse en el proceso, son imprescindibles para el desarrollo de esta labor investigadora reduciendo el sesgo de las subjetividades. De esta forma los resultados y las conclusiones finales tendrán mayor validez y fiabilidad, siendo conscientes de su provisionalidad y de la necesidad de ser sometidos a crítica para desvelar supuestos implícitos que el investigador no controlaba y, en todo caso, expuestos a su verificación a partir de posteriores investigaciones.

La investigadora es plenamente consciente de que se enfrenta a configuraciones sociales concretas en las que cada elemento se relaciona dentro de un entramado del cual no se puede aislar mediante una intervención experimental controlada. Aislar variables o factores para establecer conexiones causales universales es del todo imposible para un científico social y no es, por tanto, objetivo de la presente investigación al aceptar que la misma nunca puede descubrir todas las conexiones implicadas en el proceso. Esta es una poderosa razón para delimitar las relaciones a investigar, reducidas en este caso, en una primera etapa, a las que se establecen entre profesores/as de educación secundaria y alumnas de origen marroquí, a través del sistema educativo. Se es consciente de la existencia de otras muchas variables que resulta imposible abarcar en su totalidad. La investigación en sociología siempre analiza configuraciones sociohistóricas

concretas que no ofrecen ni repetición espontánea ni posibilidad de aislar las variables en laboratorio y que están sujetas a un tiempo y un espacio concretos.

Las variables que sería preciso neutralizar en una investigación como la que aquí se presenta resultan imposibles de abarcar si no se quiere correr el riesgo de distanciarse de la forma en que las variables se vinculan entre sí en la realidad social. Las variables origen cultural o nacional, género, clase social o nivel de estudios, no se pueden aislar porque en cada contexto social e histórico se relaciona con determinadas características secundarias, con mayor o menor grado de probabilidad, y porque su combinación con las otras variables produce efectos distintos. A partir de todas estas consideraciones se está en condiciones de afirmar que el conocimiento sociológico se construye a partir de una metodología comparativa que controle teóricamente los contextos de pertinencia de los conceptos que se utilizan. Por ello se justifica sobradamente la utilización de la G.T.

La investigación sociológica construye teorías a partir de una metodología comparativa como lo es la teoría fundamentada aquí propuesta y debe ser consciente de que éste no es un método experimental sino de ejemplificación metódica que tiene una serie de limitaciones metodológicas debidas a las características de los objetos que estudia. Entre las limitaciones ha de tenerse en cuenta que no puede probar o explicar, de forma indiscutible, una relación o un proceso ni transferir en el espacio y en el tiempo una serie de conceptos sin volver constantemente sobre sus datos, sus conceptos y sus teorías. Es así que el razonamiento sociológico es un ejercicio de constante comparación de configuraciones históricas concretas e irrepetibles y ello obliga al investigador social a una constante vigilancia epistemológica y a una revisión permanente de los datos analizados y de los conceptos utilizados y construidos. Esta situación de debilidad lleva intrínseca la necesidad de la vigilancia constante que permite a la sociología, tal como afirma Martín Criado (2010) ofrecer datos y explicaciones que le posibilitan ejercer su función teórica, sin ser consideradas verdades absolutas.







III. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Universidad de Alicante



Desde la Teoría Fundamentada (GT), el análisis de las entrevistas tiene como finalidad explorar un proceso buscando regularidades conceptuales, que se traduce en la conceptualización de los datos. A partir de la selección de los fragmentos más significativos de los discursos de las jóvenes y de los profesores/as, mediadoras y educadores/as entrevistados/as, se han identificado algunos conceptos relevantes para la investigación. Estos conceptos o categorías son la materia prima de las primeras construcciones teóricas. El establecimiento de relaciones entre las categorías identificadas conduce a la elaboración teórica, una vez que se ha producido la saturación de la información, que da respuesta a los objetivos de la investigación y a las conclusiones finales. Si bien también supone la identificación de nuevos temas de investigación para explorar en el futuro.

Cinco son las principales categorías conceptuales identificadas a partir del análisis de las entrevistas y que responden a los objetivos previos planteados en la investigación, referidos, principalmente, a la experiencia y, por tanto, a la percepción subjetiva que tienen las jóvenes del sistema educativo y de sí mismas, y a la experiencia que tienen los profesores acerca de la incorporación de estas jóvenes de origen inmigrante a dicho sistema. Es importante señalar que desde el interaccionismo simbólico, que es la perspectiva teórica y metodológica adoptada, el estudio sociológico que se lleva a cabo no se basa en el análisis de un determinado hecho sino en la experiencia que los sujetos tienen de ese hecho (Park,1950). Las categorías identificadas, y que son analizadas en profundidad a partir de los fragmentos de los discursos de las jóvenes y de los profesores, son las siguientes:

- **El entramado educativo: actores sociales y factores condicionantes.** Se analiza, en el capítulo dedicado a esta categoría conceptual, las percepciones y las relaciones que se establecen entre el profesorado de educación secundaria y las jóvenes estudiantes, como principales actores del entramado educativo, así

como los factores que condicionan la continuidad o el abandono de los estudios en las jóvenes de origen marroquí.

- **Las funciones de la escuela. Coincidencias y discrepancias ante el tratamiento educativo de la diversidad cultural.** El análisis de las contradicciones entre el discurso educativo legal y el real del profesorado, respecto al tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas e institutos, por un lado, y las aspiraciones de las jóvenes estudiantes respecto a la institución educativa, constituye el núcleo central de este capítulo, que desvela cómo ésta está condicionando la construcción del vínculo social.
- **Sentido de pertenencia y sentido de autonomía.** La forma en que las jóvenes combinan sus pertenencias heredadas, que las vinculan a determinadas adscripciones culturales, con sus aspiraciones de autonomía personal, favorecidas por su condición de estudiantes, facilitan o dificultan la capacidad que tienen para decir y decirse a sí mismas “yo soy yo”.
- **Mujeres que quieren ser sujetos.** La conciencia de sí mismas como sujetos con derechos está inevitablemente vinculada a su condición femenina y al lugar asignado a las mujeres en una sociedad patriarcal como lo es todavía la sociedad marroquí. La vivencia de la propia sexualidad y la construcción de sí mismas como mujeres que quieren decidir sobre sus propias vidas, encuentra importantes obstáculos a los que las jóvenes se oponen desde su condición de estudiantes.
- **“Soy musulmana a mi manera”.** En este último capítulo del análisis empírico se aborda la vivencia de la religiosidad por parte de las jóvenes estudiantes, su opinión y sus argumentos a favor o en contra del uso del velo en el espacio público y la conveniencia o no de la inclusión de la religión en el currículo escolar.



## Capítulo 7. EL ENTRAMADO EDUCATIVO: ACTORES SOCIALES Y FACTORES CONDICIONANTES

*“...Solo sé que los tres estaban poseídos por la pasión comunicativa de su materia,... tomaban en consideración tanto a sus buenos como a sus malos alumnos, y sabían reanimar en los segundos el deseo de comprender. Acompañaban paso a paso nuestros esfuerzos, se alegraban de nuestros progresos, no se impacientaban por nuestras lentitudes, nunca consideraban nuestros fracasos como una injuria personal y se mostraban con nosotros de una exigencia tanto más rigurosa cuanto estaba basada en la calidad, la constancia y la generosidad de su propio trabajo... Sus clases eran actos de comunicación... Esos profesores no compartían con nosotros solo su saber, sino el propio deseo de saber”.*

*Daniel Pennac*

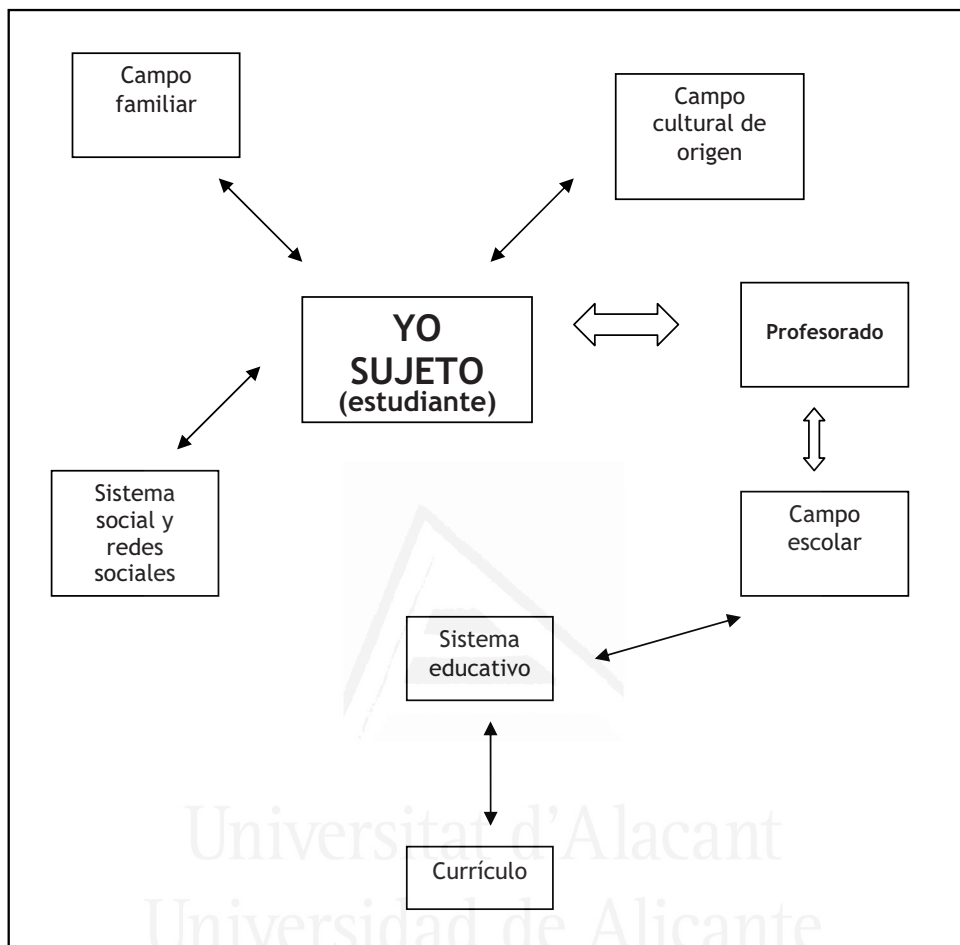


En este capítulo, se analizan las diferentes percepciones que sobre el sistema educativo tienen las estudiantes y el profesorado entrevistados, actores principales del entramado de relaciones que se produce en el campo escolar, por un lado, y los factores que condicionan la continuidad en los estudios postobligatorios de las jóvenes de origen marroquí, por otro.

Se evidencia un entramado de relaciones alrededor del campo escolar con la presencia de los siguientes grupos, representados en el *cuadro 7.1*: el grupo familiar, que incluye por un lado, la familia reagrupada que suele coincidir con la familia nuclear, y la familia extensa, que en la mayoría de los casos vive en Marruecos y que tiene una influencia variable; el grupo cultural de origen que puede compartir en mayor o menor medida características con la familia y que hace referencia fundamentalmente a la religión, la lengua y la nacionalidad, esto es, al hecho de ser musulmán o musulmana, hablar árabe y ser marroquí. El sistema social se refiere a la sociedad de acogida en su conjunto, esto es, la sociedad española y las redes sociales que tienen un carácter transnacional; el sistema educativo o campo escolar, representado en este análisis fundamentalmente por los/as profesores/as y por la relación que se establece entre éstos/as y el alumnado con ellos y entre sí. Y, por último, las jóvenes entrevistadas, que participan del sistema educativo y que forman parte de una familia concreta con determinados condicionantes socioeconómicos y de capital cultural, y que tienen una particular manera de vivir, de influir y de ser influidas en este entramado de relaciones. En interrelación con estos diversos grupos sociales, estas jóvenes están construyéndose como sujetos.



Cuadro 7.1 Esquema de *entramado* de relaciones de la investigación



Fuente: Elaboración propia a partir del entramado propuesto por Elias(1982)

Se constata una relativa autonomía del campo escolar con relaciones de interdependencia (Elias, 1982), tal y como queda reflejado en el esquema anterior. El campo escolar forma parte del sistema social aunque goza de determinadas atribuciones que le permiten cierta autonomía, al tiempo que resulta ser un campo de luchas y tensiones, a veces explícitas y muchas otras sutiles y solapadas, como se verá en el análisis de las narrativas.

Desde las primeras entrevistas realizadas, tanto al profesorado de los institutos de educación secundaria con experiencia con alumnado de origen marroquí, como a las jóvenes estudiantes, se puso de manifiesto el entramado

de relaciones que se establecen en el campo escolar, que facilitan o perjudican, dependiendo de las jugadas de los actores y de otros condicionantes externos o no al campo, como el capital cultural y socio-económico familiar, o las políticas de gestión de la diversidad y de integración, la consecución, por un lado, de los objetivos que estos mismos actores persiguen, y por otro, de los que atribuyen al sistema educativo que no son siempre coincidentes. Este entramado de relaciones se analiza a partir de las percepciones y concepciones que profesores/as y alumnas tienen sobre el propio sistema educativo, a partir de la descripción y explicación de sus experiencias profesionales, para el primer colectivo, y académicas y personales, para el segundo.

### **7.1. Las estudiantes: el eslabón más débil del entramado escolar**

La entrada en la escena educativa de las jóvenes entrevistadas se produjo de manera desigual si bien a la mayoría de ellas se las podría agrupar en el concepto de *alumnado de incorporación tardía*, término utilizado en la ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), ya que como se apuntó en el capítulo cinco, los procesos de reagrupación familiar, en los casos analizados, se produjeron entre la segunda mitad de la década de los noventa y el primer lustro del siglo XXI. En ese periodo, las jóvenes fueron escolarizadas en cursos intermedios de la etapa de educación primaria o en los primeros cursos de la etapa de educación obligatoria. Por este motivo, hay mujeres, para quienes la experiencia escolar se inició en escuelas de primaria y mujeres que la iniciaron en los institutos de educación secundaria (I.E.S.). Como se puso en evidencia en el capítulo anterior, en la *tabla 6.1*, entre las veinte alumnas entrevistadas, únicamente tres iniciaron la escolarización en España en la etapa de la educación infantil que, aunque no es obligatoria, es cursada por la práctica totalidad de los/las menores y solo dos de las veinte estudiantes nacieron en España. Por otra parte, tres de las jóvenes entrevistadas tienen nacionalidad española y en el momento de la realización de las entrevistas dos jóvenes más esperaban tramitar la solicitud.

La incorporación tardía también se dio en otro sentido: es frecuente que sean escolarizadas una vez iniciado el curso escolar. La dificultad de adaptación es doble pues no sólo se escolarizan en un país distinto y consecuentemente en un sistema educativo que desconocen, sino que lo hacen tardíamente, una vez conformado el grupo-clase e iniciado el curso académico. El retraso en el inicio de la escolarización se debe a la dependencia que existe de la aprobación de la autorización para que se produzca la reagrupación familiar y a otros condicionantes añadidos como es la disponibilidad del reagrupante, que suele ser el padre, en cuanto a las obligaciones laborales, para hacerse cargo de todo el proceso de adaptación y acomodación de la familia al nuevo contexto social, y su nivel de conocimiento y acceso a la información necesaria para hacer uso de los recursos educativos: plazos de solicitud de matrículas o plazos de becas de comedor y transporte, por ejemplo.

En prácticamente todos los casos, las hijas de inmigrantes marroquíes, en el momento en el que son escolarizadas desconocen la lengua de la escuela. Así, se observan diferentes formas de gestionar esta situación inicial dependiendo de la fase migratoria en la que se produce la incorporación al sistema educativo. En la primera mitad de la década de los años noventa, la población escolarizada de origen extranjero era relativamente escasa -hay que tener en cuenta que es a partir del curso 1992/1993 cuando se empieza a contabilizar oficialmente a los alumnos extranjeros, como ya se apuntó en el marco teórico-. Es por esa razón por la que todavía no existen programas específicos que planifiquen el acceso a la escuela y el aprendizaje lingüístico de esta nueva población escolar. Así lo expresa una estudiante de veintiún años, que en el momento de la entrevista cursaba 3º de Derecho en la Universidad de Alicante y que llegó a España por reagrupación familiar en el año 1995 a la edad de siete años. En el momento de incorporarse al sistema educativo, en el curso 1995/1996, la población marroquí en la escuela era escasa y cada centro adoptaba las medidas organizativas y pedagógicas que creía conveniente. En muchos casos, había improvisación y las actuaciones llevadas a cabo con el alumnado recién incorporado tardíamente, dependían

de la buena voluntad del profesor o profesora correspondiente. Una estudiante recuerda que era la única marroquí cuando fue escolarizada en la escuela española:

*“Yo llegué en el 95 con siete años, dos años después de que viniera mi padre. Él vino primero para trabajar, ahorrar...Y luego subió a los dos mayores, que tenían 13 y 11 años, y después nos subió a nosotras, las dos pequeñas y a mi madre. Mis hermanos, los dos últimos han nacido aquí, que tienen 6 y 8 años... Cuando llegamos estuvimos un año... ( sin ir a la escuela). Porque entre que nos inscribieron y tal; mi padre, es que como, al ser... No sabía estas cosas, no entendía, pues le pidió el favor a un amigo para que nos inscribiese en el colegio. Entonces, tardamos como... un año. Es que llegamos en diciembre. Y entonces, hasta el curso siguiente... Entonces, entré realmente cuando tenía nueve años. Pero, en vez de meterme en cuarto de primaria, según la edad que tenía, me metieron en segundo de primaria. De alguna forma, era la burla de la clase. Se burlaban un poco de mí...Era mayor que los demás, entonces... Más madura también. Entonces, sí que me costaba bastante. El primer año solamente. ... En la escuela en donde nos metieron, también, tela. Digamos, que era una de las más retrasadas de Benidorm. Entonces... digamos que no tenían en cuenta a los inmigrantes como para darles clases de español aparte, ni nada. Además, como éramos tan pocos en ese momento... Yo creo que era la única marroquí de mi clase. Sería en el año 96... Entonces, claro, como era la única pues... No creo que... No me tuvieron en cuenta. Mis padres no sabían de esas cosas, pero mis padres tampoco podían ir allí a hablar con ellos a pedirles... Yo nunca he tenido respaldo de mis padres, realmente, en ese tema. No los culpo porque ellos no sabían. Luego, cuando han crecido mis hermanas, sí. Cuando han crecido alguna de mis hermanas, sí que...”.* (E3)

El proceso de adaptación a la nueva realidad social y escolar es más complicado para los primeros hijos de inmigrantes reagrupados en España. El profesorado, por su parte, no está preparado para esta inesperada situación. No hay una planificación previa por parte de la administración educativa y, en un principio, la adaptación a la escuela queda en manos del binomio alumna-profesor/a. Esta relación es asimétrica y en el juego de relaciones e interdependencias que se produce, la sensación de indefensión de uno de los actores, las menores recién escolarizadas, es muy importante. El desconocimiento es mutuo: las alumnas no conocen *el terreno y las reglas de juego* -tampoco las familias- y, lo que resulta más dramático, no manejan el código lingüístico de la escuela, siendo éste un asunto de vital importancia. Por tanto, en una primera etapa, la comunicación es difícil y genera tensión para ambos interlocutores aunque lógicamente la mayor ansiedad se produce del lado de la alumna que se siente en minoría y, en algunos casos, en la más absoluta soledad, por cuanto que es la única persona que no conoce la lengua

con la que se comunican los demás compañeros y el profesorado. Todo el poder está del otro lado, del lado del sistema educativo. Y el rostro visible del mismo es el profesorado. Sin embargo, las profesoras y los profesores sienten a su vez indefensión y consideran que el poder para manejar bien la situación, para que la incorporación del nuevo alumnado de origen inmigrante no acabe en fracaso o abandono escolar, no lo tienen ellos, al menos, no son ellos los que tienen capacidad para tomar las decisiones importantes; éstas las toman los políticos y están muy condicionadas por el modelo de gestión de la diversidad por el que se opta.

Un profesor recién jubilado de un instituto de educación secundaria situado en un barrio de la ciudad de Alicante, con una importante presencia de alumnado de origen inmigrante, y que fue también director del mismo, expresa la desorientación del profesorado los primeros cursos académicos cuando la presencia de este alumnado empezó a notarse. Habla de realidad sobrevenida, no prevista y, por lo tanto, no planificada. La improvisación es la forma de actuación hasta que un grupo de profesores plantea a la dirección del instituto la necesidad de solicitar a la administración programas específicos para dar respuesta educativa a esta nueva realidad que supone la incorporación al centro de alumnado de muy diversa procedencia, con todas las implicaciones que ello conlleva, desde el desconocimiento mutuo de los sistemas educativos, -el alumnado no conoce el sistema educativo español y el profesorado desconoce los sistemas educativos de los que proceden estos alumnos- hasta el desconocimiento de la lengua de la escuela por parte del alumnado, y de las diferentes lenguas maternas, por parte del profesorado. En el discurso del profesor se intuye nítidamente el **modelo educativo que se reclama desde la institución educativa: un modelo educativo asimilador y compensatorio** justificado desde la necesidad de dar una respuesta urgente a estas nuevas necesidades que se presentan.

*“En principio, esa realidad es sobrevenida, es decir, el instituto funcionaba con su alumnado normal y corriente y año tras año se empieza a producir ese fenómeno. Y al producirse ese fenómeno de alumnado que o viene a principio de curso o sobre la marcha, durante el curso, se empieza a plantear en la comunidad escolar del instituto la necesidad de empezar a pedir programas de atención especial*

*como era, por ejemplo, "el PASE", el curso de la llegada de inmigrantes, es decir, eso se produce como una consecuencia de una realidad que te viene sobrevenida pero que, en principio, los primeros años que nos llegaban este tipo de alumnado, los metías en un aula normal y corriente y allí estaban como... allí no se enteraban de nada, allí se metían en un aula, porque era obligatorio. Ahí perdían el tiempo y muchos profesores te decían: "Oye, qué hago con este alumno, es que no me entiende nada, que estamos en ciencias naturales y aquí no estamos estudiando nada, aquí lo que habría que hacer es meterlos en un aula especial de inmersión lingüística porque si no, no se enteran... Esa realidad, en principio, es puntual..." (P1)*

En la anterior narrativa, un profesor del mismo instituto que el docente entrevistado propone la segregación -“meterlos en un aula especial de inmersión lingüística”- como forma de iniciar el proceso de incorporación e integración en el centro escolar. Más adelante, se volverá a hacer referencia a los objetivos de los programas específicos y las consecuencias de los mismos, según la percepción de las estudiantes y de los profesores.

Es con el cambio de siglo y concretamente con el inicio de los cursos 2001/2002 y 2002/2003 cuando la presencia de alumnado extranjero se hace relevante. Una joven de origen marroquí, nacida en España recuerda que hasta el curso 2002/2003, que es cuando ingresó en el instituto de educación secundaria, después de cursar en España parte de la educación primaria, no empezó a tener compañeros de origen marroquí. Es evidente, que tal y como se hizo referencia en el capítulo en el que se analizó la evolución de la escolarización del alumnado de origen marroquí en las instituciones educativas de la provincia de Alicante, ésta varía según las comarcas siendo el número de alumnos y alumnas más elevado en las comarcas del Baix Vinalopó y l´Alacantí:

*“Cuando llegué a primero de la E.S.O.-sería el año 2002- sí que empecé a tener compañeros marroquíes pero que acababan de llegar”. (E11)*

Hay una disonancia, entre la percepción de cierta vulnerabilidad e indefensión que tiene el profesorado al inicio de la escolarización de los primeros alumnos y alumnas de origen inmigrante, que se refleja en las entrevistas cuando expresan no sentirse preparados para afrontar esta nueva situación de mayor heterogeneidad del alumnado, y la percepción que tienen

las alumnas sobre el papel que juegan los profesores tanto en su incorporación y adaptación escolar, como en la continuidad de los estudios postobligatorios. La percepción de la capacidad de control y de poder que tiene el profesorado es muy distinta en uno y otro colectivo. Mientras que algunos/as profesores/as dicen sentirse indefensos/as ante la nueva situación de diversidad cultural sobrevenida -sin recursos, sin conocimientos suficientes-, que les obliga a *atender muchos frentes a la vez*, las alumnas entrevistadas consideran que la figura del/a profesor/a ha sido clave para su adaptación escolar y su continuidad en etapas educativas posteriores.

Por otra parte, las primeras alumnas escolarizadas se sienten bien tratadas por un profesorado que suple su falta de experiencia de esta nueva realidad, consecuencia de la inmigración, con una mayor dedicación a esta población. Es la ventaja de ser un número reducido de alumnos de origen inmigrante en los inicios, lo que permite una atención más personalizada. En el relato de una joven estudiante de filología árabe de la Universidad de Alicante, de último curso, se constata -al igual que en el discurso anterior del profesor y exdirector de I.E.S.- cómo la preocupación mayor del profesorado es el desconocimiento que tiene el nuevo alumnado de la lengua vehicular de la escuela, que le impide el seguimiento de las actividades cotidianas relacionadas con las diferentes áreas o materias del currículo y la misma participación en el aula. La solución a este problema pasa por una atención especial fuera del aula ordinaria, *aislando* al alumnado que desconoce la lengua académica del resto del grupo durante una parte del tiempo escolar. Hay una preocupación importante por parte del profesorado acerca del acceso del alumnado inmigrante al currículo escolar, más allá de su integración en un sentido más amplio, referido también a la convivencia, a las redes de comunicación horizontales y de amistad o a la sensación de sentirse acogido o acogida por el grupo y por el centro.

*“Sí, nos daban clases de apoyo. A lo mejor... no me acuerdo de las horas que eran, pero de vez en cuando nos sacaban de clase a mí y a mi hermana. Marroquíes en el colegio éramos tres, y nos dedicaban mucha atención. Tengo muy, muy buenos recuerdos del colegio en el que estudié. Se llamaba José María Paternina de Daya*

*Nueva. Porque yo vivía en Daya Vieja al principio y luego ya me trasladé. Y eso, nos trataron muy bien. Desde el primer momento se hicieron cargo de nosotras”. (E4)*

Sin embargo, hay jóvenes más críticas con el profesorado pues consideran que éstos no se preocupan como debieran porque el alumnado de incorporación tardía, entienda la lengua y se integren, aunque admiten, al mismo tiempo, la dificultad que supone atender a alumnos/as con distintas necesidades. Una joven, estudiante de magisterio, lo expresa así:

*“Los profesores no se preocupan mucho porque los alumnos que vienen de fuera entiendan bien la lengua. Y en integrar, a veces, tampoco, aunque lo puedo entender en parte porque si tú tienes una clase con muchos alumnos, si ya te cuesta llegar al que sabe español... pues al que no sabe, más dificultad hay...” (E11)*

En el juego de relaciones que se establece en el campo escolar, existe una relación desigual entre el alumnado, con una diferenciación clara entre aquellos que se consideran autóctonos y los recién llegados, que se perciben como extraños. Las relaciones de fuerza empiezan a definirse; así los nativos, en este caso los alumnos que se sienten parte del grupo mayoritario, intentan demostrar su supremacía.

*“En ese colegio era la única marroquí, aparte de mis hermanas que estaban en otro curso... Pero claro, era la única y en ese momento los niños, como que no conocían mucho a los marroquíes. Entonces, de alguna forma sí que he visto algunos sentimientos racistas. Ahora ya no. Ahora ya no. Desde ese momento, no tuve otro episodio, así, de racismo ni nada. Lo contrario. Al principio, el primer año, sí. De hecho, había una niña que nunca quería jugar conmigo. Y de hecho como eran un grupo, si me ponía a jugar con el grupo ella decía que no. Entonces, claro, ella era amigas de ellas, más que mi amiga. Entonces, las chicas me dejaban a mí y se iban a jugar con ella. Lo pasé mal el primer año, pero claro, yo no culpo a las niñas, porque seguramente sea una cosa de sus padres” (E3)*

No parece, en principio que la mayor preocupación del profesorado y del centro educativo en su conjunto, sea la integración del nuevo alumnado con sus iguales. Se constata, sin embargo, a través de los relatos de las jóvenes, que esta cuestión, para ellas, es de vital importancia. La percepción de ciertas formas de desprecio o discriminación por parte del alumnado autóctono hacia los recién llegados existe, en ocasiones, en estos últimos. Una estudiante entrevistada recuerda cómo sus compañeros trataban a los nuevos



alumnos, hijos de la inmigración magrebí, y cómo ella, también de origen magrebí, no era percibida del mismo modo por haber nacido en España:

*“Yo lo que si veía era una diferencia muy grande en los compañeros de clase entre como me trataban a mí y como trataban al que acababa de llegar. Al que venía nuevo lo llamaban moro, a mí delante mía nunca me lo han dicho, me trataban como una española más y claro luego estaban los marroquíes que también te trataban como si fueras una española más”.*(E11)

Otra estudiante recuerda todavía con perplejidad cómo resolvió el primer profesor que tuvo al inicio de su escolarización en la educación primaria el conflicto que surgió en clase a raíz de sus resultados escolares. Los compañeros y compañeras de clase la molestaban porque sacaba buenas notas en los exámenes. El profesor le sugirió que para evitar que los demás alumnos y alumnas la molestaran por ese motivo, diría siempre en clase que había obtenido un cinco, es decir, únicamente un aprobado en los exámenes.

*“Y luego yo me acuerdo que, no sé porqué, yo los exámenes sacaba buenas notas, y yo creo que una vez hubo una discusión con un compañero, somos niños pequeños y es normal, y creo que me dijo “mira, a partir de hoy voy a decir que has sacado un cinco para que tus compañeros no se metan contigo”, y yo “pero porqué”, o sea, una discusión que a lo mejor... Y luego yo ahora mismo lo racionalizo y pienso, no puede ser que una persona te diga “no, da igual que tus compañeros se peleen contigo porque saques más nota”, pero nunca te puede decir un profesor que has sacado un cinco, eso es como decir “como eres...”, les doy la razón a ellos, es que no puedes hacer eso... Era la única (marroquí), es que en esa época estaba yo sola”.* (E20)

Junto a la sensación de fragilidad de las alumnas recién incorporadas a un sistema educativo no acostumbrado a la pluralidad de orígenes lingüísticos y culturales del alumnado, el profesorado parece desorientado y abrumado por las múltiples demandas a las que debe dar respuesta como *autoridad* del campo escolar.

## 7.2. La familia sigue siendo fundamental en el entramado educativo

La escolarización exitosa de los hijos y de las hijas de las familias de inmigrantes marroquíes es difícil cuando hay precariedad laboral o problemas económicos. Es en estas situaciones cuando el apoyo familiar a los estudios no está garantizado. Hay casos en los que no hay aspiración de movilidad social a través de los hijos y de las hijas pues uno de los objetivos migratorios es el retorno y la ayuda económica a la familia extensa que se queda en Marruecos. Hay muchas familias en las que la dependencia de los que no han emigrado -ya sean abuelos, tíos o primos- respecto de los que sí lo han hecho, es muy grande. En la primera etapa de la migración hay un objetivo muy extendido entre los inmigrantes marroquíes que es la construcción de una casa en Marruecos y ello condiciona, en ocasiones, la consecución de otros objetivos como los estudios de los hijos. En etapas posteriores, una vez realizada la reagrupación familiar y con cierta estabilidad laboral, la familia puede empezar a tener **aspiraciones de movilidad social** a través de los hijos y éstas pasan necesariamente por los estudios. De este modo, **la migración familiar puede suponer la ruptura con la reproducción de la estratificación social y un posible ascenso social**. Teniendo en cuenta la lógica heterogeneidad del colectivo marroquí, se puede constatar que en la mayoría de los proyectos migratorios de las familias de las jóvenes entrevistadas se da este proceso descrito. Las jóvenes entrevistadas coinciden en afirmar la importancia que cobra la escolarización y la educación de los hijos en el proyecto migratorio familiar a medida que hay cierto desahogo económico y existe también cierta estabilidad laboral y sensación de arraigo.

Este interés por la educación de los hijos se focaliza en alguno de ellos especialmente. Es frecuente que sea elegido uno de los hijos -chico o chica- para la continuidad en los estudios postobligatorios. A partir de los relatos de las entrevistas se constata que han sido las jóvenes entrevistadas, *las elegidas* de la familia, y esto ha supuesto el sacrificio de otros hijos. Los padres conscientes de la dificultad o imposibilidad de *dar estudios* a todos,

concentran los esfuerzos en el hijo o hija que demuestra mayor capacidad o mejores resultados académicos. Son los hijos mayores principalmente, los que llegaron antes, cuando el proceso de reagrupación familiar se produce de forma escalonada, los que *sufren* el proceso migratorio y normalmente abandonan pronto el sistema educativo. Aunque también, en otros casos, no necesariamente es el hijo o hija menor quien tiene más posibilidades de seguir estudiando. Los factores son diversos y dependiendo de cómo se conjugan, el resultado, en cuanto a la continuidad en los estudios, es muy distinto. Una de las jóvenes universitarias entrevistadas relata cómo, de algún modo, ella ha sido la elegida de la familia, entre sus hermanas -todas mujeres-, para seguir estudiando. Así lo confirma la estudiante:

*“Mi padre sí que tenía mucha debilidad por mí. No sé por qué (RÍE). Mi padre, desde el principio, quería que estudiara. Además, como yo empecé a sacar buenas notas, y mi hermana le decía a mi padre: pero mira qué notazas saca, pero mira qué tal, que cuál... me ha dicho la profesora esto, me ha dicho esto. De alguna forma mi padre dice: esta chica yo no la puedo desperdiciar (RÍE). Entonces, de alguna forma, empezó a interesarse mucho por mi educación, mi padre... Sí que quería que estudiara. De hecho, mi padre, no es una persona que se meta en tu vida en el tema del casamiento, o del matrimonio. No, todo lo contrario, el quería que estudiáramos, nunca nos ha hablado de cástate con este, cástate con el otro, no, nunca. Eso es lo bueno que tiene. Nunca se ha metido. Siempre ha querido que estudiáramos. Además, es que, claro, como tú eres una analfabeta... Si tú eres una analfabeta luego no entiendes qué dice aquí, esta carta ni siquiera sé para quien es (RÍE)... Y mi madre, incluso, es que me lo ha puesto siempre todo en bandeja. No sé, siempre ha intentado, en casa, siempre que tenía una tarea doméstica me decía: no, no, no, tú no me ayudes, ve a estudiar, ve a estudiar...Y mis padres no podían ir al Instituto a hablar con los profesores: mi padre siempre ha estado trabajando, nunca ha tenido tiempo. Mi madre, no sabía hablar, entonces iban mis hermanas. Además, es que yo no he tenido nunca ningún problema en el Instituto. O sea, a ninguna reunión han tenido que ir mis padres, (RÍE) a ninguna reunión. Entonces, he intentado molestarles lo menos posible, claro...” (E3)*

**El capital cultural y socio-económico familiar sigue siendo fundamental**, tal y como afirman todos los estudios e informes sobre rendimiento escolar -y se constata en el marco teórico de esta investigación- y **está directamente relacionado**, en la mayoría de los casos, **con las expectativas que tienen los padres y las madres respecto a las hijas e hijos**. Es frecuente que piensen que sus hijos -y, particularmente, sus hijas- no pueden *llegar muy lejos*. Las aspiraciones de los hijos e hijas, a su vez, están muy condicionadas por las de los padres, si bien no son siempre determinantes

pues otros factores sociales también intervienen. En las entrevistas realizadas hay situaciones diversas; en algún caso, las chicas estudian a pesar de sus padres pues para éstos no es una prioridad la formación. En otros, sin embargo, la decisión de reagrupar a la familia en España y de tener un proyecto familiar en el país de inmigración supone valorar la posibilidad de dar una mejor educación y formación a los hijos. No obstante, las familias de origen marroquí con bajo capital cultural y escasos recursos económicos suelen mantener las estructuras patriarcales tradicionales y ello implica, en principio, dar preferencia al varón en los estudios y retirar antes a las chicas del sistema educativo.

Una estudiante universitaria narra cómo sus padres, a pesar de ser analfabetos, han valorado la posibilidad que tenían sus hijos e hijas, en España, para formarse, aunque reconoce que, según su experiencia, la mayoría de las familias no dan valor a la educación escolar, especialmente a la de sus hijas.

*“Es que yo creo que la clave está en la familia. Porque una chica puede querer estudiar. Si su familia le apoya, sí que sigue. En muchos casos, como obtienen la negativa de la familia, ya sea por lo que sea, ya luego ella lo descarta... Y luego si hay dificultades económicas y también la tradición. Si los padres se han formado y tienen una conciencia de... de todo esto, para hacer todo lo imposible para que sus hijas y sus hijos sigan estudiando. Pero el problema es cuando una persona es analfabeta, no saben mucho y dicen: bueno, ¿dónde vas a llegar? Si mira, yo no he estudiado y aquí estoy, vivo. Muchos lo piensan así. Pues una chica si va... si le dicen pues por qué no dejas a tus hijas estudiar, o lo que sea, y dice (el padre): qué va sacar aunque estudie. ¿Acaso va a aterrizar en la luna, o qué? No va a ir muy lejos. Mi padre, por ejemplo, y mi madre, son analfabetos. No han pisado un colegio en su vida. Pero han visto, saben que es muy importante. Han vivido muchas situaciones y saben que lo que, por decirlo así, los que siguen una... sus estudios, pues que luego tienen más facilidades. Y no sé. Yo pienso que si los padres quieren a sus hijos y piensan en lo mejor tienen que dejarles que vuelen un poquito”. (E4)*

La decisión, aunque posiblemente no premeditada, de una familia de apoyar a una de sus hijas para que sea la que siga estudiando, después de la educación obligatoria, se recoge en el siguiente discurso de una estudiante universitaria:

*“La familia no suele insistir mucho en el tema de los estudios. Bueno, mi padre, me ha insistido sobre todo a mí. Porque ha visto que sacaba buenas notas, y*

*tal. Y siempre me han estado insistiendo más que a mis otras hermanas...De mis otras hermanas no le hubiera importado tanto como el que hubiese renunciado yo, por ejemplo, que yo iba muy bien. Entonces, mi hermana, que no tenía muchas ganas, pues tampoco se lo iba a imponer". (E3)*

Otra estudiante cree que las dificultades para que las chicas estudien no son tanto económicas como de apoyo familiar y reconoce que, dependiendo de la formación, es decir, del capital cultural familiar, y de la idea que tienen de la educación, el proyecto familiar sobre los hijos, especialmente sobre las hijas, cambia. Las opciones fundamentales son estudiar o prepararse para el matrimonio y pueden ser alternativas excluyentes o no, principalmente para los padres que no tienen estudios, aunque en ocasiones seguir estudiando, hasta que las jóvenes se casen puede ser otra opción para que estén ocupadas.

*"Yo creo que es más a nivel familiar, de lo que su entorno cree de la educación. Hay gente que cree que para qué va a estudiar si no le va a servir para nada. Hay gente que espera que se case. Cuando vienen aquí a trabajar, normalmente los padres piensan: yo estoy aquí con mi mujer pues claro tienen que estar aquí mis hijos y luego dependiendo del nivel de estudios que tenga el padre, pues esperará o que su hija continúe estudiando y se forme aquí o tal vez que se case y la envíe a Marruecos". (E11)*

La percepción por parte del profesorado de la importancia del capital cultural y socioeconómico familiar condiciona el juego de relaciones que se establece en el entramado escolar y, dependiendo de la perspectiva pedagógica que se adopte, puede servir de justificación para explicar el fracaso escolar. La importancia dada por la familia a los estudios de los hijos tiene una relación directa con los resultados que éstos obtienen en la institución educativa. Así, **de forma paradójica, la escuela, lejos de compensar las desigualdades de partida las legitima al atribuirle un peso importante a la familia en el éxito escolar de los hijos y de las hijas.** De alguna forma, en la narrativa siguiente, el profesor admite que, a pesar de que el alumnado tenga capacidad suficiente, es la familia, la que condiciona enormemente sus posibilidades de éxito escolar. La cuestión esencial es si la escuela tiene capacidad y voluntad para cambiar esta situación, es decir, si la escuela tiene como objetivo real la equidad como parece que explicitan las leyes educativas.

*“Yo pienso que ahí -en el fracaso escolar de los hijos de los inmigrantes- influyen otros factores, o sea, que no influyen tanto las capacidades de los chavales, que yo pienso que pueden tener las mismas exactamente, sino el ambiente, el clima social, el ambiente familiar, el darle importancia a los estudios...entonces son niños que normalmente en la forma de llevar sus libros, organizarse sus materiales no tienen ningún tipo de hábito, entonces en eso influye mucho la familia, que en casa le obliguen a estudiar todos los días, le obliguen a llevar sus cosas. Entonces, eso del chaval que no llevaba algún libro de una materia o llevaba las hojas desordenadas, desorganizadas, o el tipo de escritura la veías más desestructurada, más desordenada, de modo que demostraba que no tenía ahí un componente complementario desde el punto de vista familiar que al niño le crease hábitos positivos en este sentido. Entonces qué pasa, que si el padre trabaja y se va a las 6 de la mañana, la madre si tiene trabajo y también se va temprano, el niño se queda solo; muchas veces quien se queda pendiente de los niños pequeños es la hermana mayor. Había muchas niñas que llegaban a segunda hora de clase porque a primera hora, a las nueve, tenían que llevar a sus hermanos, entonces esto era muy normal...Todo eso, añadido, hace que, muchas veces, teniendo las mismas capacidades, muchas veces no pueden desarrollarlas porque las capacidades objetivas que tienen en la familia o en el ambiente suyo no les facilitan”. (P3)*

La percepción de otra profesora que ejerce su actividad docente en un instituto con una proporción muy elevada de alumnado de procedencia cultural diversa, es que **las expectativas familiares e individuales de las adolescentes y jóvenes de origen marroquí son mayores que las de las familias autóctonas del barrio.**

*“Yo es que las alumnas que tengo han venido aquí para estudiar, precisamente porque la familia quería que estudiaran y posiblemente si se quedaban allí no iban a estudiar...y porque querían hacer estudios superiores se han venido; no han venido para quedarse en su casa”. (P6)*

A pesar de ello, otra profesora del mismo instituto señala las diferencias entre unas y otras familias marroquíes dependiendo de la situación económica y laboral, del tiempo en España, de la formación de los padres y, sobre todo, destaca las diferencias de mentalidad dependiendo de la procedencia rural o urbana de las familias:

*“Hay muchos marroquíes que vienen de pueblitos y la mentalidad es diferente”. (P5)*

Esta misma profesora considera, sin embargo, que son las familias gitanas, con una presencia importante en este mismo instituto de educación secundaria, las que tienen menores expectativas respecto a los estudios de sus

hijos y de sus hijas. Aunque la educación del alumnado gitano ha mejorado, al menos, en términos cuantitativos, y la mayoría de ellos son escolarizados en la etapa de educación infantil y prácticamente en su totalidad en la educación primaria; la gran mayoría no supera la etapa de educación secundaria obligatoria (ESO), produciéndose el abandono principalmente en el primer ciclo. La obligatoriedad de ser escolarizados hasta los 16 años empeora la relación con el profesorado que acaba en abandono y fracaso escolar en un porcentaje muy elevado- si bien no hay un censo étnico de los alumnos, sí que hay datos e informes sobre su educación-. Especialmente, las adolescentes abandonan el sistema educativo de forma temprana, incluso sin haber finalizado la ESO, dedicándose, en gran medida, a realizar actividades domésticas y familiares, y en ocasiones, debido a embarazos prematuros. El relato de una profesora de ciencias sociales de un instituto de educación secundaria (IES) con un alto porcentaje de alumnado gitano y extranjero, está en sintonía con los datos publicados en el estudio titulado *Fracaso y abandono escolar en España* (Fernández, Mena y Riviere, 2010). La profesora considera que el verdadero problema de abandono escolar no está entre la población femenina de origen marroquí sino entre las adolescentes gitanas:

*“Las adolescentes gitanas tienen muchos más problemas; ellas están criando a los hermanos y se encargan de la casa cuando los padres están en los mercados. Tienen también problemas de embarazo... Para mí el problema es la mujer gitana”.*  
(P5)

El dominio de la lengua del país de acogida por parte de los padres es en muchos casos escasísimo, especialmente en el caso de las madres que suelen pasar más tiempo en casa y que en muy raras ocasiones tienen un trabajo remunerado fuera del ámbito doméstico. Este hecho aumenta la distancia entre la institución familiar y la educativa máxime cuando son las madres, en todo caso, las que se muestran más receptivas a las demandas de la escuela. Una estudiante universitaria que reside en un pueblo de la comarca de la Vega Baja explica cómo las mujeres, como su madre, sin estudios previos -como son la mayoría de las mujeres casadas y con hijos- y sin un trabajo fuera de casa, tienen dificultades para entender la lengua y mucho más para hablarla, lo que supone una barrera importante en la comunicación con la

escuela de sus hijos y con el medio social en el que vive. Reconoce que existen cursos de lengua y cultura españolas para los extranjeros y algunos específicamente para las mujeres marroquíes incluso en su localidad:

*“Mi padre sí que... Como él trabajaba y tenía más contacto con la gente, pues él sí que aprendió. Bueno, se defendía, digámoslo así. Pero mi madre, no mucho. A lo mejor te entiende, pero no sabe responder bien. Y yo, bueno... cuando cojamos vacaciones, intento decirle: te voy a enseñar. El año pasado empezó a ir... El año pasado empezó a ir, porque como te he dicho ella no ha tenido estudios, no ha estudiado nunca. Entonces, en mi pueblo (Dolores), en el colegio donde dan por la mañana clase de niños, pues por la tarde dan clase a mayores. Entonces, hay una parte donde les enseñan a las mujeres marroquíes, árabes, sobre todo son marroquíes... les enseñan a escribir, a leer... un poquito español y todo eso. Y empezó el año pasado, pero este año no ha ido porque luego, era por la tarde y era muy tarde, y está un poco lejos. Mejor, yo me quedo el día entero en la universidad, ella tiene que preparar la comida y todo. Y entonces nos daría tiempo a ir y a volver... Si yo estuviera allí la podría llevar en el coche. Pero si yo estoy aquí, no puedo”. (E4)*

Las madres tienen más dificultades para el aprendizaje de la lengua del país de acogida, incluso las que realizan un trabajo remunerado fuera del hogar familiar, situación, por lo demás, muy minoritaria. Este déficit lingüístico, incluso en la lengua hablada, se debe a que muchos de los trabajos que realizan lo hacen dentro del ámbito doméstico, como empleadas de hogar, o en empleos donde la mayoría de los compañeros de trabajo son marroquíes. Es el caso de la madre de una estudiante de bachillerato en la ciudad de Alicante, que trabaja en un almacén de frutas con otros marroquíes:

*“Mi madre no entiende; ella está trabajando y aunque venga una hora al día aquí no va a... porque está todo el día en el trabajo con marroquíes, llega a casa y hablamos en árabe. Yo creo que si mi madre quiere puede pero no le apetece... Ella se defiende bastante, con las vecinas, cuando ella quiere, yo creo que sí... Aquí, en el barrio, se da clase, en el instituto, Alicante Acoge da clase, en la asociación de vecinos...” (E12)*

Sin embargo, en los dos casos referidos, se señala la existencia de diversos cursos dirigidos al aprendizaje del español para extranjeros en el mismo barrio donde viven las estudiantes. Incluso existen cursos específicamente dirigidos a las mujeres marroquíes.



Por otra parte, parece indudable que la existencia de una buena comunicación entre la institución educativa y la familia favorece el éxito escolar de los hijos, y que la no existencia de esta comunicación, debido, en gran medida, al desconocimiento de la lengua y del funcionamiento del propio sistema educativo y de la cultura escolar, lo dificulta. La estudiante de bachillerato explica que su madre, a pesar de vivir en España hace ocho años, necesita que alguien le acompañe, para traducirle, cuando tiene que hablar con algún profesor. Normalmente es ella misma quien lo hace.

*“Por mí no han ido mucho porque sabían cómo iba, habrán ido dos o tres veces. Pero con mi hermana yo siempre iba con mi madre para traducirla. Aunque la mayoría de las veces iba mi padre, yo un par de veces cuando mi hermana hizo algo que no querían que se enterara mi padre porque iban varias veces seguidas o algo”.*  
(E12)

Esta situación, en la que los hijos traducen a los padres y al profesorado el contenido de la entrevista entre unos y otros, es más frecuente de lo que debiera produciéndose de este modo una limitación de autoridad por parte de los interlocutores. Un orientador de un I.E.S. comenta que, ante la falta de un traductor, en alguna ocasión el centro se ha visto obligado a solicitar a un alumno de bachillerato de origen magrebí que tradujera el contenido de la entrevista mantenida con los padres de un alumno o alumna. Esta petición no ha sido del agrado del alumno por cuanto supone, de algún modo, suplantar la autoridad de la familia por parte de un menor de edad y acceder a una información que debe ser confidencial, con todo lo que ello puede suponer de descrédito para el padre o la madre del alumno/a entrevistado/a.

*“Vino un padre y teníamos que... teníamos...que avisarle de que su hijo se portaba muy mal, y entonces como él no lograba entender el francés ni el árabe, llamamos a un chico que nos hiciera de traductor. Y él, pues amablemente el chaval, nos hizo de traductor pero cuando terminó nos dijo que por favor no lo hiciéramos, que dentro de su cultura que un menor... y entonces, pues a partir de ese momento, ya no lo hemos vuelto a repetir, preferimos no llamar a nadie. El padre no se quejó, al contrario, se mostró muy amable tanto con el joven como con nosotros, pero sí, al final, el chaval nos dijo... porque claro, si es para traducir un documento, una cosa así, no hay problema, pero si es para...esto, dentro de la cultura que un joven le esté diciendo a un adulto...”* (P2)

El trabajo de mediación y traducción en los IES es fundamental para facilitar la comunicación entre las familias y el profesorado; así lo perciben los profesores entrevistados y también las estudiantes, aunque es escasa la presencia de mediadores en los institutos, debido a la falta de recursos económicos principalmente. No sólo es necesaria la traducción literal del contenido de la conversación sino también contextualizar y dar sentido a esa información, de tal manera que pueda ser comprendida por las familias. Para ello es importante que el mediador o mediadora conozca las pautas culturales de la familia y pueda así traducir algo más que el contenido literal de la información. En el caso del instituto de educación secundaria donde estudia una de las estudiantes entrevistadas, la mediadora es también de origen marroquí, lo que facilita esta traducción *extralingüística* muy útil no solo en referencia a las familias de este mismo origen sino también al profesorado que, a veces, no entiende el lenguaje no verbal o las reacciones de los padres ante los requerimientos del centro.

*“Antes, cuando llamaban a un padre si no sabía español dejaba de ir y ya está, ahora no, como está la mediadora vienen, veo muchos padres marroquíes que no saben hablar y vienen...” (E12)*

Tal y como recoge la anterior narrativa, las familias participan más en la institución educativa en la medida en que la comunicación es posible. El trabajo de mediación facilita esta relación.

### **7.3. Los profesores y las profesoras: actores decisivos del entramado escolar**

La importancia de la participación e integración de las alumnas en el entramado escolar viene condicionada por la constatación de la conversión de la educación, en las actuales sociedades complejas, en un bien de salvación para los individuos, que convierte el campo escolar en un campo de luchas. La escolarización se percibe, por parte de los distintos grupos sociales, como la solución a todos los problemas, de ahí la incorporación de nuevas y excesivas

demandas. Desde las funciones de instrucción, la formación de la personalidad, la transmisión cultural, la integración social de los inmigrantes, la cohesión o el desarrollo de la identidad nacional; la escuela interesa a todo el mundo y esta pluralidad de demandas produce un desajuste continuo del campo escolar (Martín Criado, 2010). Las demandas de los actores a la institución educativa son diversas, y no resultan del todo coincidentes las expresadas por las alumnas entrevistadas y las que expresa el profesorado entrevistado.

La ampliación y diversificación de los objetivos del sistema educativo es un rasgo central de los campos escolares contemporáneos y el profesorado se convierte en paso obligado para las estrategias de múltiples actores. Ello podría implicar mayor autonomía del profesorado -aunque no es ésta siempre la percepción que éste tiene- pudiendo reivindicar un saber experto con el que legitimar su intervención. Los profesores son así los actores centrales del campo escolar con un grado de autonomía variable que depende de la centralización o descentralización de los sistemas escolares y de las relaciones de fuerza en cada momento. Contrariamente a lo indicado por la literatura científica (Moreno y Bruquetas, 2011), uno de los profesores entrevistados, no cree que la descentralización de las decisiones sobre política educativa haya supuesto mayor autonomía y coherencia para la realización de la función docente sino más contradicciones y obstáculos a la hora de desarrollar un proyecto educativo. Y, lo que es también muy grave, ha supuesto que haya diferencias cada vez más acentuadas entre las políticas educativas de las distintas comunidades autónomas con la consecuente erosión de la cohesión y de la integración social y política.

Según la siguiente narrativa, **la misma concepción de la educación pública** es distinta según las comunidades autónomas. Así, el profesor entrevistado considera que en la Comunidad Valenciana no se apuesta decididamente por la escuela pública y sí se favorece la escuela privada a través de los conciertos educativos, principalmente. Expresa, por tanto, su malestar porque los centros educativos, como en el que él ha trabajado más

de veinte años, tengan que depender de recursos externos, siempre precarios, para poder desarrollar determinados programas que ofrecen apoyo al alumnado que lo necesita, como es el caso de una parte muy importante del alumnado de origen inmigrante.

*“Lo que podía ser una solución por cuanto descentralizaba un país centralizado, yo creo que con el tiempo está creando un problema, un problema de uso del poder político como arma arrojada entre sí, si no es del mismo signo. En segundo lugar, un coste añadido de una administración, porque claro son diecisiete y se duplica todo y, sin embargo, no vemos que eso mejore los servicios públicos, si está descentralizado será más fácil estar más próximo al ciudadano... Debía ser una sanidad mejor, una educación mejor... pero eso lo tengo muy claro, por ejemplo, los programas de atención a la diversidad, no son iniciativas de las comunidades autónomas, son iniciativas de los gobiernos centrales, el proyecto PROA, el proyecto PASE, no es un proyecto de la Comunidad Valenciana. La Conselleria quiere quitarlo, quiere invertir menos... porque hasta ahora estos proyectos estaban cofinanciados o financiados totalmente por el Gobierno central, por el Ministerio, pero el Ministerio los pone en marcha con la condición de que en un plazo sean ya las autonomías los que asuman. En el momento en que una autonomía, en su escala de valores está en que eso no es importante o en que la educación pública es subsidiaria, que funcione como sea, es diferente en otra comunidad donde eso sí lo tienen como un valor. Entonces, claro, si no se regula desde una norma general... Yo es lo que le echo en cara a estos gobiernos de un sistema autonómico, tendría que haber un marco legal que obligara y, entonces claro, qué ocurre, que el proyecto PROA aquí no se está moviendo porque la Conselleria no está dispuesta a dedicar pasta y prefiere dedicarla a los conciertos, eso es un problema... y cuando un centro tiene que acudir a recursos externos como esto de la CAM, de la logia masónica, para poder tener recursos, para poder tener un mediador, cuando esto tendría que ser obligación de la comunidad autónoma, de tener en cada centro que tiene estos problemas, mediadores y pagar por ellos, pues apaga y vámonos, o sea, no hay recursos, no hay inversiones... Porque al final en vez de tener un país cohesionado el problema es que tenemos un país desequilibrado y entonces...” (P1).*

Por otra parte, la sensación de movimiento y dinamismo del campo escolar es continua para el profesorado no solo en relación a la progresiva escolarización del alumnado inmigrante curso tras curso en los últimos quince años, sino también por la necesidad de responder adecuadamente a todas y cada una de las funciones que son demandadas a la institución escolar por parte de los diversos grupos sociales. El profesorado, punto de mira de todos ellos, siente que debe dar respuesta satisfactoria a todas las demandas que se le hacen al sistema escolar, sistema, por otra parte, permanentemente desajustado en una sociedad en cambio constante. Se convierte así la escuela en campo de luchas entre distintos intereses y demandas para los que no tiene el apoyo necesario de la misma administración educativa de la que depende.

Es frecuente que el **profesorado** exprese **insatisfacción o desacuerdo** con las decisiones tomadas por **las autoridades políticas** de las que depende su función profesional; hay en este binomio profesorado-administración educativa autonómica una tensión constante que parece irresoluble pues el profesorado demanda determinadas condiciones laborales y de organización pedagógica que, según expresan, no son atendidas por la administración, que funciona con otros criterios. Por otra parte, como también describe el siguiente profesor, la escuela pública funciona peor que la privada porque la administración educativa le impone unos criterios poco pedagógicos, preocupada más por la gestión burocrática que por la resolución de los verdaderos problemas que tienen los profesores.

*“La escuela pública es la que más desatendida está. Por qué, porque funciona con unos criterios totalmente asépticos, puramente administrativos y sin tener en cuenta, por ejemplo, los proyectos educativos. Porque yo puedo ser del equipo directivo, entra otro equipo directivo y dice “este proyecto educativo yo no me identifico con él”; y hay una falta de continuidad, que es la estabilidad del profesorado, entonces cuando en un instituto determinados proyectos son asumidos por la comunidad escolar, es muy importante, porque aunque se vaya fulanito y entre menganito el proyecto es el mismo, eso es lo importante, la estabilidad de la línea del instituto, eso es fundamental. Por parte de la Consellería deberían crear condiciones, que eso lo protegieran mucho. Pero es al contrario”. (P2)*

Se constata en la siguiente narrativa de una alumna, la influencia tan enorme que para ella ejerce el profesorado, tanto en los resultados académicos como en la percepción y autoestima propias. Resulta pues fundamental la **comunicación** que se establece **entre el alumnado y el profesorado**, cómo éste último valora las producciones escolares y, sobretudo la relación comunicativa que establece con cada alumno y alumna, como constata la siguiente estudiante:

*“Yo tuve una muy buena profesora de tercero a cuarto. Muy buena, me quería muchísimo, más que nada porque ella decía que había evolucionado muy bien, que, por ejemplo, cosas que yo debería, por el idioma y todo eso... Es mejor aprender a hablarlo, pero claro, el idioma no lo adquieres hasta que no lo estudias y yo en mi casa se hablaba árabe, yo lo que podía aprender es en la escuela, no en otro sitio... Bueno, luego con los amigos. Y claro, entonces esa profesora me quería mucho y siempre me valoraba como en plan: “el trabajo de cuatro años tú lo has hecho en dos”... Me valoraba muchísimo...” (E20)*

En el entramado educativo o campo escolar, como espacio social en el que confluyen relaciones sociales determinadas, la familia sigue teniendo una influencia decisiva. Esta constatación está cuestionando la capacidad de la escuela para compensar las desigualdades derivadas del origen social y familiar.

Sin embargo, **los profesores tienen una influencia decisiva en las distintas trayectorias del alumnado:** las expectativas sobre las alumnas de origen marroquí, en este caso, y las consecuentes decisiones sobre la formación de distintos grupos, según su supuesto potencial educativo, así como la selección de un currículo diferenciado, pueden ser mecanismos de exclusión que aparten a las alumnas de la consecución de los objetivos de la educación obligatoria y, por tanto, de la continuidad posterior en estudios postobligatorios.

En la siguiente narrativa el profesor considera que el capital cultural familiar condiciona sobremanera el éxito del alumnado de origen inmigrante, en este caso, en la escuela. Entre esta población escolarizada hay una precariedad en el capital económico y cultural que rebaja las expectativas familiares y que, junto con otros factores, acelera el abandono y fracaso escolares. El docente asegura que muy pocos alumnos y alumnas magrebíes obtienen el graduado en educación secundaria, que es la titulación mínima exigible en cualquier empleo. En su discurso, de nuevo, del mismo modo que en otros discursos de docentes, la percepción es que las expectativas familiares, respecto a los estudios, son mínimas.

*“Muchos abandonan, algunos porque regresan... casos que hemos tenido de chicas que hemos pensado que han regresado porque su familia ha tenido interés en que regrese. Que no... que no querían que estudiara o que querían que regresara (a Marruecos) por alguna razón... En un caso si supusimos que la chica volvía por, digamos, un compromiso familiar o una cosa de estas, ¿No?. En el otro caso supusimos y eso era lo que nos contaron que era una necesidad económica, el padre había perdido aquí el trabajo y tenía que volverse allí para... sin terminar aquí la ESO, que no terminan la ESO, muchísimos, muchísimos... -O sea, el tanto por ciento de fracaso, de absentismo, deserción, es alto... -Es muy alto, muy alto, yo me atrevería a decir que del ochenta por ciento, mientras que la media puede estar entre el cincuenta, cincuenta y poco... que no obtienen el graduado, que no obtienen el graduado, muy alto. Muy poca gente inmigrante del norte de África obtiene graduado, y muy poca*

*gente continúa estudiando, en los ciclos tenemos algunos, y en bachillerato me parece que sí que también, no sé si ahora o si en años anteriores ha habido, y esta gente ya sí funciona, esta gente ya sí funciona quiero decir ya saca los cursos como el resto de chicos y de chicas... Cuando ellos vienen a España, yo creo, que más piensan que sus hijos trabajen, y de hecho, se extrañan cuando les dicen "No, es que mire, hasta los dieciséis es obligatorio, y luego si quiere trabajar tiene que hacer un ciclo hasta los... hasta los dieciocho años..." (P2)*

En la medida en que se concede una importancia básica a este capital, las expectativas sobre el alumnado son distintas y consecuentemente las exigencias y aspiraciones del profesorado pueden también ser menores. Esta es una cuestión de suma importancia que marca la diferencia entre dos tipos de profesorado: quienes se limitan a pensar en su función educativa desde una perspectiva meramente técnica y legal, ajustándose a las directrices y al currículo oficiales, y quienes consideran que su tarea como docentes implica necesariamente un mayor conocimiento de las realidades complejas y cambiantes del mundo actual, y una reflexión constante sobre su propia práctica educativa para mejorarla. Para el profesorado correspondiente al segundo grupo, las expectativas propias sobre los logros del alumnado deben ser independientes de las de las familias y del capital social y cultural que éstos posean. En todo caso, a menores expectativas familiares, mayores han de ser las del profesorado si la institución educativa pretende cumplir una función compensadora y de equidad. La percepción de la mediadora cultural de un instituto es que en el centro son una minoría los docentes que se implican más porque tienen expectativas altas sobre el alumnado:

*"No hay muchos profesores que se esfuercen por sus alumnos, yo creo que no hay muchos ¿eh?, porque del centro, que es un centro supuestamente con experiencia de implicación, en bachillerato por ejemplo, en estudios superiores, tres o cuatro profesores de todo el bachillerato que se preocupan por los alumnos ¿eh?, los demás van a dar clase. Date cuenta que el profesorado que está ya en niveles superiores se consideran que están a un nivel de que son catedráticos que van a dar su clase y se van". (M10)*

Asimismo, dentro de la estructura organizativa y pedagógica del centro educativo, hay que incidir de forma muy importante en el modelo de gestión de la diversidad cultural adoptado que, como se analizó en el marco teórico, es fundamentalmente un modelo compensador (Espejo, 2008; Martín Rojo, 2003) con un importante desfase entre las declaraciones formales -normativa y

discursos oficiales- y las prácticas reales y concretas. Allí donde se dice educación intercultural, en muchos casos lo que existe son actuaciones de compensación educativa dirigidas a la población de origen inmigrante y ninguna o escasísimas actuaciones dirigidas a toda la población escolar para promover el conocimiento mutuo a través del diálogo y de la reestructuración del currículo escolar. Es así como lo entienden la mayoría de los profesores de IES. Si no hay presencia de alumnado de origen inmigrante en un centro educativo, no se percibe la necesidad de desarrollar un modelo educativo intercultural, y en los casos en los que el número de alumnos de origen extranjero es relevante la prioridad es el acceso de este alumnado al currículo formal, principalmente a partir del aprendizaje de la lengua vehicular en la escuela.

Una profesora de un instituto de la ciudad de Alicante con una proporción importante de alumnado de origen extranjero y marroquí , en concreto, encargada del programa de acogida al sistema educativo (PASE), desde que se puso en marcha hace tres años, explica la dificultad de desarrollar este tipo de programas que facilitan el aprendizaje de la lengua, debido sobre todo a la falta de voluntad del equipo directivo del centro y a los prejuicios de gran parte del profesorado del mismo, que consideran al alumnado de origen extranjero como alumnado deficitario, como *cabezas vacías que hay que llenar*, y debido también a un concepto equivocado de *integración*. Hay un trabajo importante que hacer, por parte del profesorado, para tener un conocimiento más riguroso de la realidad social y para reflexionar acerca del modelo educativo que pretenden desarrollar en las escuelas e institutos.

En la narrativa siguiente, la docente responsable de los programas de atención a la diversidad en un instituto, critica el modo en el que el profesorado suele pensar sobre el alumnado de origen inmigrante y el consecuente modelo de integración escolar que proponen: etnocéntrico y asimilacionista.



*“Hay, a veces una idea mal entendida de lo que es la integración; parece que el que llega es una cabeza vacía que hay que llenarla y su cabeza ya está muy llena y no es así, y es que claro, siempre miramos al de fuera desde nuestro punto de vista y desde nuestro saber del mundo que es parcial. Entonces primero hay que empezar por valorar lo que sabe, lo que tiene y cuando se le valora lo que tiene puede entender mejor lo que le damos pero cuando lo que pretendemos es lo contrario que tiene que aprender todo lo nuestro, todo lo nuestro, que lo suyo no vale, entonces no aprende nada, se crea el rechazo.... No somos el ombligo del mundo. Eso es fundamental, para que el que llegue se sienta aceptado lo primero es que se tiene que sentir reconocido...es que la integración no es que se asimile, es que hay que incluirlo, más bien hay que hablar de inclusión y para que haya inclusión más bien tiene que haber una interacción, se debe aceptar al otro y el otro debe aceptar donde está, por supuesto. Solo desde ese reconocimiento mutuo se puede hacer algo, si no, no se puede hacer nada, si no, es el enfrentamiento continuo y aquí estoy yo que soy superior... Esto es una asignatura pendiente para el profesorado... Es la idea de la interculturalidad que no es una asimilación...” (P6)*

En la narrativa anterior, hay implícita y explícitamente una crítica al tratamiento de la diversidad cultural que ponen en práctica determinados docentes y que está lejos del interculturalismo que parece defender la profesora entrevistada. Desde su punto de vista, el reconocimiento del otro, el valor a priori de la alumna o alumno de origen extranjero, con todo su bagaje personal, es condición indispensable para predisponerlo al aprendizaje. De ahí, la docente deduce una forma de entender **la integración** que no es asimilación, sino **inclusión**, que implica **reconocimiento y aceptación mutuos** sin adoptar una posición de superioridad cultural.

Una vez que se constata que la presencia de los hijos y de las hijas de las familias inmigrantes en el sistema educativo es una realidad en incremento, el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas desarrollan programas educativos dirigidos a compensar las desigualdades educativas del alumnado en general y programas específicos de acogida y enseñanza de la lengua al alumnado de origen inmigrante. **Las percepciones de las jóvenes y del profesorado sobre los programas educativos específicos son muy distintas.**

La valoración de estos programas de refuerzo y de compensación, por parte del profesorado, es muy positiva, en cuanto que mejoran la autoestima y

la confianza de las alumnas de origen marroquí en ellas mismas y en sus posibilidades de éxito en el sistema educativo:

*“Yo pienso que se está compensando muchísimo, de hecho, en este momento yo pienso que muchas de las chicas que están yendo a los programas son chicas árabes, cosa que antes eran más bien chicos, ahora hay más chicas, si te diste cuenta ayer en la biblioteca había muchas chicas, además ya con cierta edad, no eran niñas de 12 años sino... entonces no cabe duda de que estos programas que son más individualizados, que son de refuerzo y que por tanto les va a permitir que su autoestima cuando vayan a clase los deberes los tengan hechos, los tengan bien, etc, etc... eso va creando un efecto multiplicador en la autoestima de las niñas y entonces van cogiendo confianza y eso es lo que necesitan estas niñas”. (P1)*

La conveniencia de desarrollar **programas educativos específicos** para los hijos de los inmigrantes no está exenta de controversia. Las estudiantes entrevistadas no siempre piensan que éstos les benefician en la medida en que perciben que no todos los programas les ayudan a normalizar su situación social. **Esta cuestión forma parte de un debate más amplio e importante acerca del modelo de integración que se está construyendo en torno a la generación representada por los hijos y las hijas de las familias inmigrantes:** un modelo asimilacionista, multiculturalista o interculturalista. Una de las jóvenes entrevistadas, estudiante de bachillerato en un instituto situado en la ciudad de Alicante, expresa su negativa a participar en un programa específico de educación compensatoria. Aunque no está destinado únicamente a los hijos de los inmigrantes sí que es percibido por la joven como estigmatizador en cuanto que plantea objetivos distintos al alumnado. Frente a este tipo de programas educativos compensadores, que en muchos casos, empiezan y acaban siendo segregadores, la estudiante valora otras opciones como la ofertada también en el instituto de educación secundaria donde estudia, consistente en prestar apoyo puntual al alumnado, siempre que éste lo requiera, para resolver dudas sobre el currículo común.

*“Me dijeron, puedes entrar en este programa pero yo no quería un programa que rebajara el nivel, yo quería aprender lo máximo, porque eso a lo mejor luego me cerraba otras posibilidades. Entonces yo lo que sí que he agradecido mucho es la posibilidad de tener apoyo cuando lo he necesitado. Si yo tengo una duda voy a..., si yo quiero saber esto... porque yo antes no sabía nada. Oye esto lo necesito; es como tener diferentes recursos, si yo tengo una duda sé que este chico me echará una mano en esto...” (E12)*

Estos recursos a los que se refiere la estudiante son para todo el alumnado, no únicamente para los hijos de los inmigrantes, pero necesitan una financiación que no siempre la administración educativa está dispuesta a conceder, a pesar de los programas de integración financiados por el gobierno central en primera instancia. La necesidad de programas de refuerzo normalizados, para combatir el fracaso y el abandono escolar, dirigidos a toda la población escolar, es evidente para el profesorado. Tienen la ventaja de, por un lado, no estigmatizar al alumnado de origen inmigrante y, por otro, evitar generar en la población autóctona cierto malestar al dirigir programas específicos únicamente para los hijos e hijas de los inmigrantes. Sin embargo, el profesorado advierte que la administración educativa no está garantizando la continuidad de los programas de refuerzo y que, por lo tanto, su futuro va a depender de la *buena voluntad* y del grado de concienciación del profesorado. Como señalaba uno de los profesores entrevistados:

*“Son recursos, son recursos que no están ni generalizados, ni garantizados por la administración sino que dependen del grado de concienciación que hay en un instituto en determinado profesorado, porque yo sé que ese profesorado si en ese momento se quitaran los programas de apoyo, que parece ser que los quiere quitar la Conselleria, habría profesores que dirían “yo por los chavales lo hago”, aunque me tenga que venir una tarde o dos tardes, pero es una pena que estas cosas se tengan que hacer a través del voluntariado, del puro voluntariado, y no se haga como una cosa normal, pero no ya solamente por el alumno inmigrante sino porque hay alumnos españoles que están en las mismas situaciones no con el tema de la lengua pero sí con el tema del refuerzo. Chavales que la familia los tiene abandonados y el chaval no tiene culpa de tener una situación familiar donde están todos en paro, donde el padre es alcohólico, donde la madre tiene que irse a fregar pisos y no están todo el día y cosas por el estilo. Y esos chavales quién les inculca hábitos, quién les inculca habilidades sociales, porque muchos de esos problemas son de habilidades sociales. Entonces, claro, todo eso solamente se puede hacer en hora de refuerzo, en horas de apoyo, porque es normalmente lo que necesitamos...” (P1)*

Existen en la Comunidad Valenciana determinados programas específicos como el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE), y el Programa de Refuerzo Escolar (PROA). Funcionan en determinados centros educativos, si bien en número menor del necesario o sin conseguir los objetivos para los que han sido diseñados, a juzgar por los resultados escolares generales y por la existencia de desigualdad en los resultados educativos entre inmigrantes y nativos, realidad fácilmente constatable, como ya se puso en evidencia en el marco teórico. Entre las causas de esta desigualdad de

resultados, según Moreno y Bruquetas (2011) está, como ya se ha señalado, el estatus social, económico y cultural de las familias. Éste último está asociado a la formación académica, preferentemente de la madre, siendo el factor más determinante. Sin embargo, ésta no es una explicación que distinga al alumnado procedente de la inmigración del que no lo es. Este es un factor que funciona igual para todos. Por lo tanto, parece que la explicación de las causas de la desigualdad educativa entre nativos y extranjeros hay que buscarla en otros factores añadidos. En el estudio de Portes, Aparicio y Haller (2009) se distingue entre las causas ligadas al propio proyecto migratorio y la cultura de procedencia, y otras asociadas a la misma institución educativa.

Una estudiante de 3º de Químicas expresa su desacuerdo con la excesiva facilidad con que el profesorado relaciona una actitud rebelde y conflictiva por parte de un alumno o de una alumna en el instituto, con falta de capacidad y cómo ello se traduce en derivar con frecuencia a estos alumnos a programas específicos que, según la percepción de algunas jóvenes entrevistadas, lejos de integrarlos en el sistema educativo y posibilitarles seguir progresando en él, los estigmatizan y les merman su autoestima. Son programas que difícilmente normalizan su situación y sí son un instrumento para la segregación, aunque se denominen programas de compensación e integración educativa. Esta estudiante narra con pesar cómo el profesorado ha derivado a su hermano y a una amiga, a este tipo de programas, a pesar de ser personas con capacidad, aunque con problemas de disciplina en el aula. De esta forma han abandonado pronto el sistema educativo en el primer caso, sin obtener el graduado en educación secundaria; y en el segundo, la amiga tiene enormes dificultades para seguir el bachillerato artístico que ha elegido, por haber tenido anteriormente menos exigencias en el currículo de diversificación que siguió en el segundo ciclo de educación secundaria. Además, como consecuencia, tiene un pésimo concepto de sí misma. En la siguiente entrevista, la estudiante defiende que el profesorado debe ofrecer y exigir lo máximo porque lo contrario es perjudicar al alumnado, excluirlo, estigmatizarlo.

*“Mi otro hermano era muy rebelde, el típico que se fugaba de las clases y tal. Pero yo te digo que de todos mis hermanos es muy listo, es muy inteligente, tiene un potencial increíble, no es que sea mi hermano, es la realidad. Pero por ejemplo a él le han ofrecido lo que se llamaba “Hogueras”, que no sé si es PASE o PROA, me parece que es. Bueno, era un curso de hogueras, él quería hacer cuarto y claro, mi padre quería que estudiara; era muy rebelde, sí es cierto, pero porque no a todos nos afecta la misma... la adolescencia nos pilla mal o... ¿vale? Y también depende mucho en el medio en el que estás y claro, mi zona no era buena, y en el instituto a lo mejor mi padre quería que siguiera pero claro, los profesores, psicopedagogos, todos insistieron en que hiciera “Hogueras”... Mi hermano sí que tiene el nivel de hacer un cuarto normal pero ellos lo desviaron y hasta entonces mi padre dice “no sé por qué hice caso”, porque claro mi hermano, vale, tiene el certificado escolar pero no tiene el graduado escolar y él tiene ese nivel y ha tenido ese nivel...Y, por ejemplo, yo tenía una amiga... el caso de mi hermano lo vivo en casa pero... mi amiga también lo que le pasó... es que ya se está frustrando en todo, porque se siente frustrada, ya no va adelante. A ella le pasó lo mismo, le pusieron un cuarto de diversificación o algo así, porque un año lo había repetido entonces le ofrecieron que en vez de repetirlo le pasaran a diversificación, claro es que ella no quería, porque se siente más tonta, no es que lo sea, pero es la sensación que les da, no es otra cosa. Claro, ahora luego se ha metido... te dan un nivel tan básico que luego cuando quieres seguir te cuesta más, no te están ayudando, te están haciendo daño sin darse cuenta. Se metió a un bachiller que ella quería, artístico, claro, el artístico te meten con las matemáticas... claro, es que ella ha estado ahí, ponle tú cuatro años, intentando ese bachiller, es que no puede... Porque claro yo siempre digo, no, tú dame el nivel más alto, es que se debería dar el nivel más alto, se debería buscar un mecanismo de tal forma que hacer que la gente llegue a él, no poner el nivel aquí abajo y llega tú...” (E20)*

Como ya se apuntó en el capítulo dedicado a la escolarización del alumnado de origen inmigrante y marroquí, en concreto, en el sistema educativo español, **la escolarización no garantiza con frecuencia la compensación de las desigualdades de origen, sino que incluso las incrementa**, por ello la escuela puede contribuir a la exclusión y a la no integración social. Tal como afirma Popkewitz (1998), los proyectos concretos que pretenden ayudar al alumnado con dificultades, se convierten, con frecuencia, en sistemas de exclusión mediante mecanismos presentes en los discursos de la pedagogía para diferenciar y dividir.

Esta inquietante constatación podría no parecer cierta si únicamente se centrara el análisis de las desigualdades en las jóvenes de este estudio. Obviamente ellas son la excepción y son conscientes de serlo pues en el ascenso en el universo escolar todas pueden nombrar a compañeros y compañeras autóctonos e hijos de inmigrantes, especialmente marroquíes, que

se quedaron por el camino, que abandonaron el sistema educativo o fueron abandonados o expulsados por éste.

La estudiante universitaria describe cómo el profesorado *ayuda y premia* a quienes considera *buenos/as alumnos/as* y *abandona, rechaza* u orienta a ramas de menor prestigio al alumnado que considera *conflictivo*. Existen **mecanismos de exclusión del sistema**, que se activan a través de la acción pedagógica, es decir, a través de las decisiones que toma el profesorado sobre el destino del alumnado:

*“Sí, es que lo hubiera sacado, hubiera sacado ciencias puras, hubiera sacado lo que él hubiera querido. Claro, pero no lo apoyaron. ¿Por qué? Porque lo vieron mal, o sea, no es el nivel de él, es el comportamiento de él, o sea, los profesores no se fijan en el tipo “este es rebelde, vamos a intentar cambiarlo, hacer que su conducta se normalice o lo que fuera”...Y ahí, en ese instituto, hay muchísima gente con mucha capacidad que es que dices es que llegan a esto y a más, pueden hacer incluso descubrir algo, es exagerar, pero podrían hacerlo, y sin embargo los pasan a los programas esos. Cuando esa gente va a esos programas sé cómo se sienten porque a mi amiga le ha pasado, **cuando pasan a esos programas se sienten menospreciados, se sienten como que son tontos, que no lo son en ningún momento, entonces qué hacen, no quieren estudiar, no quieren hacer nada.... Se requiere voluntad, y yo conozco a mi hermano y no. Si a él lo hubieran ayudado, o sea, a él se lo han querido quitar del medio, porque ya te digo, hay profesores que de verdad les importas, pero claro, les importas cuando ven que te portas bien y que das el nivel, si te ven que te portas bien pero te cuesta te ayudan, pero si ven que tienes el nivel pero te portas mal te tiran, no te quieren”.** (E20)*

Es consciente de que ha sido la única estudiante mujer y la única marroquí de su instituto que ha llegado a la universidad y que las oportunidades que la misma institución educativa ofrece son distintas dependiendo del contexto social donde está ubicado el centro educativo. A mejor nivel socioeconómico del barrio, más posibilidades de obtener una formación complementaria y ampliar el currículo, además de disponer de un profesorado más motivado para la consecución del éxito de los alumnos. La motivación de logro no solo es distinta en las familias dependiendo de su capital cultural y de sus condicionamientos socioeconómicos, sino que también lo es entre el profesorado, siendo mayor en éstos cuando trabajan en centros educativos ubicados en barrios de clase media-alta, donde, por otro lado, la oferta educativa es más amplia, como se señala en la siguiente narrativa:

*“Somos del mismo barrio... es lo que te digo, aquí, no lo quieres ver, no lo quieres aceptar, pero hay una marginación social. Haces una estadística y toda la gente que llega a la universidad, es un ejemplo y mi punto de vista, pero son de El Cabo, pero es que a lo mejor la gente del IES Las Lomas es más lista que la gente de El Cabo, claro pero es que la gente del Cabo ha tenido muchísimas facilidades, el IES Las Lomas no lo tiene...Y una cosa, es algo que a mí, más que nada me molesta o me da rabia que no se haya hecho. Por ejemplo, yo se que en otros institutos se ofrecen cursos, por si tú sigues tu clase, a lo mejor se ofrece curso de idiomas, curso de monitores, cursos de no sé qué, y se ofertan en el instituto, porque yo ahora mismo tengo amigos aquí en la universidad que cada uno tiene un instituto y a lo mejor hablando dicen “yo me he sacado el curso de monitor cuando yo estaba haciendo primero de bachiller, cuando yo estaba haciendo cuarto”, y otra dice “yo me he metido en un curso de chino cuando estaba en no sé qué”. Yo esos cursos no he tenido la oportunidad, a mí me hubiera gustado hacerlos. Claro, no te voy a negar, mis padres no me podían pagar una escuela de idiomas, pero eso qué indica. Imagínate, en un currículum yo tengo menos currículum que otros... Nosotros no, eso no lo tenemos, o sea, si quieres algo te lo buscas por tu cuenta. Claro, dónde te lo vas a buscar si tú sales y ves que en tu medio, vamos a hablar del barrio, que en tu medio hay gente que no trabaja, que no hay recursos...” (E20)*

En la siguiente narrativa, la joven entrevistada critica **un sistema educativo injusto que da menos al que más lo necesita** y que deriva a programas de menor prestigio al alumnado que más apoyo necesitaría para llegar al mismo nivel que en otros institutos, donde el capital cultural familiar es mayor. Resulta cuanto menos irónico que estos programas específicos tengan como objetivo la integración cuando parece que producen el efecto contrario: estigmatizan, segregan y conducen, en muchos casos, hacia un callejón sin salida a los alumnos.

*“A esos programas se les llama programas para facilitar la integración y no, no facilitan. Hay ciertas personas que les cuesta muchísimo, que no pueden, que son muy pocas, pero la mayoría no es que les cueste, es que no saben, es decir, es el comportamiento más que nada, porque ya te digo, mi hermano... mi padre a todas las reuniones asistía, si lo expulsaban mi padre era el primero que iba a decir “por favor, no lo tiréis porque no es el remedio”, porque si lo tiras un mes a lo mejor se me va por otro camino .El, al final fue a ese programa. Sí, ese programa lo hizo pero ya te digo...pero no le sirvió para obtener el graduado y mi hermano ahora mismo cuando estamos hablando me dice “ojalá yo hubiera seguido...” (E20)*

Este grave balance obliga a buscar alternativas pedagógicas al discurso educativo interpretativo dominante, cuestión que será abordada en el capítulo final dedicado, en parte, al esbozo de una propuesta educativa a partir de la consideración de la presente investigación.

Para las estudiantes entrevistadas, los profesores y las profesoras son las figuras clave para la consecución del éxito escolar. Un profesor o profesora que, como expresan las entrevistadas, *confía en su alumnado*, puede hacer mucho por su futuro educativo. La relación comunicativa entre el profesorado y el alumnado se desvela fundamental para el éxito académico. Según distintos estudios (Bain, 2005; Casalta, 2008; Serra i Palaudàrias, 2010; Gratacós y Ugidos, 2011) la relación entre maestros/as y alumnos/as tiene más efectos sobre el resultado académico que el origen social, que como ya se ha analizado, también es fundamental. Todas las jóvenes pueden nombrar a algún profesor o profesora que les ayudó especialmente y que ha tenido una influencia decisiva para continuar estudiando. Una estudiante universitaria que cursa 2º de Gestión y Administración Pública (GAP) y que pretende estudiar posteriormente Ciencias Políticas, recuerda que fue la maestra que tuvo cuando inició la escolarización en la educación primaria quien le ayudó muchísimo a integrarse en la escuela y a confiar en sí misma. Confiesa que siguió siendo una referencia para ella incluso después de finalizar la etapa escolar. En este caso, las condiciones sociales eran adversas, sin la presencia familiar de la madre y viviendo en un barrio aislado, con un claro proceso de deterioro que padecían un elevado número de familias de etnia gitana e inmigrantes.:

*“Ella fue como una madre para mí porque ni siquiera estaba mi madre aquí; estaba con mi padre y mis hermanos y vivíamos en Parque Ansaldo...” (E13)*

La estudiante recuerda cómo le sorprendió el trato respetuoso e incluso afectuoso del profesorado hacia el alumnado, tan diferente al que conocía en Marruecos. Es fácil deducir de su relato, la importancia que adquirió para ella la escuela. *“La escuela lo era todo para mí”*, reconoce en la entrevista. En medio de un ambiente hostil, sin el apoyo ni la cercanía de sus padres, ir a la escuela, llenaba el vacío que sentía.

*“Había profesores muy buenos en la escuela. Yo es lo más que me llamó la atención, te hablan muy bien, te entienden... África me trataba como una madre, y yo esto nunca lo he visto en mi país, nunca, no puedes verlo, creo que ni siquiera ahora se ve, que ya ha evolucionado, pero no. Siempre el profesor está ahí, no puedes acercarte, no puedes... Es lo que más me gusta aquí, cómo se trata al alumno,*



*se trata muy bien al alumno. Todos los demás profesores también me trataron muy bien...Comía en el cole... Pasaba todo el día en el cole. Y eso fue bueno..." (E13)*

En los mismos términos se expresaba otra joven estudiante para quien hay una diferencia fundamental entre el profesorado del sistema educativo marroquí y el del español. En el primer caso es el/la alumno/a quien debe *ir detrás* del/a profesor/a. Le sorprendió mucho, cuando se escolarizó en España, que fuera el profesorado quien fuera detrás del alumnado, casi rogándole que estudiara.

*"También otro punto negativo en Marruecos, además de que los profesores te pueden pegar y humillar, es que es eso, que los profesores a lo mejor no tienen ese interés de enseñar... yo he notado una cosa aquí, en los profesores de aquí de España, que yo cuando estaba estudiando español, que el profesor va detrás del alumno, que va detrás "por favor, que no sé qué, que no sé cuantos...". Eso en Marruecos no existe, señores, o sea, el profesor... tú tienes que ir detrás de él "por favor explícame... o por favor dame mi nota"... - Y si el alumno no quiere estudiar el profesor no va detrás de él, y aquí... - Para nada, y aquí no, aquí es el profesor el que te lleva el material, te hace las fotocopias, te compra el libro (RÍEN), te compra los diccionarios, va detrás tuya en plan "por favor, estudia" (RÍEN). Ahí no, si quieres estudiar estudias, y si no pues uno menos, la clase está petada. O sea, si no quieres, vas a trabajar y ya está". (E15)*

El profesorado puede jugar un papel decisivo en la continuidad de los estudios de las jóvenes, hijas de la inmigración marroquí. Una vez finalizada la educación obligatoria, hay familias que tienen dudas sobre si es conveniente que sus hijos, y especialmente sus hijas, continúen en estudios postobligatorios. En la narrativa siguiente, una estudiante universitaria de 23 años y de último curso de carrera, narra cómo el temor principal para los padres era tener que estudiar en otra localidad una vez finalizado el bachillerato. La intervención y mediación de una profesora de la ESO fue decisiva para que la familia aceptara que su hija continuara estudiando.

*"Después de la ESO yo quería hacer bachillerato pero hubo un momento en que mis padres se ponían en medio en el tema de que yo, cuando acabe el bachiller, tendré que ir a una universidad, y en Alcoy hay una facultad nada más, no todo lo quieres está ahí, y tenían miedo de que yo, cuando acabe el bachiller, me iré a una universidad e iré a vivir ahí, yo qué sé... lo tenían así como confundido... "ay, no, no podemos dejarte de ir a vivir a otra ciudad sola". Y fue por los profesores. Reme, la que me daba apoyo, es la que me dio más ánimo, porque también yo tenía un poco de miedo por los padres y también miedo a no saber sacarme la carrera, porque no sé muy bien aun el idioma ¿sabes?, que no sabía si puedo o no puedo. Fue ella quien me*

*dio ánimos y me dijo que “puedes hacer todo lo que quieras, en la universidad, la carrera que tú quieras, que tú eres lista, que lo puedes sacar, que si no sé qué...”, o sea, me dio mucha fuerza, mucho ánimo y luego decidí que sí que quiero. Hablé con ella por el problema que tuve luego con mis padres y fue a mi casa, le invitamos a merendar en mi casa, vino ella y su marido y sus hijos. Ella es que desde que entré ahí en el colegio tenía buena relación con mis padres. Y mis padres es a ella a quien le hacen caso siempre. Cuando iba a una excursión o algo y no me dejaban, era ella quien tenía que hablar y ellos decían “sí, sí, sí, vale, vale”, con que diga “tiene que ir” ya está, no hacen falta explicaciones. Y habló con ellos y tal y dijo ella que Alicante está aquí cerca, que yo puedo ir y volver en autobús, que no hay problema, que no es preciso que viva ahí, que no sé qué. Se convencieron y fui al bachillerato y todo eso...” (E16)*

El profesorado, según la percepción de la siguiente estudiante, anima y apoya a las chicas y a los chicos para que continúen estudiando:

*“Yo creo que el sistema sí que les apoya... Intentan, al menos, incentivarle. Por ejemplo, el caso de mi hermana, había un profesor que me decía: dile por favor que vuelva, que siga estudiando, que ella es una chica muy lista, que vale mucho y se está desperdiciando, y tal... Sí, suelen insistir bastante. Yo creo que los profesores sí que intentan que la gente se integre y que la gente también tenga oportunidades y todo eso. Yo creo que por parte de sistema no hay ningún problema. Hay problema por parte de ellos, también, que hay gente que no quiere estudiar”. (E3)*

### **7.3.1. El papel de los/las mediadores/as y educadores/as socioculturales**

Tal y como se recoge en el capítulo sobre el diseño de la investigación, se tomó la decisión de ampliar la muestra, incluyendo a determinados informantes-clave -dos mediadoras, un educador y una educadora-, para que aportaran su singular percepción del entramado de relaciones y tensiones del campo escolar, como profesionales y observadores participantes en diferentes institutos de educación secundaria, con una importante presencia de alumnado de origen inmigrante.

En uno de los institutos de educación secundaria en donde trabajan y estudian algunos de los entrevistados -un profesor y dos alumnas- existe la figura del/a mediador/a sociocultural; sus funciones son más diversas y decisivas de lo que en principio podría parecer pues traduce documentos ya sea para las familias cuya lengua es el árabe o para la escuela; traduce y media en las entrevistas entre padres y profesores, cuando la situación lo requiere; participa en los cursos de español que ofrece el instituto para las

familias y sirve de enlace entre éstas, el alumnado y la escuela siempre que exista alguna situación concreta que lo requiera: incorporación tardía de un alumno, conflictos entre el alumnado o entre un/a alumno/a y un/a profesor/a o problemas de absentismo o fracaso escolar.

La mediadora sociocultural que trabaja en uno de los IES es hija de inmigrantes marroquíes, de nacionalidad española desde hace un lustro, y compagina sus actuales estudios universitarios con el trabajo en el IES Su trayectoria vital es importante para entender el papel que juega como referencia para el alumnado, especialmente para las adolescentes de origen marroquí. Más próxima por edad, por su origen familiar y por haber vivido en primera persona muchas de las experiencias que ahora viven las estudiantes de origen marroquí, se ha convertido, junto con un equipo de profesores implicados en determinados proyectos de integración del alumnado extranjero, en una figura de autoridad con capacidad para influir tanto en la resolución de conflictos como en la mejora de las relaciones de la familia con el instituto.

Si la comunicación que se establece entre alumno/a y profesor/a es un factor muy influyente en el éxito escolar y en la consecuente continuidad en los estudios en general y con mayor intensidad para el alumnado de origen inmigrante, la referencia que supone una mediadora que se percibe próxima, especialmente para las chicas de origen marroquí, resulta fundamental en este instituto de educación secundaria. El profesorado considera que es un **puente** que facilita el acercamiento y la relación con las familias. Para las alumnas es un referente que les acerca a unas aspiraciones similares. Así lo explica el que fue el director del instituto:

*“Es una percepción mía, que una niña de 14 años si ve que otras de su país, han podido o están metidas en... o se han movido ya en unos círculos de que no solamente es el mundo suyo sino que es un mundo diferente yo pienso que ahí ellas también descubren ese mundo a través de la avanzadilla que decíamos. Yo pienso que ellas ven que Meriem, ven que está allí de **mediadora** y que está estudiando en la universidad. Entonces eso en estas niñas es fundamental. **Esa referencia es fundamental.** Ella es marroquí y puede. Por eso te digo que eso se va descubriendo entre los 14 y los 16; que ellas vean, incluso la información que puedan tener,*

*porque eso muy importante. El tema de los mediadores es fundamental, es decir, el hecho de que haya alguien que les informe "es que podéis hacer un montón de cosas, podéis hacer un módulo de peluquería, podéis hacer danza, podéis hacer idiomas, podéis hacer...Claro, eso es **muy importante, tener modelos a seguir**, entonces si ella ha podido ser... eso es muy importante que cada vez haya más chicos y más chicas que están estudiando estudios superiores, están haciendo ciclos formativos, que tienen salidas, que haya por ejemplo funcionarios, que ahora hay muy poquitos, pero que empiece a haberlos. Entonces, todo eso es muy importante, porque **esos son los que abren caminos...**" (P1)*

El acceso y la permanencia en el sistema educativo implica **el acceso a una información** que difícilmente adquieren estas adolescentes y jóvenes fuera de él. Tanto el profesorado como la mediadora del instituto son fuentes de información esenciales para la continuidad en los estudios.

*"Que pueden optar a becas... recursos para las familias. Tener herramientas, tener la información, la mayoría de ellos es que no saben, me le decía mucho una alumna. Decía "es que para mí ha sido fundamental, porque yo si no hubiera tenido esa información en 4º de ESO lo hubiera dejado". Saber que ellas pueden igual que una española ir al Centro 14 y enterarse de lo que hay, de becas, de poder irse al extranjero... y eso es importantísimo, es que **la información es el poder**". (P1)*

Entre las estudiantes entrevistadas, hay una alumna de 1º de bachillerato, que repitió dos cursos de la educación secundaria obligatoria: 1º y 4º de ESO. Esta situación podía haber sido la antesala del abandono escolar. Sin embargo, contrariamente a la tendencia más extendida, cuando repitió 4º de ESO logró buenos resultados escolares gracias al apoyo del profesorado y a los programas de refuerzo del centro, en los que están implicados algunos profesores, la mediadora y voluntarios, además del acompañamiento familiar. Todo ello ayudó a que la joven se replanteara la posibilidad de continuar en el instituto como estudiante de bachillerato. En el momento de la entrevista esta joven cursa 1º de bachillerato artístico. Es la única chica marroquí en bachillerato, junto con otros tres chicos varones de la misma nacionalidad. Llegó a España en el año 2002 por reagrupación familiar, a la edad de once años. Fue escolarizada en 5º de educación primaria, en el curso que le correspondía por edad y se adaptó bien. Recuerda que salía de la clase en algunas asignaturas para aprender el castellano y que aquel año únicamente había otro alumno árabe- aparte de sus dos hermanos matriculados en 4º de educación primaria y educación infantil. A partir del curso siguiente,

empezaron a escolarizarse en el mismo centro otros marroquíes. En el instituto, en el curso académico 2004/2005 ya había nueve o diez alumnos marroquíes. Su hermana, un año menor que ella repitió 1º y 2º de la ESO en el instituto y la expulsaron con dieciseis años por mala conducta. Recuerda porqué repitió ella misma 1º y 4º de ESO y cómo decidió seguir en bachillerato. La estudiante sabe que la mayoría de las chicas de origen marroquí como ella, han abandonado los estudios en la ESO. Es muy complicado continuar en bachillerato si no hay un apoyo decidido del profesorado porque en la mayoría de las familias marroquíes la aspiración es que finalicen los estudios obligatorios.

*“He repetido primero y cuarto de ESO, bueno por tonta no por nada... La verdad es que la primera vez fue porque me fui el verano a Marruecos porque me quedaron sólo tres y con dos pasas de curso, pero allí por mucho que quieras no vas a estudiar... En cuarto, empecé a trabajar y volvía tarde y bueno... me quedaron cuatro; si hubiese aprobado dos también pasaría, pero como trabajaba y venía tarde me puse las pilas las dos últimas semanas y no. Eso fue el año pasado, y después de repetir, ya todo bien... tengo más base. He cogido bachillerato artístico porque he visto que quiero hacer filología o turismo... En bachiller yo soy la única chica marroquí...**Todas las demás chicas de la E.S.O. marroquíes lo han dejado, o porque no podían con el nivel que había o ya está, les parece el camino de estudiar muy largo... quieren trabajar o casarse.** Pasa bastante, hay otras muchas chicas que si repiten lo dejan; es por ellas mismas. Porque repiten mucho, como el caso de mi hermana o porque no quieren seguir. No es por falta de apoyo del instituto porque yo también he tenido dificultades y no me he rendido. **Es fundamental que los profesores apoyen a los alumnos...A mi todo el mundo me ha ayudado y me ha animado a seguir; la profesora: siempre que he tenido dudas me ha ayudado, igual la conoces... y la mediadora también cuando vino.** Yo creo que soy la única que va a preguntar, qué es esto, qué puedo hacer, si igual tengo alguna duda voy a preguntar para que me digan, **con Meriem, la mediadora, siempre estoy hablando de eso: “Cuando termine el bachiller qué hago... La verdad es que cuando repetí cuarto me vine un poco abajo, pensé que ya no quería estudiar más y me estuvieron apoyando, me decían: “que da igual, no pasa nada”. Era la segunda vez que repetía y no quería estudiar más. Mis padres me dijeron: si quieres te sacas el graduado y después te sales. Pero he visto, cuando repetí cuarto, que mis notas han mejorado muchísimo y bueno... Las familias marroquíes en general quieren que sus hijos estudien pero si estudian que saquen buenísimas notas. Pero si están en un nivel más bajo y repites, entonces no”.** (E12)*

La mediadora del instituto sabe, por propia experiencia, que es difícil para las jóvenes de origen marroquí, llegar a bachillerato y que necesitan mucho apoyo del profesorado para conseguirlo.

*“Yo soy consciente de que una chica marroquí que haga bachiller pues no es fácil, y que le va a costar mucho más, e incluso en cuanto a cuestión académica, pero de ahí a que un profesor o profesora piense, como soy consciente, la voy a apoyar y la voy a ayudar o voy a llamar a su casa cada dos por tres, no....Valoran mucho cuando llegan, y apoyan al alumno cuando llegan. O sea, son conscientes, lo que... la relación que tienen que buscar el mismo profesor con alumno y familia, no todos lo hacen, el valorar al alumno, sí”. (M10)*

Otra estudiante universitaria hace referencia a reflexiones que ha hecho ya alcanzada la mayoría de edad, cuando llegó a la universidad y vio que la mayoría de sus compañeros de Químicas eran de institutos ubicados en barrios de clase media alta y que no había nadie de su barrio en la Facultad de Ciencias. Llegó entonces a ser consciente de qué implicaciones tenía para el profesorado dar clase en un barrio o en otro y cómo había docentes cuyas expectativas sobre el alumnado eran tan bajas que se esforzaban muy poco a la hora de enseñar y limitaban la consecución de los objetivos del currículo. Narra cómo, en concreto, una profesora tenía actitudes de desprecio o indiferencia, o simplemente les recordaba quienes eran, donde vivían y, por tanto, adonde llegarían, es decir, cuales podían ser sus expectativas.

*“Una profesora, pero también había otros, nos miraban con cierto desprecio o con pena por vivir donde vivíamos y yo notaba, porque hasta lo decían, que no hacía falta saber más de químicas o de matemáticas pues no nos haría falta. Conmigo era distinto porque yo iba muy bien, pero a los que iban mal, los dejaban y los suspendían, los consideraban casos perdidos...y ahora en la universidad lo veo y me da rabia, ¿es que los de El Cabo -zona residencial de clase media-alta- son más listos que nosotros? ¿Es que los de mi barrio son más tontos? **Había mucho potencial en mi instituto entre los alumnos y se despreció, se desaprovechó**”. (E20)*

La estudiante percibe de forma lúcida que los medios y recursos familiares del alumnado de institutos ubicados en barrios de clase media-alta así como las mayores expectativas del profesorado sobre ellos y los recursos que suelen tener estos centros, los encaminan hacia el éxito escolar, y que, por el contrario, con iguales capacidades, los chicos y chicas de su barrio han **nacido para perder**, tal y como titulaba Feito (1990) un análisis sociológico realizado sobre el rechazo y abandono escolares a finales de la década de los ochenta en España. Esta cuestión, relacionada con **las diferentes expectativas del profesorado según el origen del alumnado**, sigue siendo un asunto pendiente de abordar tanto en las investigaciones sobre la construcción del

éxito y el fracaso escolar como en las decisiones de las administraciones educativas sobre los recursos materiales y de personal docente, así como en los mecanismos de acceso y permanencia en los centros por parte del profesorado, en la organización y funcionamiento de los equipos directivos, y en la misma formación inicial y permanente de los docentes.

#### **7.4. La desigualdad en los resultados educativos: otros factores condicionantes**

Son múltiples los factores que pueden condicionar la experiencia educativa de las alumnas de origen marroquí y muy diversas las combinaciones entre estos factores. Ya se ha advertido de la influencia decisiva del profesorado y de la familia. Asociados a estos dos actores fundamentales del entramado educativo, junto con las mismas estudiantes, en este apartado se considerará otros factores condicionantes: la escolarización previa y la experiencia migratoria; el contexto social en el que viven las jóvenes, que incluye el barrio y el ambiente escolar y social más o menos acogedor o discriminador; la misma institución educativa, la titularidad de los centros, su organización o la concentración del alumnado inmigrante; la nacionalidad de procedencia; y, por último, el género.

##### **7.4.1. Factores asociados a la escolarización previa y a la experiencia migratoria**

La misma experiencia migratoria condiciona los resultados educativos. La edad de llegada es un factor importante: a mayor edad, más posibilidades de tener dificultades de adaptación escolar. Del mismo modo, la escolarización previa en el país de origen, el grado de conocimiento de la lengua de instrucción, y la estabilidad legal y económica asociada a la condición inmigrante de la familia, son factores que condicionan particularmente el éxito de los hijos en el sistema educativo.

Es común que los/as hijos/as mayores, que se incorporan tardíamente al sistema educativo, tengan más dificultades y abandonen la escuela precozmente, incluso sin haber finalizado la educación obligatoria. Añadido a las dificultades propias de la edad, hay que tener en cuenta que se está produciendo al mismo tiempo el proceso de adaptación al país receptor con los desajustes organizativos, espaciales y emocionales que ello trae consigo. Se puede observar que esta situación crítica ya no se vive con los hijos menores que se escolarizaron en la etapa de la educación infantil y los primeros años de la educación primaria o que incluso, ya han nacido en España, siendo menor o casi inexistente en estos casos, la desigualdad con los nativos que comparten un nivel sociocultural y económico similar. Las jóvenes coinciden en afirmar que sus hermanos menores lo tienen mucho más fácil.

*“Mi hermano, el mayor, él estudió hasta... también, secundaria, y ahí lo dejó. Él ya, no fue porque nadie... Mi padre le insistía en que estudiara... por más que insistiera, él decía que no, que se aburría, que quería trabajar, que quería ya sacar dinero. Porque él vino más mayor, con 16 años. Sí, pero él se ha integrado muy bien y no le ha costado nada. Él no tiene el graduado, pero sí que estudió. Está trabajando. Mi hermano el pequeño está en cuarto de la ESO. Y ya, el año que viene, empieza bachiller... Es un cerebritito. Quiere hacer ingeniería. Él está centrado en sus estudios. Es muy buen estudiante”. (E4)*

Una joven entrevistada recuerda su sensación de temor y extrañeza cuando inició la escolaridad tardíamente, con dieciséis años, procedente de una zona rural y con un desconocimiento absoluto de la lengua académica. Era el año 2007 y la escolarización del alumnado procedente de la inmigración era una realidad en la mayoría de los institutos de educación secundaria.

*“Una amiga me ayudó a entrar en el instituto porque ya tenía 16 años y me podía ir a trabajar pero habló con el director y me dejaron estudiar. Tenía mucho miedo porque no conocía el idioma, pero cuando llegué a clase vi que había muchos marroquíes, más que españoles... Y los profesores me ayudaron mucho en el instituto; en el respeto los europeos son mejores que nosotros”. (E10)*

Las diferencias entre los inmigrantes marroquíes procedentes de zonas rurales y de zonas urbanas son importantes. Como ya se exploró ampliamente en el capítulo dedicado a la escolarización y la educación de las mujeres en Marruecos, la desigualdad en el acceso a los recursos más básicos entre la



ciudad y el campo sigue siendo muy acentuada. Así, el acceso a la educación es mucho más difícil en las zonas rurales con un índice de analfabetismo muy alto, especialmente entre las mujeres, a pesar de haber disminuido en los últimos años. La posibilidad de continuar los estudios después de la etapa obligatoria es mínima en las zonas rurales, especialmente para las chicas, debido además a los prejuicios familiares y culturales propios de una sociedad patriarcal. Una estudiante, procedente de una zona rural próxima a Tánger describe la falta de rigor en los horarios, por ejemplo, resultado de las dificultades para el transporte y el acceso a la escuela.

*“Entonces, estudié el primer año de primaria. Estudié en el pueblo y la escuela estaba bastante lejos. Además de que el profesor tardaba muchísimo en llegar. La escuela estaba en las afueras del pueblo. Entonces, teníamos que pegarnos una buena caminata. Y el profesor, también, que venía de Tánger... Entonces, en vez de empezar las clases a las ocho, empezábamos a las diez y media, por ahí, y terminamos a la una. Entonces, dábamos unas dos horas y media y ya terminábamos la clase. Entonces, pues sé, lo poco que sabe un niño de primaria. En árabe, lo que sabe un niño de primaria”. (E3)*

Otra estudiante, procedente de Casablanca, ha sido consciente de las diferencias de mentalidad y, consecuentemente, de acceso y continuidad en la educación, según la procedencia rural o urbana de las jóvenes marroquíes en España, al conocer en el barrio a familias marroquíes procedentes de zonas rurales.

*“Ahí es donde está la diferencia de mentalidad y culturalmente, aunque tenemos la misma cultura; a mí me impactó mucho una chica... Antes de venir aquí (a Alicante) conocía sólo gente de Casablanca pero cuando llegué aquí empecé a conocer gente de todas partes y tienen una mentalidad muy diferente a la que tengo yo. Son mucho más cerrados o yo soy mucho más abierta...Una chica en un pueblo en Marruecos estudia hasta los doce y para... La mayoría cuando están ya como en cuarto (de la ESO) es cuando tienes que ir a la ciudad y ya es cuando mucha gente, económicamente o porque la chica ya se debería casar...” (E12)*

**Hay diferencias en la percepción que tienen las jóvenes del sistema educativo marroquí según procedan de zonas urbanas o rurales.** Algunas estudiantes marroquíes, procedentes de ciudades como Casablanca consideran incluso que hay aspectos del sistema educativo marroquí mejores que en el español, principalmente en dos aspectos: la importancia que se le concede al

aprendizaje de lenguas extranjeras y el respeto que se tiene al profesorado al que se le reconoce una autoridad que en el sistema educativo español se ha perdido.

*“En Marruecos el nivel es un poco más alto que aquí, se estudia más, son más estrictos en el estudio. La verdad es que parece un entrenador, vas al colegio y estar allí callada y ya está, pero aprendes mucho más. Allí le dan mucha más importancia a los idiomas. Allí un chico de doce años ya tiene una segunda lengua (por ejemplo francés) y ya empiezan con el inglés. Está muy bien porque allí se hacen muchas más horas de segundo idioma. Se dan más horas de idiomas que de árabe, eso sí que me acuerdo muy bien que daba más clases de francés que de árabe”. (E12).*

Esta percepción, bastante positiva, sobre el profesorado y el funcionamiento del sistema educativo marroquí, contrasta con esta otra, de una estudiante, amiga de la anterior, que procede de una zona rural de Marruecos. Para ella, hay mucha distancia, a favor del sistema educativo que ha conocido en España.

*“Estudí en Marruecos hasta 1º o 2º de la ESO. La educación en Marruecos me parece fatal, no me gusta estudiar, ni las clases, es que es muy diferente. Es más difícil, te dan veinticuatro hojas y te las tienes que estudiar. Los profesores son muy racistas, te pegan.... no puedes hablar en clase, siempre hay que respetarles mucho. Aquí no, aquí somos iguales, como si estuviésemos en casa”. (E10)*

*“Pero son muy estrictos, aunque ahora me han dicho que menos. Hay alumnos que tienen miedo de ir al colegio, como te he dicho, parece un internado; el profesor no se ríe. Aunque me han dicho que ha cambiado un poco”. (E12)*

Es evidente que en el juego de relaciones y tensiones que se produce en el entramado escolar no actúa únicamente el profesorado. Aunque la posición y las acciones de los profesores tengan una importancia fundamental, éstas están muy condicionadas por otros factores asociados a los distintos actores. Por un lado, los condicionantes familiares, que como se está analizando, presentan algunas características objetivamente distintas a las familias de la sociedad receptora: **la procedencia -rural o urbana-; las condiciones de la reagrupación familiar y la edad de llegada de los hijos; la situación legal y la estabilidad laboral; el capital cultural y académico de los padres o las condiciones de la vivienda familiar.** Por otro lado, los intereses del propio alumnado, condicionados a su vez por el género y por otras influencias

**externas tanto familiares como sociales y culturales.** En el caso de los y las adolescentes y jóvenes que forman parte de esa **generación puente** entre sus padres y sus madres, la sociedad de origen, y la sociedad receptora, las influencias son múltiples, si bien, por ser la primera generación de hijos que crecen y se educan en una y otra sociedad, la posibilidad de conflicto y de tensión entre lo familiar y lo social, es mayor.

Cabe pues preguntarse si las etapas de la adolescencia y la juventud son más difíciles para los adolescentes y jóvenes de origen marroquí que para los que proceden de familias españolas y qué diferencias y similitudes existen respecto a cuestiones como los procesos de construcción identitaria, la relación con la familia, el género -según sean hijos o hijas-, la inserción en el sistema educativo, la escolarización, el rendimiento escolar, las expectativas, o la inserción laboral y social

Es fundamental resaltar la gran heterogeneidad entre el colectivo de adolescentes de origen marroquí, debido a las diferencias asociadas a la edad de llegada, el tiempo en España, el contexto de procedencia -rural o urbano-, la situación escolar en el país de origen, el capital sociocultural del padre y de la madre, la situación económica y laboral familiar, el estatus legal, la situación familiar de separación o agrupamiento reciente en el país de acogida, los roles que ofrece la cultura de origen según el género o la relación entre el o la adolescente como individuo, la institución familiar y las tradiciones.

Por otra parte, hay diferencias fundamentales entre los inmigrantes, personas adultas con un proyecto migratorio propio, y sus hijos e hijas adolescentes, ya que éstos no suelen tomar ninguna decisión sobre el mismo. Tanto los/las hijos/as nacidos/as en España, que en el caso de las jóvenes entrevistadas son únicamente dos, como las que llegaron en la primera infancia, que son la mayoría de las jóvenes que participan en este estudio, han realizado su proceso de endoculturación en la sociedad de acogida y no en la de origen. La cultura de origen es un referente simbólico del cual no tienen

una experiencia real o la tienen sesgada pues se limita a las visitas estivales, a los contactos a distancia a través del teléfono o Internet o lo que les cuentan los padres y familiares que viven en España. Por otra parte, también hay que tener en cuenta la influencia que puede ejercer la comunidad marroquí que vive próxima a las jóvenes, en la misma localidad o en el mismo barrio y que intenta preservar cierto universo cultural común.

Es importante no colectivizar a los hijos e hijas de familias inmigrantes marroquíes en función de su origen negando así su heterogeneidad y su complejidad y los procesos y características que comparten con la juventud española. Por esa razón, este estudio da la palabra a cada joven como sujeto singular para conocer sus percepciones sobre los hechos, principalmente sobre la influencia del sistema educativo en los procesos de construcción identitaria personal y de participación social. Se intenta evitar así el riesgo de caer en un reduccionismo culturalista que explica todo lo que se relaciona con este colectivo en clave cultural. En los relatos, las jóvenes entrevistadas hacen explícita la diversidad de aspiraciones y percepciones, como anteriormente destacaba una estudiante, por ejemplo, al hacer referencia a las costumbres y a la mentalidad de algunas familias procedentes de zonas rurales, tan diferente a la que predomina en una ciudad como Casablanca de donde esta joven procede.

Por otra parte, no se constata que haya una ruptura cultural y generacional radical con los padres y las madres de las jóvenes. Casi todas destacan las buenas relaciones familiares de las que disfrutaban. Es evidente que en los procesos de construcción identitaria acabarán escogiendo, también, elementos de sus referentes culturales y familiares de origen junto con muchísimos otros del entorno. Así, una estudiante universitaria de Filología que tiene 19 años describe cómo mantiene una buena relación con su padre y su madre pero cómo también necesita trascenderlos para construirse como sujeto. El deseo de independencia y de llegar más lejos de lo que la tradición prevé es una aspiración importante para las jóvenes entrevistadas.

*“A mí me gustaría tener un buen futuro, la verdad, vivir bien, tener un buen futuro. Ser algo más que una mujer y una madre, que un ama de casa, ser algo más que mi madre. Yo tengo de figura, de esto... a mi madre. Yo a mi madre... o sea, la respeto mucho y también juega un papel muy grande en mi vida, y hasta hoy en día, es mi gran apoyo, pero yo quiero ser algo más. Y mi madre también, y mi padre también. Por eso yo todavía sigo soltera y todavía me siguen apoyando para estudiar... para no depender de nadie”. (E15)*

#### 7.4.2. Las experiencias de discriminación

La sensación de extrañamiento que supone (re)iniciar la escolaridad en un nuevo país, con un sistema educativo distinto y una lengua diferente a la materna y desconocida por completo, se agrava cuando la percepción en el aula y en el ambiente escolar es la de ser observada como un elemento extraño, como alguien que ha llegado a la escuela y que ha perturbado la normalidad, bien porque habla una lengua distinta y no entiende *la nuestra*, o bien porque viene de un país que *no conocemos*. Las experiencias de rechazo o de discriminación, principalmente por parte del alumnado, pueden condicionar la buena adaptación e incluso la decisión posterior de continuar o abandonar los estudios. Es pues un asunto de vital importancia los primeros encuentros en el aula, que el profesorado ha de prever, y que formarían parte de un auténtico programa de educación intercultural. Según afirma Ball (1988) los primeros encuentros en el aula tienen un significado crucial, no solo para entender lo que viene después, sino para hacer posible en realidad lo que viene después porque la realidad social humana es una realidad simbólicamente elaborada. Es fundamental, por tanto, que el profesorado prevea estas situaciones para poder intervenir y convertir la interacción en una oportunidad para la reflexión acerca del *otro* percibido como extraño y acerca del conocimiento y desconocimiento de los factores sociales y culturales, tanto del grupo mayoritario como del alumnado perteneciente a minorías.

Una estudiante recuerda como a ella y a una amiga en el patio del instituto, en ocasiones, algunos/as alumnos/as, las insultaban haciendo referencia de un modo despectivo a su origen. Ella había llegado con 11 años pero su amiga, de padres marroquíes, había nacido en España.

*“Yo, gracias a Dios, la clase que tuve... nunca tuve así una clase que iban a por mí o... para nada. Dentro de lo que cabe tuve compañeros buenos y también me ayudaron. Y los que no me han ayudado por lo menos me han ayudado dejándome en paz. Pero fuera ya en el patio y todo eso... la gente solía, no sé, como hacerte daño y todo eso... pero yo no, a mi amiga Fatiha sí, sí que le hacía daño, a lo mejor porque yo no les entendía muy bien, igual, pero ella claro, como lo entiende todo... Nos decían, “mora de mierda” o así, cosas de esas... o “mora, fuera de aquí, vete a tu país”, cosas mínimas...En el patio en el instituto. Yo claro, yo no hacía caso, Fatiha sí que le afectaba más que a mí, pero yo lo tomaba más como en broma ¿sabes?, no lo tomaba... Muchas veces me decían “eh, mora de mierda, vete para tu país”, y yo de broma “pues mira, me pagas el billete y me voy”. Sabía buscarle... Es la manera de ser de cada uno. Pero así por las buenas, sin que hubiera ningún tipo de motivo”. (E14)*

En la narrativa siguiente, la estudiante considera que la experiencia del contacto que conduce al conocimiento mutuo, es el mejor antídoto frente al rechazo. Ella recuerda, que al principio de la escolarización en España, sus compañeros de clase la miraban con extrañeza porque éstos no habían tenido hasta ese momento compañeros/as procedentes de Marruecos. Por otra parte, considera que el origen del prejuicio está en los adultos, en concreto, en los padres que, en ocasiones, advierten con recelo de la diferencia de acento, de nacionalidad o de piel como un *peligro* del que hay que protegerse.

*“Al principio te sientes un poco... no sé, rara, porque tienes otra cultura. Bueno, es un poco diferente, y lo ven. Y no sé, en un primer momento hasta llegan a rechazarte. Y ya luego, ya te haces poco a poco... van conociendo y... Porque es como una especie de miedo a lo que es extraño y, al principio, te ven ahí como un bicho raro. Y luego ya, se acostumbran a ti y ya te haces amiga de ellos y ya todo bien. Pero al principio sí que estás un poco apartada. Los profesores muy bien. Pero en un primer momento con los alumnos, con los compañeros, no muy bien. No sé, porque te ven como un poco raro. Igual, si hubiera entrado antes, en parvulitos.... Juegas con ellos y tal, y es normal, una más. Y ahí, pero que no se aprecia la diferencia. Si sus padres no le dicen: pues este es marroquí, pues ese es negro. A lo mejor lo ven negro y no se dan cuenta del color, no saben qué connotaciones lleva eso”. (E4)*

Es fundamental que la escuela, desde una actitud reflexiva y racional, ayude a desactivar prejuicios arraigados en las familias, y ello se consigue por medio de dos vías principalmente: la relación, el contacto y la convivencia, por un lado, y el conocimiento intencionado y explícito, a partir de esa relación y convivencia, por otro. En muchas menos ocasiones la percepción de discriminación o de trato desigual que tienen las alumnas de origen marroquí se origina en la relación que se da entre determinado profesor o profesora y

las estudiantes. Si la comunicación que se establece entre los dos principales actores del entramado escolar, profesor o profesora y alumna se basa en la desconfianza y en el desconocimiento, las posibilidades de que esa relación comunicativa sea interrumpida bruscamente y acabe en fracaso o abandono escolar son muy altas. Muy pocas alumnas reconocen haber vivido esta relación tensa y discriminatoria en el aula y/o en el centro educativo y, en todo caso, solo ha tenido lugar con algún profesor o profesora determinado.

*“Hay una profesora de sociales que está muy loca; nunca he pasado de un cero en la asignatura. No se habla con los extranjeros. Un día fui a pasar la fiesta del cordero en Marruecos y cuando volví me preguntó que donde había estado y cuando le dije que en mi país me dijo “¿Para qué has vuelto? Haberte quedado en tu país”. Es muy dura con los extranjeros en general”. (E10)*

Otra estudiante recuerda con nitidez a un profesor que tuvo el primer año que fue escolarizada en España. Todavía dice no entender la razón del trato desigual, que ella percibía que le daba, más hostil que a los demás compañeros. Como ya se ha señalado con anterioridad, en las primeras etapas de la reagrupación familiar y de la consiguiente escolarización del alumnado de origen extranjero, parte del profesorado no tenía la formación suficiente para pensar y actuar en una escuela con alumnado de procedencia plural. Entre otras cuestiones, a pesar de que el discurso sobre la atención a la diversidad en las escuelas es previo a la escolarización del alumnado procedente de la inmigración, los esquemas de pensamiento y la cultura profesional de los docentes se caracterizan por *imaginar* una escuela homogeneizadora donde los alumnos/as siguen el mismo ritmo y donde se produce una disfunción cuando un/a alumno/a no lo sigue (Perrenoud, 1996; 2004). Por otra parte, los prejuicios personales del profesorado acerca de los procesos migratorios y respecto a la mayor multiculturalidad de la sociedad, pueden visibilizarse en la forma de interaccionar con el alumnado de reciente incorporación. Una estudiante universitaria recuerda a un profesor que tuvo en la educación primaria en España.

*“Era muy duro conmigo, a lo mejor yo contestaba bien y no me hacía caso y, sin embargo, a otros niños diciendo lo mismo los felicitaba; no sé si yo estaba muy*

*susceptible pero me hacía sentir que yo no le importaba, incluso que le molestaba mi presencia en su clase. Y eso no se me olvida nunca". (E20)*

En el entramado de relaciones que se establece en la institución educativa, **el profesorado**, puede tener una influencia decisiva en las distintas trayectorias escolares del alumnado, a pesar de su propia percepción de vulnerabilidad, como ya se ha hecho constancia. Así, el tipo de interacción comunicativa que establece con las alumnas y los alumnos y las diferencias en esta interacción, pueden ser determinantes para la propia percepción de sus posibilidades académicas, pues les devuelven a éstos, los alumnos, una imagen de lo que los profesores esperan de ellos y, dada la posición de poder del profesorado, hay una probabilidad muy alta de que la realidad responda a la imagen que los profesores proyectan sobre lo que esperan y lo que no de los propios alumnos como demuestran distintas investigaciones al respecto (Abajo y Carrasco, 2004; Calero, 2006; Ponferrada, 2008).

#### **7.4.3. El sistema educativo como factor de desigualdad**

Las desigualdades educativas entre el alumnado autóctono y el procedente de la inmigración no sólo se pueden atribuir a las causas ya apuntadas: el capital cultural familiar, el estatus socioeconómico, la misma experiencia migratoria -la estabilidad legal familiar, la edad de llegada, la escolarización previa- o el grado de conocimiento previo de la lengua de instrucción. También hay un factor fundamental que merece una atención especial y es **la escuela** en sí misma: la titularidad de la escuela ya sea **pública o privada**; la estructura organizativa y pedagógica, con los diferentes mecanismos de exclusión y/o de inclusión; los programas específicos o los recursos materiales. **Las políticas educativas** juegan un papel decisivo en la explicación de las desigualdades de rendimiento. Así, la estratificación del sistema educativo refuerza la segregación escolar incidiendo, en la mayoría de los casos, de forma negativa en los resultados escolares. Y, por último, un actor decisivo en el entramado educativo, anteriormente analizado: **el profesorado**, su formación, su actitud más o menos reflexiva y crítica, las



mismas prácticas educativas, así como la cultura colaborativa y organizativa de los/las docentes del centro, y su forma de comunicar con el alumnado.

**La diversificación de escuelas públicas, concertadas y privadas** es un factor de desigualdad. En España, durante el curso 2006/2007 más del 82 % del alumnado de origen inmigrante estaba escolarizado en centros públicos (CIDE, 2007). La consecuencia es un desequilibrio importante entre centros educativos acentuando las dificultades organizativas y pedagógicas y sobrecargando de funciones la escuela pública. Un profesor de secundaria denuncia el desigual trato por parte de la administración educativa autonómica que se da a la escuela pública respecto a la privada, siendo la primera la peor tratada a pesar de ser la escuela más integradora por ser la que acoge mayor diversidad de alumnado y un mayor porcentaje de estudiantes de origen inmigrante. Esta era su opinión:

*“La escuela pública; es que la única que cohesiona es la escuela pública... Es el reflejo de la sociedad, por tanto, ahí tiene que haber un marco donde el referente sea la escuela pública, debe haber inversión en la escuela pública. Yo no digo que se quiten los conciertos... Y, sin embargo, están haciéndole el gran servicio a la escuela privada. Entonces claro, o el hecho de que no haya, como establece la LOGSE, la LOE, la actual ley, un reparto equitativo entre todos los centros públicos de todo tipo de alumnos,... Pues eso no es verdad, por lo tanto, la única que está aglutinando es la escuela pública donde están todos y donde se atiende lo mismo al superdotado que al que tiene dificultades. Yo he tenido alumnos superdotados en el instituto que incluso hemos tenido que hacer adaptaciones curriculares para él porque se aburría, tenías que darle más contenido, o pasarlo de curso superior, eso te lo hace la escuela pública, la escuela privada eso “se la suda” y si hay un chaval que tiene problemas lo tira, lo margina”. (P1)*

Hay una concentración de alumnado en determinados centros y barrios. La mayoría de los institutos donde trabajan los profesores entrevistados, tienen una población alta de alumnado inmigrante que ronda el 20 % pero en uno concretamente donde trabajan dos profesoras y un educador entrevistados, la proporción llega a ser, según la percepción del profesorado, del 50%. En todo caso, el proceso de *guetización* o concentración de alumnado es evidente. La mediadora de un instituto de la ciudad de Alicante considera que esta concentración de alumnado se da en determinados centros educativos:

*“El problema que pasa aquí no está en la escuela o en los profesores, está en el sistema, porque derivan los mismos alumnos recién llegados a los mismos centros, que son tres en toda Alicante, entonces la faena no está repartida. Virgen del Remedio, Las Lomas y Gran Vía. Pero tenemos alumnos que vienen desde La Florida hasta Gran Vía, hasta Virgen del Remedio”.* (M10)

Es llamativo la forma en que una de las profesoras percibe al alumnado de etnia gitana cuando habla de su procedencia. No queda claro si forma parte de los españoles o si los considera *extraños* a lo español:

*“Inmigrantes... son el 50% del aula. Entonces lo que es de origen español, pues tendremos una cuarta parte, siendo mucho, luego el resto es etnia gitana, y lo que ellos dicen de payos, pues ya es mucho más reducido...”* (P6)

Los procesos de concentración de alumnado de origen inmigrante y/o de ciertas minorías étnicas en las escuelas provocan la huida a otros centros de quienes desean para sus hijos un ambiente menos multicultural. En principio, es parte de la población autóctona quien huye hacia la escuela concertada donde espera encontrar una población escolar más homogénea. Este proceso también se da entre inmigrantes que tienen una situación económica, legal y de arraigo consolidada. Desean distanciarse de la comunidad de origen e interpretan que las mejores oportunidades para sus hijos e hijas no están en la escuela pública multicultural.

*“Mi hermana estaba en las Carmelitas cuando estábamos viviendo ahí, hizo tres años y cuatro años, cinco años ya... compramos un piso... en el cambio a otra zona, y tuvimos que cogerle otro colegio. Pero tampoco era solo por eso, era porque ese colegio ya se ha amontonado ahí gente inmigrante... Hay muchos niños marroquíes, argelinos, rusos, ecuatorianos, hay muchos gitanos, no sé qué... claro, a veces te encontrabas con problemas de que... mi madre, que si va a recoger a mi hermana, se encuentra con una marroquí que habló de ella y no quiere ni verla, porque mi madre tiene depresión... lo que le pasó a mi madre, no puede ni verla porque tiene depresiones, se siente mal, y también se juntan y hacen grupitos, hablan... a mi madre no le gusta eso”.* (E16)

La escuela en sí misma es una posible fuente de desigualdad. La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1970) señala que la cultura legítima en la escuela es la de los grupos dominantes pues ello dificulta el éxito escolar de los alumnos que no poseen ese capital cultural. Es evidente

que los hijos de inmigrantes, por sus condicionantes familiares y culturales, puede ser uno de los grupos más alejados de ese capital cultural.

Algunas familias inmigrantes buscan, como las autóctonas, que sus hijos se relacionen con otros alumnos con mayor capital cultural de manera que las posibilidades de ampliación de éste se aseguren. En la siguiente narrativa se advierte que la estudiante asocia la buena o mala calidad del centro educativo con la mayor o menor presencia de determinado tipo de alumnado: el procedente de minorías étnicas, como puede ser el alumnado gitano, y el procedente de la inmigración económica, también con un profesorado, según su percepción, peor cualificado que enseña de forma deficiente.

*“Hay dos colegios cerca, uno nos han hablado de que es malísimo, y que la educación ahí es muy mala, los alumnos... pocos que salen al bachillerato y a la universidad, ahí no enseñan bien, y porque ahí también hay gente... no sé... hay profesores que no enseñan bien y hay gitanos, y hay... hay gente de mala educación ¿no?, que no sólo son gitanos, puede ser que haya una familia marroquí también, pero son maleducados, y al ver esa familia que está ahí, tiene unos hijos que para qué, Dios me perdone (RÍE), son unos maleducados... y no quisimos ponerla ahí. - En el de Salesianos cuando entró... la única que entró primero fue mi hermana, y al año siguiente o los dos años ya empezaron a entrar niños marroquíes pero de infantil. Y hay un niño que entró de la ESO el año pasado, creo que era, o el otro. Hay muy poquitos, digamos cuatro o cinco en total, pequeñitos, no mayores”. (E16)*

Hay algunas investigaciones que ponen el acento en la importancia que adquiere la **estructura organizativa y pedagógica de cada escuela** (Alegre y Ferrer, 2010). El modo en el que se admita al alumnado en un centro educativo y la forma de distribuirlos en grupos son indicadores significativos de inclusión o de segregación escolar. Estas estrategias organizativas y pedagógicas de las escuelas pueden acentuar más las desigualdades que las propias familias eligiendo el centro educativo. La combinación de la clase social familiar, incluyendo en este concepto el capital cultural y socioeconómico de los padres, y el grado de estratificación del propio sistema educativo acentúan la desigualdad de los/las hijos/as de las familias inmigrantes.

#### 7.4.4. Ser marroquí y su influencia en el éxito o en el fracaso escolar

Según el estudio de Anghel y Cabrales (2010) sobre los factores que influyen en el rendimiento educativo en la educación primaria en España, hay diferencias importantes en los resultados del alumnado dependiendo de la nacionalidad, independientemente de la variable capital cultural familiar. De acuerdo con los datos del último informe PISA, los alumnos y las alumnas marroquíes tienen resultados similares al alumnado autóctono en matemáticas y cultura general, e inferiores en habilidades lingüísticas. Sin embargo, el alumnado procedente de países latinoamericanos, en general, tienen malos resultados en todas las áreas, incluida la lingüística mientras que los chinos obtienen mejores resultados que los autóctonos en matemáticas. La *teoría del déficit cultural* de los años setenta, que explica el fracaso escolar por el déficit lingüístico principalmente y la diferencia entre la lengua materna, hablada en el hogar, y la lengua de la escuela, es cuestionada, según los resultados de la investigación anteriormente descrita. La *teoría de los códigos lingüísticos de Bernstein* (1989), también es cuestionada a partir de estos resultados. Esta teoría explica las diferencias de código lingüístico existente dependiendo de la clase social y la consecuente dificultad de los alumnos de clase social baja, cuyo código lingüístico es restringido, para tener éxito en la escuela, en la que se utiliza, por parte del profesorado, un código elaborado.

Más allá de las críticas a esta teoría, el factor lingüístico condiciona también, de un modo u otro, las diferencias de rendimiento de los hijos y de las hijas de las familias inmigrantes. Si bien, no es determinante. Como ocurre habitualmente cuando se trata de cuestiones sociales, la combinación compleja de factores muy diversos puede acentuar o aligerar esta dificultad. En el caso de las jóvenes entrevistadas, a pesar de que en su mayoría iniciaron tardíamente la escolaridad en el sistema educativo español y traían como legado una deficiente escolarización en Marruecos -principalmente las jóvenes procedentes de zonas rurales- el aprendizaje lingüístico se dio sin grandes dificultades. Una estudiante de filología relata que llegó a España a los 10 años, con una experiencia escolar previa en Marruecos, y fue rápidamente

escolarizada. No tenía ningún conocimiento de la lengua española y, sin embargo, reconoce que en pocos meses entendía y hablaba español.

*“Bueno, mis inicios fueron en un primer momento, como ir a la guardería. Íbamos a un colegio donde nos impartía clases una mujer que... normalmente era una mujer... Y no era una persona que tuviera una carrera. Era como... no sé. Abría un sitio, iban los niños y aprendían... sobre todo era aprender la lengua árabe y el Corán. Era básicamente reducido a eso. Ya, que introducían un poquito antes de empezar a ir al colegio. Ya, luego, en el colegio empecé primaria y llegué hasta... Terminé cuarto de primaria, y ya cuando fue el verano ese, para luego entrar al quinto, ya me vine aquí. Hice quinto en España. Y bueno, la experiencia fue normal, no sé qué decirte... No fue ni duro ni muy sencillo porque yo llegué y no sabía ni... Ya te digo, cuando yo me vine aquí, pues oí hablar de una España que ni yo sé dónde queda, ni nada de eso. Y llegué aquí y te encuentras con gente que habla otro idioma, te encuentras con que los oyes hablar y te quedas así... sin saber lo que están diciendo... Y un poco de eso... Un poco fuera de lugar. Yo ya me incorporé en quinto y no sabía nada. Cuando llegué, a lo mejor, me enseñaron: hola y adiós. Cosas así, cuando llegué a la escuela. Pero en tres meses, ya hablábamos yo y mi hermana español perfectamente y la gente se quedaba con la boca abierta”. (E4)*

Según los estudios de Portes y Rumbaut (2010) sobre la *América inmigrante*, el **apoyo de las comunidades étnicas o nacionales** es un factor que condiciona positivamente el modo de integración escolar. Sin embargo, en esta investigación, las jóvenes estudiantes no destacan que exista una ayuda específica de la comunidad inmigrante marroquí que facilite la inserción escolar. Todo lo contrario: cuando nombran la comunidad de origen o el grupo nacional y/o cultural de referencia establecen una distancia considerable entre sus propios intereses particulares y personales y la comunidad marroquí. Se constata que existe una relación entre el grado de vinculación con la comunidad de origen y su condición de estudiantes pero ésta no se da en el sentido que parecen constatar Portes y Rumbaut para los alumnos inmigrantes en EEUU. Es más, hay un deseo expreso, por parte de las estudiantes, de distanciamiento de esta comunidad o grupo étnico pues consideran que no les facilita el éxito escolar.

*“Yo este barrio lo odio mucho, no me gusta. Yo quiero vivir en un sitio más tranquilo, que sólo haya españoles, no te conozca la gente, yo quiero vivir sola y ya está”. (E10)*

Esta cuestión es tratada ampliamente en el capítulo dedicado a una de las categorías conceptuales importantes en esta investigación: el sentido de pertenencia y el sentido de autonomía de estas jóvenes.

#### 7.4.5. El género como condicionante del éxito escolar

En Marruecos, la escolarización de las jóvenes entrevistadas fue más complicada para aquellas que vivían en zonas rurales. Como ya se ha puesto en evidencia, la educación primaria presenta déficits de recursos respecto a las zonas urbanas. Por otra parte, al término de esta etapa educativa, es necesario trasladarse a otra localidad para iniciar la educación secundaria. En la narrativa siguiente, la joven de un pueblo próximo a Nador explica que continuar estudiando es más complicado para las chicas por cuanto las costumbres no aconsejan que una mujer vaya sola a la ciudad.

*“Lo que pasa es que perdí un año en Marruecos, de estudios, porque nos hizo la reagrupación familiar y resulta que nos la denegaron, por unas cuantas causas, creo que por los ingresos económicos de mi padre, y éramos tres. Nos la denegaron, yo estaba en sexto de primaria, y para ir a primero de ESO tengo que ir a otro pueblo como de aquí a Alcoy o a Ibi ¿no?, y ahí pues ya la cultura y todo eso... porque una mujer vaya sola a otro pueblo ya es difícil ¿no? Aunque no sólo es por cultura, también es por peligro, porque allí si sales sola puede ser que te pasara algo, que eres una mujer”.* (E16)

Una estudiante universitaria relaciona el abandono prematuro de los estudios, en el caso de una hermana menor, a las amistades que hizo en el instituto y a su carácter rebelde, señalando su incompatibilidad con el hecho de poder ser buena estudiante. Esta explicación del fracaso o abandono escolar debido a la rebeldía o al mal comportamiento se repetirá en otras narrativas acerca del motivo por el que otros compañeros y compañeras, incluso sus hermanos o hermanas dejaron los estudios pronto, en muchos casos, sin obtener el graduado en educación secundaria. Hay una evidente asociación, para las jóvenes, entre ser obediente y no dar problemas y una mayor probabilidad de éxito escolar, como si la escuela premiara la docilidad y la obediencia y castigara la rebeldía y la indisciplina con la expulsión o el fracaso.

*“Luego, mi hermana sí que fue. Mi hermana es más pequeña. Que ahora ya está casada, ¿sabes? Lo curioso es que era la más rebelde. Nunca nos imaginábamos que se iba a casar pronto. A mi madre la tenía atacada de los nervios (RIE). Es que en el instituto tenía que ir yo a hablar con la profesora, con la psicóloga. En el Instituto me decían: yo no sé qué hacer con tu hermana, háblale tú a ver si...Ella, ahora, tiene 19. Se casó recientemente, en noviembre, en Marruecos. Y al final, pues dice ¿qué voy a hacer? Salió de los estudios de segundo de la ESO. Es que tenía también algunas amistades un poco rebeldes. Entonces, su grupo, el grupo de ella, con el que iba de sus amistades todas se salieron (RIE). Una está ya embarazada, la otra... Se contagia, de alguna forma... Mi hermana, también, es muy lista, muy lista. En los estudios era muy lista pero era muy vaga... Mi hermana era muy rebelde. O sea, no le gusta obedecer nada, nunca le ha gustado obedecer”. (E3)*

¿La escuela valora y premia que las jóvenes sean tranquilas, dóciles y obedientes como aseguran algunas estudiantes? ¿Son estos atributos necesarios para tener éxito en la escuela? ¿Es posible que se esté dando la siguiente paradoja: que las jóvenes tengan éxito en la escuela gracias a su docilidad y obediencia, atributos que fomenta el patriarcado en relación a las mujeres? ¿Y puede estar sucediendo que este patriarcado, en alguna medida, esté siendo legitimado no solo desde la familia y desde la cultura de origen sino también desde la escuela? A partir de estas cuestiones es imprescindible analizar en qué medida la institución escolar educa para la igualdad de género y cuestiona los estereotipos del patriarcado desvelándolos de forma explícita.

En los discursos de las jóvenes aparece repetidamente la idea de que para que te vaya bien en la escuela has de ser obediente y dócil. **Ellas son más conscientes que los varones de que la docilidad es una postura de adaptación a las exigencias sociales y académicas de la escuela, que da buenos frutos, en la misma línea que algunas investigaciones etnográficas como la de Julia Stanley (1995) reflejan. La tranquilidad de las chicas es más una respuesta a las propias exigencias de la escuela que un rasgo natural de su personalidad, pues la mayoría reflejan en el desarrollo de las entrevistas, un carácter fuerte y nada conformista.**

Por otra parte, en determinados discursos del profesorado, se puede advertir una tendencia a valorar y a apreciar como positivos, estereotipos de

género como el de que **las chicas marroquíes son más tranquilas y obedientes que los chicos de la misma procedencia**. Numerosos investigadores han estudiado la coeducación y el género en la escuela (Acker, 1995; Apple, 1986; Arnot, 2009) y han advertido de las distintas expectativas del profesorado según género, de tal manera que éstos valoran de distinto modo la actitud y la capacidad de mujeres y varones en las instituciones educativas. Un orientador de un instituto con una importante población de origen inmigrante no duda en definir a las chicas marroquíes de la siguiente forma:

*“Entonces, ellas, serán trabajadoras extraordinarias, porque son muy... se adaptan fácilmente, son muy responsables y son muy dóciles, son muy obedientes, pero, luego, no tienen iniciativa, no tienen capacidad de decir no, no tienen capacidad de defenderse ante... no sé...” (P2)*

No parece preciso advertir que las narrativas de las jóvenes entrevistadas desmienten muchos de estos estereotipos. Algunas de las jóvenes entrevistadas afirman que su actitud apacible y dócil en el aula es una postura intencionada de adaptación al sistema educativo. La mejor manera de tener éxito en la escuela es mantener la boca cerrada y ser obediente. Una estudiante que se escolarizó por primera vez en España con 7 años, en el curso primero de educación primaria, recuerda que pronto aprendió a obedecer y a estar callada y que es una de las claves para que el profesorado te valore y evalúe como una alumna aplicada. El papel *tranquilo* que adoptan la mayoría de las estudiantes cuando están en la escuela está en consonancia con las expectativas convencionales que tiene el patriarcado sobre el papel de la mujer. Una estudiante universitaria asocia el trato que ha recibido por parte de las profesoras a su actitud obediente:

*“He tenido muy buenas experiencias con todas las profesoras. La verdad, es que me han tratado muy bien. También he sido obediente...” (E3)*

Por otra parte, en el caso del alumnado de origen marroquí, **el género** puede ser un factor que condicione el apoyo familiar a la continuidad en los estudios postobligatorios. Las chicas deben demostrar a sus padres que son



muy buenas estudiando para merecer seguir en el sistema educativo; deben, por tanto, esforzarse mucho más que sus hermanos varones para continuar estudios postobligatorios. Son ellas las que mejores calificaciones obtienen en consonancia con los resultados del alumnado femenino autóctono. Una de las estudiantes entrevistadas narra el caso de una chica marroquí que necesita esforzarse más que otras compañeras de su edad para demostrar a sus padres que merece seguir estudiando:

*“...como te he dicho esta chica al principio sus padres no querían que estudiase pero como la chica se esforzó, empezó a sacar matriculas de honor, ahora está en el IES Las Lomas, no sé si está en segundo de bachiller (a ver si puedo hablar con mi amigo). Esta chica está siendo la mejor del instituto, sacando matriculas de honor para que sepan que se esfuerza... yo te digo que si no estuviese sacando esas buenas notas sus padres la sacarían de estudiar”. (E12)*

*“Yo tenía muchas amigas que, hasta llorando y todo, que querían estudiar y no las han dejado y ahora una de ellas está trabajando con una mujer mayor. Que ni siquiera ha hecho la ESO que es obligatoria y yo me acuerdo que venía a mi casa llorando, “por favor habla con mis padres”. (E11).*

Los padres, preferentemente los que proceden de zonas rurales, dan más facilidades a los hijos varones para que estudien.

*“Por parte de los padres yo creo que se anima más a los chicos que a las chicas para que sigan estudiando en el instituto, porque en humanístico hay cuatro chicos y en artístico solo yo, es decir somos cinco en el instituto, cuatro chicos y una chica marroquí. Ahí se ve la diferencia y de esos chicos tres son de pueblo no son chicos de ciudad. Y sus hermanas no estudian”. (E12).*

Hay una convicción firme, por parte de las jóvenes entrevistadas, de que ellas ponen mucho más empeño en los estudios porque necesitan demostrar a la familia y a la comunidad que saben lo que quieren y que van a poder conseguirlo.

*“En algunos sitios sí que hay más chicas estudiando que chicos pero es porque ellas están demostrando que quieren y que son muy buenas, ellas tienen que hacer más esfuerzo. Yo creo que en todo el mundo árabe, si una chica quiere hacer algo tiene que ser muy muy buena, no puedes ser así a medias, tienes que ser muy buena para que demuestres a la gente que quieres hacer eso... Vamos, que lo tienen mucho más difícil, el doble. Cualquier chico que diga “yo quiero estudiar” ya tiene las puertas abiertas. Si es la chica la que quiere estudiar lo tiene que decir muchas veces”. (E14)*

Las aspiraciones de las familias sobre las hijas suelen ser menores que las que las jóvenes tienen sobre sus propias posibilidades. Una estrategia que utilizan es la de demostrar que son muy buenas estudiantes, consiguiendo excelentes calificaciones, para presionar a los padres y poder continuar estudiando. La percepción de un profesor de instituto entrevistado es que las familias vienen muy condicionadas por las tradiciones de sus países de origen y que será la siguiente generación, es decir, estas jóvenes con estudios, quienes realmente cambiarán la mentalidad pues son ellas quienes educarán a sus hijos:

*“¿Las perspectivas que tienen los padres sobre las hijas? Está empezando a cambiar, yo creo que está empezando a cambiar pero no porque yo tenga datos objetivos sino porque yo tengo una percepción, es decir, es una percepción, el hecho de ver que hay niñas cada vez con más edad que están estudiando, que estudian hasta más edad, eso es importante y quizá una parte podrían ayudar a personas que ahora están allí y que ven qué pasa con las niñas cuando llegan a los 16, porque a lo mejor a los 16 no estudian bachillerato pero hacen algún ciclo, habría que ver..., a veces, algunas siguen a pesar de sus padres porque son tan buenas que al final con la presión del profesorado... La chica tiene que ser muy buena y demostrar a sus padres que es muy buena para que la dejen. Una chica del instituto se ha empeñado en sacar las mejores notas para que así sus padres la dejen porque si no la van a sacar enseguida. Tiene que demostrar que es muy buena para que ya sus padres no puedan decirle que no. Tienen que llegar a esforzarse mucho más que ellos... Por eso te decía yo que es muy complicado a veces, en la generación actual de los padres, es decir, porque vienen muy condicionados por la mentalidad de sus países y por las tradiciones de sus países sobre el chico y sobre la chica. Entonces, únicamente cuando la generación que ahora está estudiando sean padres, sean madres, pueden cambiar la actitud ante el estudio de sus hijos, de los que serán sus hijos dentro de seis o siete años.... Y es fundamental la formación de las mujeres porque ellas en gran medida son las que educan... Son ellas las que van a decidir. Entonces, entre una chica que acabe casándose sin estudios a una chica como ella que acabará con una carrera, claro, lo que va a transmitir a sus hijos no es lo mismo”. (P1)*

Es común que las estudiantes entrevistadas conozcan jóvenes de su edad que no han podido estudiar por la falta de apoyo familiar. En la mayoría de los casos, los padres tienen otras aspiraciones respecto al futuro de las hijas y temen que la continuidad en los estudios puedan desviarlas del objetivo del matrimonio. Una alumna de magisterio así lo afirma:

*“Conozco familias en las que las chicas no estudian porque son chicas y que se espera a que se casen y ya está. Y son chicas que viven aquí desde pequeñas. Conozco en Cocentaina a una chica que no llegó a terminar cuarto de la ESO; creo que dejó los estudios en segundo o tercero porque repitió y está en casa. Está esperando que le traigan su marido de Marruecos o algo así aunque a veces no es tan fácil...” (E11)*

Otra joven, del mismo modo que ocurre con la casi totalidad de las estudiantes entrevistadas, expresa su satisfacción por ser la primera estudiante universitaria de la familia. Así mismo, explica cómo su hermana, tan solo dos años mayor que ella no ha podido estudiar después de obtener el graduado en educación secundaria obligatoria, incluso siendo muy buena estudiante. La influencia y la presión familiares, tanto del padre como de un tío, la empujaron a dejar los estudios y acabar *escogiendo* el camino convencional reservado a las chicas marroquíes: el matrimonio. Se hace evidente en el discurso de la joven la conciencia de ser ella una excepción en la familia y vivir una situación de privilegio por el hecho de ser estudiante universitaria y estar a punto de obtener la licenciatura. La joven lo expresa a través de la confesión que le hace su hermana -ya casada, y que vio su deseo de estudiante frustrado- de *estar viviendo su sueño*:

*“De chicas, soy la primera. La primera que está en la universidad, la primera que ha hecho bachillerato... Porque normalmente, llegan a lo que es cuarto de la ESO de aquí, y ya, las chicas lo dejan ahí... Luego se han casado. Más o menos en cuarto de la ESO lo han dejado. A los 15 o 16 años, ya lo han dejado. Y, bueno, chicas así, con carrera, pues no... Mi hermana, pues obtuvo el graduado escolar, y hasta ahí. Y ella ya está casada. Tiene 25 años, está casada y ella no...Y ella hizo hasta cuarto de la ESO...Sí. Obtuvo el graduado escolar, y ahí se quedó. Ella fue una situación un poco rara, porque se casó... se casó joven y... Más fue por influencia de mi tío que engatusó a mi padre, y bueno... Le comió un poco la cabeza y... Y mi hermana era... era una máquina. Era muy buena estudiante... Ella dice que estoy viviendo su sueño. Sí, ella muchas veces me lo dice. Que le hubiera gustado sacarse una carrera, ser independiente. Económicamente no depender... Tener un trabajo y tal, pero... las situaciones se han sucedido así y...” (E4)*

Las estudiantes entrevistadas son muy conscientes de ser las primeras mujeres jóvenes marroquíes procedentes de la inmigración que llegan a la universidad. Ellas fueron escolarizadas, a su llegada a España, en la última década del siglo XX y primeros años del siglo XXI, en un sistema educativo donde no había habido prácticamente presencia de alumnado de origen inmigrante:

*Era la primera, en Alcoy además. En Alcoy, la primera chica marroquí o árabe que decide acabar la ESO, hacer el bachillerato e ir a la universidad”. (E16)*

Sin embargo, la mayoría de las estudiantes entrevistadas expresan que sus padres, con muy poca formación académica o casi inexistente, siendo incluso analfabetos, les han apoyado para que sigan estudiando. Forman parte de esa minoría del 10% de estudiantes inmigrantes-varones y mujeres- que continúan en estudios postobligatorios en España (López Peláez, 2006). Y de una proporción mucho menor de mujeres adolescentes y jóvenes de origen inmigrante que son estudiantes de educación secundaria postobligatoria y universitaria. Una estudiante de 2º de bachillerato explica que precisamente por no haber tenido la oportunidad de estudiar en su juventud, sus padres, valoran que ella y sus hermanos estudien:

*“Mi madre tiene primaria y mi padre ni siquiera estudió; solo hasta los nueve o diez años, pero como ellos por sus situaciones no pudieron seguir estudiando... Mi padre, murió su padre y no pudo seguir estudiando, tuvo que irse a trabajar. Mi madre, sí que pasaba, no quería estudiar. Pero como ellos no han estudiado quieren que nosotros sí estudiemos”. (E12)*

Por parte de las estudiantes entrevistadas, lógicamente hay una percepción positiva del sistema educativo y, particularmente, del profesorado. Consideran que en el juego de relaciones que se produce en el entramado escolar, los profesores, como ya se advirtió con anterioridad, son actores importantes, que influyen positivamente en el alumnado. Sin embargo, la percepción de las estudiantes, es que los intereses de algunas chicas y de muchos chicos marroquíes están en otra parte. La alternativa a los estudios para muchas de las chicas marroquíes no es principalmente el trabajo, que a veces lo es, sino el matrimonio, mientras que para los chicos marroquíes la alternativa a los estudios es el trabajo. Esta opción sirve para reforzar en los varones una posición de autoridad y privilegio que se prolonga después de la familia a través de la independencia económica.

*“Hay gente que, igual, prefiere otra vida. Por ejemplo, las chicas, algunas... ahora hay muchas menos ¿eh? Mucho más la minoría... La minoría quiere, por ejemplo, casarse, tal. Dice: pues, yo prefiero dedicar mi vida a casarme y cuidar a mis hijos... Por ejemplo, yo tengo una prima, y ella tiene dos hijos. Con mi edad, ya tiene dos hijos. El marido trabajando, y ella en casa. Prefiere una vida así... Luego, hay otras también, que quieren tener, todo lo que quieren tener. Y claro, que quieren tener no lo pueden conseguir más que trabajando. Y luego, pues claro, renuncian... Ven que tienen más posibilidades, logran más lo que quieren trabajando*

*que estudiando, y entonces, se ponen a trabajar. Por parte de los chicos... Yo creo que los chicos es sobre todo el tema económico lo que les lleva a no estudiar. El tema económico. El chico quiere tener su dinero, tener su independencia. En el caso de los marroquíes, el chico más que la chica. De hecho, el chico, tiene más independencia que la chica en la cultura marroquí. Entonces, el chico sin dinero, no tiene independencia. Aunque sea solamente para sacar a la novia, o lo que sea. De hecho, nosotros, la cultura, es el chico el que suele pagar ¿entiendes? Entonces tiene que tener dinero (RÍE). Y el chico, si no tiene dinero... (RÍE) Si sus padres tienen, y pueden seguir estudiando... También hay chicos que les interesa lo que es el estudio. Y también lo valoran más que cualquier otra cosa y sí que siguen estudiando".(E3)*

La concepción de la infancia y de la adolescencia no es la misma en la sociedad marroquí y en la española, siendo etapas más cortas en Marruecos, especialmente en las zonas rurales. Algunas de las jóvenes entrevistadas describen cómo desde temprana edad, con 6 o 7 años, han ayudado en casa en las tareas domésticas o se han ocupado del cuidado de hermanos o primos menores. En la mayoría de los casos esta situación se vivió en Marruecos antes de la migración familiar, aunque también en España las obligaciones domésticas están condicionadas por el género y por las pautas familiares patriarcales que atribuyen numerosas funciones de cuidado a las hijas y muy pocas a los varones. La joven, estudiante de Derecho recuerda su infancia en Marruecos en este sentido:

*"Yo era una niña de 6 años y era muy despierta, muy despierta para mi edad. Incluso yo cuidaba mis primos pequeños, a los 6 años. Nosotros, en el pueblo tenemos la costumbre de recoger a los niños en la espalda. Pues el niño parecía más grande que yo. Yo siempre lo llevaba, le cambiaba los pañales, le hacía todo". (E3)*

La asunción de responsabilidades familiares desde temprana edad acelera la madurez de las adolescentes y jóvenes de origen marroquí. Ello se percibe especialmente en los discursos de las jóvenes entrevistadas que han vivido parte de su infancia en Marruecos. Esta realidad facilita la asunción de las responsabilidades escolares incluso combinándolas con las del cuidado de hermanos menores siempre y cuando la familia respete el tiempo escolar. Pero, en ocasiones, esto no se produce porque las aspiraciones familiares son otras y las condiciones de vida materiales tampoco lo facilitan.

*"Yo he visto a muchos padres que cuando tenían 15 años o 16 ¡a trabajar! y había niñas que eran buenísimas. Yo recuerdo una niña, no recuerdo ahora el*

*nombre, porque para los nombres soy muy torpe... En general, pero marroquíes especialmente, porque el chico sí que puede seguir ahí hasta que... pero la niña, en cuanto tienen posibilidad de meterla a trabajar en algún sitio o en la casa, se la llevan, aunque sea una chavala brillante... Incluso antes de terminar la ESO". (P1,)*

Finalmente, las estudiantes entrevistadas coinciden al explicar que las expectativas familiares se ven condicionadas por el contexto migratorio y por el mayor o menor control social en los barrios. Casi todas afirman que sus padres están más preocupados por lo que pensarán y dirán las otras familias marroquíes del barrio que porque realmente a ellos mismos les parezca mal que sus hijas salgan solas o que tengan amigos varones. Por ello, a veces estudiar más allá de los estudios obligatorios puede percibirse con cierto recelo si las jóvenes adquieren más autonomía y se alejan del objetivo del matrimonio. La procedencia rural o urbana así como el capital académico y cultural de los padres son condicionantes para que las expectativas escolares sobre las hijas varíen y la presión social importe más o menos. De este modo, más allá del control social, de los *cuchicheos* sobre lo que hace la hija del vecino, la misma presencia en el barrio de numerosas chicas que abandonan prematuramente la escuela y que se casan y/o tienen hijos muy jóvenes son modelos de comportamiento que se pueden contagiar por formar parte de la misma cotidianidad. Así, el contexto social más próximo, el barrio, es una escuela de aprendizaje no coeducativo, donde los roles de género se hacen visibles de manera muy diferenciada y desigual.

Una joven reconoce que en el barrio donde vive hay muy pocas jóvenes que estudien bachillerato y vayan a la universidad, independientemente de la nacionalidad, aunque, tal como señalaban las profesoras entrevistadas que trabajan en el instituto de educación secundaria del barrio, son las alumnas gitanas las que abandonan antes la escuela. Es frecuente ver chicas de apenas 18 años casadas que pasean ya a sus hijos en la calle.

*"La mayoría de las chicas de 16 años ya están casadas... no casadas, simplemente con hijos mejor dicho, porque claro, cuando tienes un hijo ya te has casado con el hijo... (RÍE). Sí, ahí en mi barrio es normal ver a una chica de 16 años ya embarazada... Y de hecho mi hermana, que ahora va a entrar en mi instituto, me dijo que había una chica de 15 que estaba viniendo embarazada al instituto". (E20).*

Todos los estudios constatan en la actualidad **diferencias de género en el rendimiento educativo a favor de las mujeres** (Martínez G<sup>a</sup>, 2007; Fernández, Mena y Riviere, 2010). Estas diferencias pueden deberse a distintos factores que explican que a las chicas les sea más rentable estudiar que a los chicos. Algunos se han analizado en estas páginas y se seguirán analizando en las siguientes. Sin embargo, aún queda por explicar, en parte, el éxito educativo en las clases populares y cómo, en la actualidad, varones y mujeres con un mismo origen social logran un éxito educativo desigual a favor de las mujeres. Es destacable la inversión de la desigualdad que se ha producido en medio siglo. Las mujeres logran mejores resultados, aunque sigue existiendo la ya demostrada reproducción social (Martínez G<sup>a</sup>, 2011).



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



## Capítulo 8. LAS FUNCIONES DE LA ESCUELA. COINCIDENCIAS Y DISCREPANCIAS ANTE EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

*“Una junto a otra se hallan las tiendas de los judíos de Bjelave, de los musulmanes de Vratnik, de los croatas o italianos de Latinluk, de los serbios o griegos de Talishan...Y todos se ayudan entre sí, trabajan juntos o en competencia, se socorren o se engañan entre sí (o dos de ellos a un tercer), mostrando en esa colaboración o enfrentamiento su humanidad elemental y desarrollando así la universalidad de sus culturas, el componente que las convierte en universales. La Carsija elimina las diferencias existentes entre ellos por su pertenencia a distintas culturas; los iguala en lo que tienen en común y que es común a toda la humanidad: el trabajo, la necesidad de bienes materiales, el amor, la envidia, la solidaridad”.*

*Dzevad Karahasan*





En el capítulo anterior se ha analizado detenidamente los diferentes factores que condicionan la continuidad en los estudios postobligatorios de las hijas de las familias inmigrantes marroquíes entrevistadas, muchos de ellos compartidos con los hijos varones y con la población en edad escolar de origen inmigrante, y algunos otros específicos asociados a su condición de mujeres musulmanas. En este capítulo, se analizan las narrativas de las jóvenes en las que explican sus motivaciones para continuar en la etapa educativa postobligatoria y las consecuencias que está teniendo en su propio proceso de construcción personal y de participación social, contrastándolas con las explicaciones del profesorado, acerca de las funciones de la escuela en este sentido. Se interpreta en qué medida hay coincidencias y discrepancias entre unos discursos, los de las estudiantes, y otros, los del profesorado, acerca de cuáles deben ser los objetivos del sistema educativo en relación al tratamiento de la diversidad cultural y a la integración de las alumnas de origen marroquí, particularmente.

### **8.1. Sobre el reconocimiento identitario. La lengua y la religión del alumnado de origen marroquí en el sistema educativo**

Las primeras contradicciones entre los discursos ideológicos y teóricos, acerca de las finalidades del sistema educativo, y las prácticas pedagógicas más frecuentes en las instituciones educativas que se analizarán, tienen que ver con el tratamiento de la(s) lengua(s) materna(s) y de la religión, en este caso musulmana, del alumnado de origen marroquí. Si bien hay una demanda educativa diferente respecto de estas dos pertenencias culturales por parte de las familias y de las propias estudiantes, el discurso teórico y la legislación educativa vigente explicitan el derecho al reconocimiento de la identidad cultural, sin especificar con exactitud en qué consistiría este reconocimiento.

La cuestión de la lengua, tanto referida al conocimiento y dominio de la mayoritaria como de la materna, por parte del alumnado de origen

extranjero, resulta esencial en el debate sobre la escuela y sus funciones, tanto en la construcción de la identidad personal de las alumnas y alumnos de origen marroquí, como en la consecución de los objetivos académicos y en la forma en que afecta al modelo educativo y de integración social que se propone.

El proceso de incorporación del alumnado de origen marroquí a la escuela, en numerosos casos, va ligado a la **pérdida de la lengua materna** o a una deficiente adquisición de las competencias expresivas y comprensivas de esta lengua, tanto de forma oral como escrita, y esta situación sí que preocupa a las familias especialmente, como expresa un profesor entrevistado. La lengua materna es casi la única posibilidad de comunicación dentro del núcleo familiar entre los padres y los/as hijos/as, y muy especialmente con las madres que no trabajan fuera del hogar. Ellas son las que suelen expresar mayor inquietud por el desconocimiento que tienen sus hijos e hijas escolarizados/as a temprana edad en España. Sin embargo, para los/las alumnos/as, el aprendizaje del árabe no suele ser una prioridad pues supone, en todo caso, una sobrecarga en el horario escolar.

*“¿La enseñanza del árabe? Por parte de los chavales, nada, no hay demanda, por parte de las familias, sí. Las madres sí nos han pedido; yo recuerdo que las madres nos decían que porqué no había... porque notaban que sus hijos estaban perdiendo el árabe. Entonces, lo hablan en casa pero como luego durante todo el día hablan español pues claro ellos notaban un déficit y, entonces, ha habido más una demanda por parte de las familias y sobre todo de las madres solicitando clase en árabe que por parte de los chavales. Los chavales no lo demandan, no lo echan en falta, no te dicen "oiga, yo quiero clase en árabe" y tal. Porque claro estos chavales con el tiempo... hombre, perderlo, perderlo, no lo van a perder, pero..., una alumna de 4º de ESO me decía que su hermano que ya vino muy pequeño, vino con 4 o 5 años, no quiere ir a clases de árabe-en horario extraescolar en una asociación del barrio-. Al final es la lengua que van mamando la que ellos...Pero ellos(los padres) sí perciben el miedo a que se pierda la lengua. A veces la lengua es lo fundamental, lo que aglutina y lo que une, ¿no? Entonces tienen más preocupación las familias y las madres. Eso sí, ves, cuando hemos tenido algún encuentro con madres, que hemos tenido, había una cosa que ellas pedían mucho que era: el tema del árabe mientras que la religión no...” (P4)*

No se muestra una explícita preocupación del profesorado, porque el alumnado de origen extranjero no aprenda su lengua materna y no se asocia esta circunstancia con una peor adquisición de la/s lengua/s del país de

acogida como sugieren algunas investigaciones (Martín Rojo, 2004). En general, el proceso de aculturación lingüística no se cuestiona. Desde el profesorado únicamente se plantea el conocimiento de las lenguas -el castellano y, en muy pocas ocasiones, también el valenciano- en cuanto a la necesidad de que los padres conozcan la lengua del país receptor para facilitar su integración y la de sus hijos en la escuela y en la sociedad, y que éstos la adquieran para acceder al currículo escolar. Sin embargo, como ya se ha advertido anteriormente, sí es una necesidad para las familias que sus hijos conozcan bien la lengua materna. Porque el distanciamiento de los hijos respecto a la cultura de pertenencia familiar está estrechamente vinculado al alejamiento o extrañamiento de la lengua materna. En ocasiones, aunque los/las hijos/as la hablen con sus padres en el hogar, rehúsan hacerlo en espacios públicos como lo puede ser la institución educativa pues sienten que esa lengua no es lengua de prestigio y que de algún modo puede estar estigmatizándolos. Así lo atestigua una de las jóvenes:

*“Mi hermano pequeño no quería hablar con mi madre árabe en el colegio porque le daba vergüenza que le dijeran ‘moro’, entonces evitaba que mi madre le hablara...” (E10)*

Las jóvenes entrevistadas señalan que hablan en casa tanto la lengua materna como la del país receptor, y que el uso de una u otra está condicionado por el interlocutor. Así, la comunicación con los padres es en la lengua materna -marroquí dialectal o bereber-; también lo es en la mayoría de los casos con los hermanos mayores, aunque reconocen que suelen mezclar una y otra, mientras que con los hermanos menores, que lógicamente han sido escolarizados a menor edad en España, hablan casi exclusivamente en una de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana, casi exclusivamente en castellano, aunque dado que algunas de las jóvenes entrevistadas viven en localidades valenciano hablantes, esa es la lengua que también utilizan en situaciones muy concretas. En ocasiones el uso de una u otra lengua depende del contenido de la comunicación y del deseo de mantener una conversación privada sin que los padres puedan intervenir. El uso de la lengua del país de acogida en el ámbito familiar está, por tanto,

muy condicionado por la edad de llegada al país y los años de escolarización: cuanto menor es la edad y mayor los años de escolarización el proceso de **aculturación lingüística** es más intenso. Por lo tanto, éste existe en la misma línea que señala el estudio longitudinal de Portes, Aparicio y Haller (2009) entre los adolescentes de origen inmigrante, ya que la mayoría dicen hablar en casa la lengua del país de acogida.

*“¿En qué lengua hablo en casa? Bueno... depende... Porque yo, con mi hermano pequeño hablo español (vino a España con cinco años y tiene quince años) Y con mi hermano mayor (tiene veintiocho años) también español, la mayoría de las veces en español. Con mi madre, árabe dialectal. El árabe marroquí. Y con mi hermana (tiene veinticinco años) depende de la situación, no sé. Y hay veces que conmigo habla valenciano mi hermano pequeño. Porque cuando no queremos que se enteren de cosas, o estamos hablando así, pues... o simplemente para practicar nos ponemos a hablar en valenciano mi hermano pequeño y yo”. (E3)*

La mayoría de las estudiantes que llegaron a España en la primera infancia no han tenido oportunidad de aprender en la escuela su lengua materna, por tanto, es solo la lengua de comunicación familiar, casi únicamente con los padres, porque con los hermanos suelen emplear la lengua del país de acogida. Una estudiante universitaria, que llegó a España con 7 años, reconoce que no sabe leer ni escribir bien el árabe, reproche que hace a sus padres y también, de algún modo a la escuela que tampoco le ofreció la oportunidad. Es cierto que algunas escuelas e institutos en los que estudian las jóvenes ofrecen clases extraescolares de árabe pero no es una realidad generalizada. Una estudiante universitaria lamenta ser analfabeta en la lectoescritura de su lengua materna:

*“Yo no sé leer árabe porque no he podido estudiarlo y claro, yo ahora mismo sí que me da mucha rabia y se lo reprocho a mis padres también, es que ¿porqué no me habéis enseñado?, tanto dices que hable mi idioma, ¿porqué no me habéis enseñado? Debería de darse en el instituto, al menos, como extraescolar, por supuesto”. (E20)*

Únicamente en un instituto de los seis visitados durante la realización de las entrevistas se ofertan clases de árabe, en horario extraescolar, a todo el alumnado -no únicamente a los estudiante de origen magrebí-, pero lo cierto es que no hay ningún programa de aprendizaje lingüístico integrado en

el currículo escolar, y generalizado en las instituciones educativas, para el conocimiento de la lengua árabe ni para el aprendizaje de cualquiera de las otras lenguas maternas de la población inmigrante escolarizada en los centros educativos.

Hay formas diversas de vivir este proceso de aculturación lingüística por parte de los distintos miembros de la unidad familiar. Para las jóvenes estudiantes este proceso *es natural* y se ha dado de forma progresiva, conforme han ido creciendo y la influencia social externa a la familia ha sido mayor. La escuela, los medios de comunicación y el grupo de iguales van teniendo mucha más influencia que el entorno familiar y que el grupo étnico o nacional de procedencia. Las jóvenes expresan sentirse cada vez más distanciadas de estos grupos étnicos a los que supuestamente la sociedad de acogida las vincula aunque sí se sienten vinculadas a su núcleo familiar con una apreciación: la relación no es únicamente con los familiares más próximos con los que se comparte el hogar, esto es, los padres y hermanos fundamentalmente, sino con los familiares que incluso viven en Marruecos. En esta relación transnacional hay intensidades muy distintas: los vínculos afectivos son fuertes con los abuelos especialmente, pero se viven fundamentalmente desde un sentimiento interior y suelen ser menores con otros parientes como tíos y primos en la medida en la que la distancia cultural y de formación es mayor. Esta situación se acentúa con la edad y depende también de la misma condición de estudiantes, que aleja a las jóvenes de los intereses que puedan tener la mayoría de las chicas de la familia que residen en Marruecos. Este alejamiento generacional también se produce en los casos en los que la familia extensa vive en España pero ya abandonaron la escuela. Por lo tanto, la misma condición de estudiante de secundaria postobligatoria o universitaria, que implica tomar la opción de la formación, proporciona un claro proceso de aculturación.

Una joven universitaria describe cómo existe un progresivo alejamiento entre sus propios intereses y los intereses que puedan tener las jóvenes marroquíes de su edad que viven en su localidad de origen, en Marruecos. Los

factores lingüísticos y metalingüísticos, junto con distintos intereses personales, reflejan un distanciamiento del mundo social y cultural de procedencia. La vida, su vida, ya no está en aquel pueblo del que emigró; ahora ya está en otra parte. No hay en esta declaración que la joven hace ningún tipo de nostalgia identitaria ni reivindicación asimilacionista, únicamente refleja el dinamismo vital y personal condicionado por su contexto social actual en el que estudia, trabaja y vive, muy distinto al que dejó atrás en Marruecos.

*“Yo, la verdad, es que intento adaptarme cuando bajo. Voy al pueblo y te tienes que adaptar. Tienes que intentar hablar como ellos, reír de lo que se ríen ellas, aunque no te haga gracia, ¿entiendes? Claro que la cultura es muy diferente. Está claro que lo que le hace gracia a mis primas no me hace gracia a mí; es diferente. Las chicas, por ejemplo, de allí, siempre están hablando de los chicos: a qué hora quedaba con tal, con quien has quedado... con fulanito, con fulanita, salir de noche... para que la familia no se entere. Cosas así ¿me entiendes? Curiosas, pero yo.... Antes, es que solíamos pasar casi todo el verano allí, cuando éramos pequeños. Ahora, como yo no tengo tiempo, entre los estudios y tal, voy veinte días al año. Porque el año pasado, este agosto pasado, porque prácticamente nos suplicó mi madre, si no, no iba. Claro, tengo mis responsabilidades aquí, mis cosas aquí. Tengo que pensar más en mí, en mi futuro...Ya no bajamos todos juntos, no. Es que las mayores siempre trabajan en verano. Sabes que en Benidorm se trabaja mucho más en verano. Entonces los niños cogen las vacaciones en verano, entonces no solemos coincidir. Si acaso, la boda... en las bodas, sí. En las cosas importantes, sí. Vamos nosotras por un lado, y mis padres y mis hermanos pequeños van por otro. De hecho, yo a veces me he subido sola. A veces los he dejado ahí a ellos, que no tienen nada que hacer: venga, quedaros ahí. Yo me subo”. (E3)*

La estudiante que lamenta en una narrativa anterior no haber aprendido a leer y a escribir en su lengua materna, no reivindica el aprendizaje de la lengua árabe como componente identitario -aunque podría hacerlo- sino más bien desde un sentido instrumental y práctico. Se podría afirmar que lo que más bien defiende es el derecho al plurilingüismo en un mundo globalizado. Al mismo tiempo, critica las contradicciones de la escuela respecto a este asunto pues se define a sí misma como intercultural y, sin embargo, en la práctica, no permite el conocimiento real pluricultural. Así lo expresa de forma contundente:

*“¿La escuela fomenta la educación intercultural? Eso es mentira. Intercultural no es para nada, o sea, es mentira, se ha quedado en una ley escrita, no hay. Aquí aprendes lo que hay. Y no es que tenga que enseñar la lengua y la religión... Es que en verdad, el árabe es un idioma muy hablado, al igual que el*

*inglés, francés, el chino... pero a lo mejor el chino está concentrado en un mismo sitio... el árabe también lo hablan en muchos sitios y a lo mejor... el que tú aprendas árabe sí que te va a servir, lo vas a usar, te va a ir bien... Sin embargo, vas a mi país y sí que hay idiomas. Yo he ido y yo tengo a mi primo que habla francés, inglés, español...y alemán. Claro, y dices..., pues mira, yo, español e inglés, lo que me han enseñado". (E20)*

En definitiva, en cuanto a la lengua materna, es deseable reconocer, valorar y hacer posible el conocimiento de la misma en la escuela, para facilitar la comunicación familiar y la construcción de la propia subjetividad de los/as estudiantes, e incluso para proteger y reivindicar la pluralidad lingüística como una riqueza incuestionable en un mundo global e intercomunicado como el actual.

Sin embargo, a pesar de que en la práctica son casi inexistentes los cursos de lengua árabe en la escuela -orientados al alumnado de este origen o a todos los estudiantes-, como una lengua extranjera más, la legislación, tanto en materia de extranjería como educativa, insiste en el reconocimiento y respeto a la identidad cultural de los/las inmigrantes y de sus hijos e hijas, tal y como está recogido en el capítulo segundo de esta investigación. Y en este sentido, la enseñanza de la lengua y de la religión, formarían parte de ese reconocimiento multiculturalista de la identidad que la legislación promueve. Se asiste, por tanto, a un desfase en los discursos oficiales, tanto legislativos como pedagógicos, que insisten en el mantenimiento o respeto de la identidad cultural del que llega, del/a extranjero/a o inmigrante y de sus hijos e hijas, y que, al mismo tiempo, ignoran la lengua materna del alumnado.

Sin embargo, en ninguna circunstancia, los discursos de las jóvenes sobre esta cuestión, que es la mirada que fundamentalmente interesa en esta investigación, reclaman el reconocimiento de una identidad cultural específica que implique otorgar un valor especial a sus lenguas maternas -que no es únicamente el árabe porque también lo es el bereber en algunos casos-. Como ya se ha hecho evidente, no reclaman su aprendizaje en las escuelas con este fin. En todo caso, cuando se lamentan de no conocer la lengua materna en profundidad, no están reivindicando una cultura específicamente



distinta asociada a esa lengua, que deseen mantener y/o reivindicar. Cabe preguntarse si es esta postura mayoritaria un signo inequívoco de asimilación lingüística y cultural. A partir del análisis de las narrativas se puede confirmar que **existe un deseo expreso de construcción identitaria personal y libremente elegida que no renuncia necesariamente a los rasgos culturales de origen, como puede ser la lengua, pero que desea poder reelaborarlos, asumirlos o rechazarlos desde una opción eminentemente personal.** Esta cuestión es sumamente importante pues ofrece pistas que señalan las **contradicciones entre los discursos ideológicos y teóricos y las prácticas pedagógicas más frecuentes en las instituciones educativas, por un lado, y las experiencias concretas de construcción de la subjetividad de las jóvenes, por otro.** Discursos teóricos e ideológicos que defienden un *multiculturalismo débil* -que rechaza la asimilación, combate la segregación y defiende la integración de la población inmigrante-, en el sentido en el que lo define Carabaña (1993), y prácticas básicamente asimilacionistas, aunque determinado discurso del profesorado las califique de interculturales.

Si referido a la lengua prácticamente no hay una reivindicación cultural por parte de las estudiantes aunque sí por parte de las familias, ésta es todavía menor en cuanto a la cuestión de **la religión**. De acuerdo a las declaraciones del profesorado entrevistado, las familias no están reivindicando la enseñanza religiosa en las escuelas, cuestión, por otra parte, reconocida legalmente y, por tanto, a la que sí tienen derecho. Las razones por las que esta reivindicación parece no existir no han sido exploradas en esta tesis, al menos, en lo que se refiere a las familias, a las mezquitas y a las asociaciones de marroquíes existentes en el ámbito territorial en el que están ubicados los centros educativos en los que estudian las jóvenes y/o trabajan los profesores/as, educadores/as y mediadoras entrevistados/as.

El principio de libre elección, por parte de las familias, de la formación religiosa para sus hijos e hijas en la escuela, no se hace efectiva en la mayoría de los casos, ya que en casi todos, la única religión es la católica. En ocasiones, las alumnas se han visto obligadas a asistir a las clases de religión

católica, bien porque estaban escolarizadas en una escuela parroquial o concertada religiosa, bien porque los padres consideraban que era preferible que estuviera su hija con el grupo de clase mayoritario. En otras ocasiones las mismas estudiantes en el instituto han elegido la opción de religión católica con el fin de conocer la religión mayoritaria del país en el que viven. Esta cuestión será tratada ampliamente en el capítulo dedicado a la religiosidad de las jóvenes.

En cuanto a la posibilidad de hacer compatible la asistencia a los centros educativos con el respeto a los preceptos y prácticas religiosas como el ramadán, las jóvenes no perciben ningún obstáculo. Un profesor de un instituto hace referencia a algunas adaptaciones organizativas que tuvieron que hacer en el centro para posibilitar que el alumnado musulmán pudiera hacer compatible la observancia religiosa con la asistencia a clase.

*“Lo único que aquí ha influido es el ramadán. Entonces, al principio sí chocaba mucho, como si dijéramos, a los profesores nos costaba aceptar, entonces, durante una época, tuvimos a todos los chavales en horario de tarde, porque el instituto estaba en obras, y teníamos que ocupar las instalaciones del Instituto vecino por la tarde, y entonces aquello era un conflicto porque, claro, los chicos entraban a las tres, que todavía era de día, no habían comido nada, y no salían hasta las nueve, y no habían comido nada... Empiezan a comer a las seis y tal, entonces, pues bueno, en el momento en que uno de los chicos nos lo dijo, ya lo resolvimos, ¿cómo lo resolvimos? En el recreo se les permitía ir a tomar un bocadillo, y se les dejaba que el recreo en vez de durarles quince minutos, les durará veinticinco... percibes que para ellos -el ramadán- es una gran... un gran valor”. (P2)*

Merece la pena detenerse en algunos fragmentos de la narrativa anterior: *“al principio chocaba mucho”, “a los profesores nos costaba aceptar”, “en el momento en el que uno de los chicos nos lo dijo ya lo resolvimos”*. Hay algo en común entre estos retazos de discurso en cuanto que desvelan que la pluralidad religiosa y cultural es una realidad nueva sobre la que se ha reflexionado muy poco y sobre la que se van tomando decisiones organizativas, pedagógicas o curriculares a medida que se presentan los problemas.

## 8.2. Las contradicciones entre los modelos de gestión de la diversidad cultural propuestos en las instituciones educativas y las aspiraciones de las jóvenes estudiantes

Las jóvenes entrevistadas reclaman un conocimiento plural del hecho religioso y, en general, un conocimiento mayor de la diversidad cultural humana. Y esta cuestión afecta al currículo pero no en el sentido que proponen los defensores del multiculturalismo con un tratamiento educativo diferenciado y particularista cuya pretensión es preservar supuestas identidades culturales, sino desde un planteamiento universalista que pretende que la escuela busque soluciones para atender en pie de igualdad a todos los individuos teniendo en cuenta su diversidad de origen, es decir, debe regirse por un principio de individualidad que está acorde con la propuesta de un currículo universalista.

Este currículo debe posibilitar la discusión racional entre individuos acerca de las referencias culturales, entendiendo que unas pueden ser más válidas que otras. El multiculturalismo defendería que todas son igualmente válidas. Por tanto, desde este presupuesto, no hay discusión posible. Sin embargo, las jóvenes son conscientes de que hay otras referencias culturales, en principio tan válidas como las propias, aceptando que estas referencias se pueden tomar o dejar, pues nadie *pertenece* a una cultura ni nadie es *poseído* por ella. Los individuos no se encuentran programados por *sus culturas*, ni *los otros*, ni uno mismo. Desde estos presupuestos se puede establecer un diálogo racional entre individuos, que es condición necesaria, según Touraine (2009), para que se pueda denominar a esta comunicación intercultural. De esta forma es posible que el/la alumno/a se pueda poner en el lugar de otra persona sin atribuirle los estereotipos de su cultura. Y esto es lo que algunas estudiantes echan de menos en la escuela: la posibilidad de este diálogo y de este conocimiento mutuo. Así lo expresan algunas de ellas:

*“Creo que en el colegio lo que deberían hacer es, por ejemplo, que haya una asignatura que se den todas las religiones importantes, pero desde un punto de vista... objetivo, que hables ahí del islam y el cristianismo para que conozcas que no*

*hay mucha diferencia, que no hay prácticamente nada, que se tienen las mismas formas de ser y tal. Por ejemplo, también creo que se debería hacer... ves en una clase que hay gente de Ecuador, de Colombia, de Marruecos, de tal, pues que haya, aunque sea un par de horas a la semana o lo que sea..., pues que haya un profesor que se ocupe de intentar dar a conocer detalles de España y del resto de países de los compañeros... que se den películas de este sitio, que se hable,... que se muestren las cosas más positivas también del sitio, que no muestren una faceta negativa solo: 'es que la población es analfabeta'..." (E19)*

*"Todo el mundo debe saber del otro, de su cultura, de su religión, de su historia, para poder discutir y hablar". (E13)*

*"Es que la gente no sabe nada de nuestra cultura. Y entonces, para ellos la mujer árabe es la mujer super tapada, con el velo, sometida, tonta... que ni piensa ni da su opinión, ni nada. Eso es lo que piensan los españoles de la mujer árabe. Gente que incluso ha estudiado y no conoce... No sabe, no sabe lo que es. Por eso hay que hablar y explicar..." (E2)*

*"Hay que conocer al otro y abrirse mucho, mucho a los demás, y no tener ningún prejuicio con el otro". (E14)*

Lo que parece que se está enseñando a los hijos y a las hijas de las familias inmigrantes en las instituciones educativas, a la luz de los discursos de las jóvenes entrevistadas, del profesorado y de la literatura científica analizada, es que son diferentes y que tienen derecho a serlo. Es lo que denomina Carabaña (1993) **la doble no pertenencia cultural** que hace referencia a la desvalorización, tanto objetiva como subjetiva, de la cultura de origen, y a la mirada social que les recuerda que la cultura del país de acogida no es la propia. Una estudiante cuyos padres son marroquíes y que nació en España percibe cómo la sociedad no acaba de aceptarla como española y ella tampoco se identifica con la sociedad marroquí pues nunca ha vivido allí y además es muy crítica con la falta de derechos políticos y la confusión entre lo religioso y lo político que existe en Marruecos.

*"La gente tiene prejuicios, los marroquíes y los españoles, también en el instituto, a mí me han llamado "mora de mierda" y yo soy española y he nacido aquí. Yo no he visto que los profesores se preocuparan en que todos conozcamos qué significa esto y aquello, las sociedades,... Hay prejuicios porque no se conocen... Con los marroquíes lo único que tenemos en común es el país de origen, en común muy poco... Yo no soy creyente y allí tienes que ser creyente y si eres no creyente y mujer... Pero yo no lo digo (allí), igual me quemar, jeje..." (E11)*

Parece como si la gente prefiriera ver al *otro* siempre como extranjero porque quizá asumir al *otro* como propio exige un actitud reflexiva y

autocrítica sobre qué es lo propio y qué es lo ajeno; es asumir que todos tenemos algo de extranjeros. Una mediadora, española de origen marroquí, sigue percibiendo los prejuicios que hay en la sociedad sobre el *otro*, percibido como distinto, como inferior y que presuponen que un hijo/a de una familia inmigrante sigue siendo un/a extranjero/a.

*“Piensa que dan por hecho que mi padre va a extranjería y es un analfabeto, y no sabe sus derechos; cuando ya va con su hija universitaria que sabe ella hasta dónde llegar puede pararle los pies... pero incluso siendo nacionalizada española, como yo ¿eh? te hacen a ti... olvidarte que eres española”. (M10)*

Por parte del profesorado, y del modelo organizativo mayoritario en las escuelas, lo importante es evitar los conflictos; y precisamente provocar el diálogo racional es crear o desvelar las incertidumbres, las dudas y los conflictos acerca de cualquier cuestión como modo de construirse a sí mismo/a, más que desde las certezas incuestionables e inamovibles. Esto mismo es lo que propone el método científico: el cuestionamiento de las certezas. Llegados a este punto es lógico pensar en aquellas situaciones en las que determinados individuos, ya sean autóctonos o extranjeros, -fundamentalistas en todo caso- se sienten en la verdad y defienden sistemas de referencias culturales inamovibles. ¿Qué debe hacer la escuela ante ellos? El problema surge con mayor gravedad cuando son los/las profesores/as como representantes de la institución educativa, como autoridades pedagógicas, de acuerdo con Bourdieu (1977), quienes defienden referencias culturales como verdades científicas, presentadas de forma incuestionable, sin permitir el disenso. Esta actitud es, como ya se ha apuntado, contraria al mismo pensamiento racional moderno. Una profesora de un instituto considera que hay una transmisión cultural, por parte del profesorado, desde la sociedad occidental como cultura de poder no dialogante, cuando en ella precisamente está implícito el derecho a la crítica y al diálogo, como se recoge en la siguiente narrativa, en la que se evidencia la confusión existente entre el relativismo cultural y la comunicación intercultural:

*“El conocimiento es fundamental, pero claro solamente te puedes acercar al otro si entiendes que lo tuyo no es superior a lo del otro,... y sus maneras de vivir y sus ideas son tan válidas como las tuyas... y yo pienso que eso es interdisciplinar,*

*que no es una cosa para trabajar una hora en tutoría una vez a la semana. Eso se tiene que vivir y si no el alumno no, no lo pillá. Entonces eso se transmite y lo malo es que a veces el profesor sin darse cuenta, pues, porque, porque, no sé, porque siempre hemos entendido que nuestra cultura es como, la cultura occidental es el motor del mundo y es lo único que existe y desde ahí vemos todo lo demás, pues, no sé que... al profesor a veces se le nota mucho eso, cuando está hablando con sus alumnos, para explicar cualquier cosa y... entonces el alumno va percibiendo pequeñas cosas a cada minuto que está aquí y todo eso es lo que influye, entonces de nada sirve luego que le des una charla de una hora a la semana... Cuando estamos explicando algo, mmm hay que ver muchos puntos de vista, no uno, muchos puntos de vista con una metodología más dialogante, más reflexiva y más plural,... y bueno, eso no quiere decir que no haya un espíritu crítico, está claro, tiene que haber crítica, pero crítica cuando se conoce algo, después pues valorar y en lugar de rechazar directamente "es que lo que tú haces no está bien", pues primero intentar ver, no sé, porqué lo hace así..." (P6)*

Desde este planteamiento pedagógico dialógico, que se puede también calificar de intercultural, autóctonos y extranjeros pueden descubrir la diferencia cultural no como amenaza o como algo inaccesible sino como una cuestión sobre la que aprender, negociar y ampliar la propia identidad, es decir, como algo enriquecedor en cuanto que permite a cada cual crecer personalmente. Es sobre esta cuestión que los multiculturalistas podrían señalar la misma actitud crítica hacia las diversas referencias culturales como una mirada etnocéntrica. Y parece que esta presión multicultural o relativista existe cuando se evita todo cuestionamiento de las referencias culturales del otro y de uno/a mismo/a en la escuela, por temor a este reproche. Sin embargo, esta actitud, consecuencia de la adopción en la escuela de un currículo universalista basado en el principio de individualidad y de unas prácticas dialógicas o interculturales, respetan a cada persona, desacralizando las raíces culturales que es lo que precisamente reclaman con fuerza las jóvenes.

La joven mediadora recuerda cuántas veces ha oído, como estudiante y en la actualidad, desde su trabajo en el instituto, el discurso multiculturalista políticamente correcto que aparentemente quiere reconocer a las/los jóvenes de origen inmigrante su derecho a una identidad cultural basada en un supuesto origen que remite a las raíces culturales familiares casi exclusivamente. Ella defiende otra forma distinta de construirse como persona, libremente elegida, y critica este doble y equívoco discurso presente

en las instituciones educativas y sociales que defienden, por un lado, un reconocimiento identitario y que, al mismo tiempo por otro, sospechan una falta de integración a la sociedad española, entendida como adaptación, de las poblaciones jóvenes de origen marroquí.

*“¿No estamos hablando en plural, sociedad plural?, pues ya es una sociedad multicultural, con lo cual la diferencia está en la persona, cada uno es diferente porque cada individuo es uno, y punto. Y que la identidad... a mí es que cuando... ‘No, es que no reconocer tus orígenes es renunciar a tu identidad...’ ¿Perdón?, ¿Cuál es mi identidad, tú sabes cómo soy yo, mi personalidad, o sólo ves mi carácter?... Pues soy rebelde y te respondo borde porque ya me tocas las narices... porque mi identidad la construyo conforme se va construyendo mi personalidad, sí, yo tengo carácter, tengo esto claro y esto claro... porque me he construido, dame las herramientas para que yo me forme, y que sea persona, y que ahí ya decidire yo qué identidad quiero”. (M10)*

Las jóvenes se sienten más seguras de sí mismas en la medida en que tienen más capacidad de elegir y, por tanto, de construir *a su manera* su propio proyecto vital. Algunas afirman con satisfacción que tienen amigos/as de todo el mundo que les han permitido ampliar y cuestionar sus propias referencias culturales. Una estudiante relativiza la pertenencia nacional para valorar mucho más las amistades que ha ido haciendo en sus años de estudiante en España. Desde su punto de vista las amistades no están condicionadas por la nacionalidad o la cultura de referencia familiar:

*“Tú creces aquí y tú te desarrollas, vas viendo que tú eres marroquí, vale, muy bien, pero da lo mismo que seas española, y qué más da de donde soy yo y de dónde eres tú, si me caes bien me caes bien ¿no?. Si algo de verdad me gusta y me siento orgullosa es de haber podido vivir con todas las posibles nacionalidades, de haber podido conocer a gente de todas partes, es que eso no lo hubiera conseguido ni con dinero, eso de poder tener una amiga georgiana, una amiga... es que no tiene nombre... Es que te abre el mundo y ves todo a lo mejor... países... Armenia, otras, si yo no sabía que existía Armenia..., República Dominicana y cosas así...”. (E20)*

Las jóvenes estudiantes están aprendiendo de diversas referencias culturales, del país de origen o de la cultura familiar y de la sociedad de acogida, además de las redes sociales pluriculturales que están tejiendo en los institutos y en la universidad, fundamentalmente. No obstante, reconocen estar sufriendo en ocasiones, por los conflictos que genera las distintas

referencias, especialmente las familiares frente a las de la sociedad de acogida:

*“Aunque yo siempre digo es que la gente que estamos entre dos mundos, por así decirlo, sufrimos mucho”. (E20)*

Gracias, principalmente, a su condición de estudiantes están realizando sus particulares síntesis críticas conscientemente dolorosas e inconclusas, del mismo modo que sus proyectos vitales. Así se recoge en la narrativa en la que una joven deja entrever la importancia que ha tenido y tiene **estudiar para entenderse a sí misma**.

*“Mi diversión era el instituto, era como un mundo para descubrir, y quería descubrir y saber más, y saber más... -Para mí estudiar es hacerse uno mismo, más que aprender... aprender cómo enfrentarse a la vida, yo creo, y cómo tratar con la gente, cómo explicar lo que sientes, cómo entenderse uno mismo,...”. (E15)*

Es cierto que este proceso educativo puede conducir a determinadas posiciones relativistas que afirmen que hay otros sistemas de referencias tan válidos como el propio, y que parecen justificar que todo es igualmente aceptable, pero las estudiantes tienen claro que no. No es lo mismo un sistema político que defiende tus derechos como persona que otro que no lo hace. Por eso todas las jóvenes universitarias o de estudios postobligatorios entrevistadas afirman sin dudar que a pesar de que puedan sentirse también marroquíes **prefieren vivir en España**.

Hay, ciertamente, una defensa y **reivindicación clara de valores modernos como la libertad y la individualidad**. ¿Se deben ignorar estos valores para ofrecer a cambio en las escuelas, un multiculturalismo que prima al grupo frente al individuo y al determinismo cultural frente a la libertad?

La reivindicación de las jóvenes de ser tratadas en las escuelas e institutos, y también en la sociedad, igual que los demás, tanto en el acceso al currículo como en el tratamiento compensatorio de las dificultades educativas, está deslegitimando las prácticas diferenciadas,



que perciben y tratan a los alumnos y alumnas de origen marroquí como parte de una minoría cultural. Una joven entrevistada con nacionalidad española no cree que deba tener ninguna ventaja, por ser de origen extranjero, a la hora de estudiar valenciano después de haber cursado la educación secundaria en España. Considera que una exigencia menor a causa de su origen va a suponer a medio plazo un peor nivel lingüístico y consecuentemente menores oportunidades de integración social y laboral.

*“Por ejemplo, a mí, ahora la profesora me dijo ‘tienes derecho a que te haga una adaptación curricular del valenciano’, pues no, ¿por qué?, porque si mi compañero le cuesta tres horas y a mí seis pues ya está, que me cueste seis horas, pero haré el mismo nivel que vosotros. Si tú ya me haces una adaptación, con buenas intenciones, tú me estás ayudando, pero con el doble filo... Que soy diferente... Y que nunca alcanzaré el nivel tuyo... Porque también muchos lo ven vía fácil, ‘que me hagan una adaptación porque estoy en mi derecho’ ”. (E18)*

Ellas no reclaman sentirse parte de ninguna minoría ni de ningún grupo cultural concreto. Esta afirmación se pone en evidencia en diversas expresiones repetidas por las jóvenes: “yo soy yo”, “yo quiero una vida”, “soy musulmana a mi manera”, “mis amigos no son solo marroquíes”.

A partir del análisis de las percepciones de las jóvenes y del profesorado sobre las funciones de la escuela, se ha puesto en evidencia la posición de ésta respecto al mantenimiento de la diversidad lingüística y cultural. Hay una constatación de **contradicciones entre la declaración de objetivos y modelos educativos que se denominan interculturales y las actuaciones concretas tendentes a la asimilación**, es decir, hay una discrepancia entre la declaración de intenciones, recogidas en las leyes de extranjería y educativas principalmente, y las prácticas concretas en las aulas y en los centros educativos. En ocasiones, incluso, las prácticas son más integradoras que las políticas. Las jóvenes critican, de diversos modos, la vinculación que se hace, en los discursos políticos y educativos, entre la construcción identitaria y los orígenes familiares y culturales de los alumnos y alumnas procedentes de la inmigración. En la siguiente narrativa hay una crítica directa a que se haga continua referencia a los orígenes de un grupo de alumnas de origen magrebí. Lo que podría parecer una atención específica

a sus orígenes o un reconocimiento a su identidad cultural es percibido por las estudiantes como un estigma segregador pues se les está recordando sus orígenes extranjeros y árabes.

*“Una alumna marroquí, en cuarto de la ESO, protesta o se pone rebelde porque ya está harta de que cada vez que está en clase le pongan el ejemplo, o la pongan como ejemplo, por... yo qué sé, hablan de la historia, o de democracia, y ya están ‘claro, por ejemplo en los países árabes, o por ejemplo la mujer en Irán, o la mujer en Afganistán...’, entonces explotas, porque a la larga explotan... A ver, yo tuve un caso, todos los días en clase de castellano tenían lectura de texto, todos los textos eran sobre inmigración, todos... ya las niñas estaban hasta las narices, como diciendo ‘qué narices, nos ponéis en ese programa y los profesores no hacen más que darnos textos sobre inmigración... es que nosotras ¿es para que no nos olvidemos que somos inmigrantes?, porque nosotras somos inmigrantes, ya lo sabemos, y ya somos ciudadanas, nos dais textos para qué...’, para seguir... ‘que no, acuérdate que eres inmigrante ¿eh?, que tú no eres de aquí’”. (M10)*

Los discursos de las jóvenes, para determinados investigadores (Martín Rojo, 2003), serían asimilacionistas pues quieren y desean desvincularse o vincularse a su manera con su origen familiar, con el grupo cultural o con la sociedad mayoritaria. Ello obliga a reflexionar sobre las pretensiones del sistema educativo y el modelo de gestión de la diversidad que realmente proponen, y las pretensiones de las jóvenes sobre la forma de pensarse ellas mismas como sujetos. Una estudiante universitaria, en el mismo sentido que otras jóvenes entrevistadas, se muestra contraria a tratar de forma específica en la escuela el asunto de la diferencia cultural:

*“Yo creo que es un tema que no se da mucho, pero creo que tampoco es que hay que darle mayor importancia, porque cuando a veces se intenta recalcar algo, lo que hace en vez de mejorar es empeorar, creo que son cosas que deberían dejarse fluir y si hay algún problema vale, tratarlo, pero de normal intentar dejarlo pasar de una manera invisible, que no se haga hincapié en ello. Porque haciendo eso ya dices “este es de tal sitio”, ya vas clasificando. Lo intentas, vale, integrarlo en una sociedad que no es la suya y creo que es peor”. (E19)*

La atención específica al alumnado de origen extranjero debería limitarse al refuerzo en la enseñanza de la lengua vehicular. En cuanto al refuerzo escolar en las diferentes materias del currículo debería existir para todo el alumnado que lo necesite, independientemente de su procedencia. Así lo confirma una estudiante:

*“Algún tipo de apoyo o complemento para el aprendizaje de la lengua sí me parece bien, que debería de hacerse más, que cuando viene alguien que no sabe el idioma pues vale, es difícil aprender de cero, y más teniendo en cuenta que todo el mundo habla y no le entiendes, pues que haya más apoyo, que se busquen profesores que estén especializados en ese idioma para mejorar. También es importante que un alumno que quiere estudiar pero no puede tener apoyo en casa, porque sus padres no le pueden ayudar, porque a lo mejor ellos no conocen la materia que está estudiando y porque tampoco económicamente le pueden poner un profesor que la escuela ofrezca un refuerzo escolar, tenerlo, para todos, no solamente para los hijos... Es una manera también de integrarte que, a medida que vas aprendiendo el idioma o que te ayuden con los deberes o lo que sea, pues vas también integrándote al mismo tiempo, porque estás teniendo contacto con otras personas del país en el que estás, y yo creo que sería una buena medida, y creo que voluntarios no faltarían”. (E19)*

Por otra parte, según diversas investigaciones y de acuerdo a las narrativas de las estudiantes, las trayectorias migratorias y la inserción y estabilidad laboral de las familias afectan de forma diversa a sus expectativas sobre los/las hijos/as, y su influencia es mayor que las cuestiones culturales. Incluso tienen un peso más importante que la misma estructura patriarcal todavía presente en la sociedad de procedencia en mayor medida que en la sociedad receptora. Dicho de otro modo, los factores sociolaborales y económicos situados históricamente tienen una influencia importante en las expectativas y aspiraciones familiares respecto a los estudios de los/as hijos/as con un peso mayor que las tradiciones culturales y las prácticas patriarcales, si bien, según los casos, estos últimos siguen teniendo una relativa o decisiva influencia. Por tanto, las políticas redistributivas del Estado de bienestar, que favorece el acceso a los recursos básicos, resultan mucho más determinantes que las políticas de reconocimiento cultural (Cachón, 2009).

El **modelo teórico de la asimilación segmentada** (Portes y Rumbaut, 2001) intenta explicar el proceso de integración de los/las hijos/as de las familias inmigrantes pero, como señala el mismo Portes, no es del todo aplicable a la segunda generación en Europa Occidental. En ciudades sin *ghetos*, como ocurre en la mayoría de las localidades de residencia de las jóvenes entrevistadas, y con contextos migratorios muy distintos a los que se dan en la sociedad norteamericana, las familias y sus hijos/as siguen patrones de adaptación que no se contemplan con precisión en el modelo de la

asimilación segmentada. Los procesos de aculturación, en el caso de la sociedad española, no son tan contundentes como lo puedan ser en Estados Unidos.

Los resultados de esta investigación sobre la educación postobligatoria de las hijas de inmigrantes marroquíes cuestionan la concepción clásica de *la asimilación cultural* asociada al concepto de integración así como el concepto de *etnicidad* asociado al de capital social como vía que facilita la integración. El análisis de la integración de los hijos e hijas de inmigrantes a través de la educación debe partir de **modelos de socialización más abiertos, flexibles y horizontales**, -pues los hijos lo son más de su tiempo que de sus progenitores-, y de **concepciones también más abiertas de la etnicidad y la identidad cultural**, no esencializando la variable *origen o nacionalidad de los padres*.

Los estudios de Portes y su equipo en Estados Unidos mostraron que los/las estudiantes inmigrantes en contacto con sus culturas y grupos étnicos de origen obtienen buenos resultados, mientras que aquellos que se asimilan a la cultura norteamericana tienen un rendimiento significativamente inferior (Portes y Zhou, 2005). En esta investigación, las estudiantes manifiestan participar en **redes de amistad** que no incluyen mayoritariamente amigos procedentes de su mismo país o región. Más bien muestran cierto desapego identitario, como ya se ha hecho evidente en diversas narrativas de las estudiantes, que se revela en la elección de amistades con las que no comparten nacionalidad u origen. Por tanto, su éxito escolar no se asocia a este factor. Aunque no hagan siempre explícito en sus relatos que haya una intención de alejamiento del grupo cultural de origen, en la práctica este distanciamiento se produce asociado a la permanencia en el sistema educativo y a su condición de estudiantes. Es frecuente, entre las jóvenes estudiantes entrevistadas, que las mejores amistades no sean únicamente de origen marroquí:

*“¿Mis mejores amigas?...Tengo una amiga rumana que está en clase, una española y otra marroquí”. (E11)*

El discurso de las jóvenes defiende de forma inequívoca una identidad abierta que se va construyendo a medida que se va viviendo. Sin embargo, la mirada social les suele devolver una imagen de otredad, de extrañeza, pues se les percibe como extranjeras a pesar de haber nacido incluso en España, como es el caso de una de las estudiantes entrevistadas:

*“No me siento del todo española pero tampoco marroquí porque yo quiero vivir aquí... La verdad es que no me siento de ningún sitio. En parte no voy a decir que no tengo cosas de Marruecos porque sería mentira pues sí las tengo, mi nombre es marroquí. Pero también tengo muchas cosas de España... El problema es que hay mucha gente que todavía me ve como una extranjera. Me ven como una marroquí que habla muy bien el español”. (E11)*

Se da en las jóvenes de origen marroquí, sujetos de este estudio, un proceso de aculturación o de asimilación y de construcción personal e identitaria atravesado longitudinalmente y transversalmente por la condición de estudiante. Esta condición adquiere una enorme importancia como opción personal, consciente, voluntariamente decidida y deseada, en la que se ponen todas las esperanzas. Ninguna de las jóvenes sigue estudiando contra su voluntad, más bien manifiestan una **gran confianza en el sistema educativo**, muy distinta a la que tiene la juventud española en general. Pero esta confianza está muy condicionada por el género, por el hecho de ser socialmente **mujer**. La consecución de un empleo y de independencia económica no es la motivación última de la opción por los estudios. El objetivo último es conseguir la propia **libertad e independencia**, el deseo más profundo de ser **sujeto libre**; la aspiración, expresada por muchas de ellas, de ruptura con las dependencias, no únicamente materiales o económicas, sino, fundamentalmente, morales y culturales. **Hay un deseo manifiesto de ruptura con los vínculos obligados que hacen a la mujer musulmana portadora de la cultura, de la religión y, en definitiva, de la identidad, condición impuesta desde un sistema cultural legitimado por el patriarcado que vincula necesariamente todos los atributos culturales con la dependencia de las mujeres respecto a los hombres.**

Estas aspiraciones de las jóvenes ya explicitadas en el sentido que tiene para ellas ser estudiantes y cursar estudios postobligatorios, se

aproximan a un modelo de integración y de gestión de la diversidad cultural que liga el respeto y el libre reconocimiento de lo culturalmente dado -la lengua, determinadas prácticas culturales o concepciones del mundo- al propio valor de la autonomía individual. Como bien señala Vallespín (2005), y se constata en los discursos de las jóvenes estudiantes, la integración de los/las inmigrantes y de sus hijos e hijas en la sociedad no es tanto un asunto de reconocimiento de derechos culturales, pues realmente no es la principal reivindicación de los inmigrantes, sino de posibilidades de inserción socio-económicas y de aceptación de los principios y prácticas del Estado de derecho democrático.

La mediadora, licenciada en filología árabe, de origen marroquí y que ha vivido un proceso similar a las jóvenes estudiantes de esta investigación, reclama el derecho a sentirse y a ser reconocida como una ciudadana más. En la expresión “*mi cultura es la tuya*”, contenida en la siguiente narrativa, hay un reconocimiento a una identidad común compartida, que más allá de la lengua, de la religión o de otras pertenencias culturales, reivindica los mismos derechos y obligaciones ciudadanos, es decir, los mismos derechos políticos. Sólo en este contexto la diversidad cultural debe ser mantenida (Nair, 2011).

*“De qué identidad cultural me estás hablando, ¿de la de mi casa, de la de mis padres, de la de donde yo he nacido, de la que me estoy construyendo o formándome como persona...? ¿Qué es la identidad cultural?, o que aceptemos ya de una vez por todas que la sociedad está cambiando y ya es una sociedad... Si la misma sociedad española ya es multicultural... Pues si tú, desde la ley, desde la legislación estás diciendo son unos ciudadanos más, pues tienes que asimilar una diferencia más, no que su cultura... no, mi cultura es la tuya porque soy ciudadano igual que tú, por lo cual si tú dices esto es cultura, estás hablando que es la cultura española, y se acabó, y ya está. Que la cultura española está evolucionando... pues chico, todos los países han ido evolucionando, ¿o es que la España de los 60 es la España de ahora? Que ahora España es multicultural, pues ya está, es la España multicultural...”.* (M10)

De algún modo, la condición de estudiantes, particularmente de universitarias, distancia a las jóvenes de sus familias en un proceso de mayor autonomía personal. Pero, ¿hay temor en las jóvenes de distanciarse de sus orígenes o de lo que la familia espera de ellas? En algunos casos sí se refleja

aunque también en estos hay un deseo de superación pues hay mayores aspiraciones que la de *no hacerse notar o no sobresalir* en el grupo familiar o cultural. Una estudiante expresa su decisión de hacer lo que quiere hacer y de agradar a sus padres en lo que pueda, es la opción de la *ambivalencia*.

*“Porque no puedes olvidar que a lo mejor quieren ser abiertos a la hora de una mujer que tenga un futuro, a la experiencia personal de mi padre y de mi madre, que quieren que yo sea algo más, al de la sociedad Claro, de una parte me intentan proteger y de otra saben que yo puedo... y claro, es así, yo he ido combinando así. Dejar a mis padres contentos y hacer yo lo que quiero hacer, es lo que hago yo ahora”.* (E15)

En relación a los vínculos familiares y a la paradójica doble necesidad de cortar con ellos para *crecer* y seguir unido a ellos para no sentir la soledad, el sociólogo británico Paul Willis (1988), en *Aprendiendo a trabajar*, llegó a la conclusión de que los adolescentes de clase obrera mantenían su retraso escolar por temor a destacarse, “ponerse por encima de sí mismos”, perder los vínculos con sus amigos y distanciarse de su comunidad. “Porque la habilidad personal es un arma de doble filo; puede satisfacer algo en la naturaleza del individuo, pero al precio de cortar sus lazos con el mundo del que procede. Al mismo tiempo, esos mismos lazos pueden debilitar la sensación de haber hecho lo debido consigo mismo” (Sennet, 2003: 106).

Los discursos de las jóvenes cuestionan la literatura científica que defiende la teoría de la diferencia cuando se apoya en la necesidad del mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas minoritarias como única forma de integración social. Es necesario preguntarse si no hay también en esta postura una coerción de la mayoría -de la sociedad receptora- , que conmina al *otro* al *mantenimiento de su identidad* como paso obligado para su *buena integración*. ¿En qué aspectos se puede hablar de mantenimiento de la identidad cuando de la escolarización de los/las hijos/as de familias inmigrantes se trata? ¿Qué concepción de los procesos de socialización subyacen a esta premisa de la que se parte? ¿No es el individuo, hoy, en un mundo globalizado, un actor plural, en el sentido de

Lahire (2004), que construye su personalidad a partir de plurales influencias socializadoras?

En un mundo líquido como el nuestro (Bauman, 2006b; 2008) donde las relaciones humanas son cambiantes, transitorias, frágiles, ¿se puede hablar de identidades culturales estables que hay que proteger? ¿De qué forma se puede permitir al individuo una opción más libre y abierta y una socialización más rica y plural? Responder a estas cuestiones implica aceptar el reto de cuestionar el mismo concepto de integración así como los modelos educativos de gestión de la diversidad cultural. Por ello, esta investigación se pregunta cuál es el modelo de gestión de la diversidad que subyace en los discursos y en la práctica del profesorado y en qué medida hay coherencia entre la declaración de intenciones y la práctica educativa.

Se parte de una concepción de *integración educativa* como proceso activo y recíproco para todas las partes implicadas (Carbonell, 1999) que debe tener consecuencias políticas y sociales, y que facilita el (re)conocimiento mutuo y el cuestionamiento de las prácticas culturales propias y ajenas, así como la búsqueda y el consenso de unos mínimos valores compartidos que posibiliten el ejercicio de los derechos de ciudadanía. Asimismo, este concepto de integración debe tener consecuencias académicas, es decir, debe cuestionar el currículo y mejorar el éxito escolar de los estudiantes de origen extranjero; sociales, mejorando las relaciones entre los/las estudiantes y entre éstos y el profesorado, y lingüísticas, adquiriendo una buena competencia tanto en la lengua académica como en la materna, ofreciendo la posibilidad de aprender otras lenguas al alumnado autóctono.

Es de especial interés para esta tesis tener en cuenta las prácticas comunicativas o estilos de enseñanza que se dan en el aula, cuyo actor principal, por su posición de poder y de toma de decisiones, es el profesor/a. Como quedó explícito en el capítulo anterior, el estilo de enseñanza del profesor es fundamental, por su influencia decisiva en la relación



comunicativa que se establece con el alumnado y la vinculación tan estrecha que puede llegar a tener con el éxito o el fracaso de éstos en el sistema educativo, como se ha comprobado en los relatos de las jóvenes estudiantes y como confirman diversos estudios (Terrén, 2001; Touraine, 1998 y 2006). Otras investigaciones muestran una asimetría en las interacciones en el aula - que son mayoritariamente evaluativas- donde los alumnos de origen extranjero participan mucho menos, mostrando en menor medida lo que saben, pues conocen el lugar que se les ha asignado y que los compañeros y el mismo profesorado les permiten ocupar (Martín Rojo, 2003).

Las estrategias de adaptación y de interacción utilizadas por el alumnado están condicionadas en gran medida por los estilos comunicativos y las estrategias organizativas que el profesorado decide adoptar. Dependiendo de éstas, el alumnado de origen inmigrante, que se autopercibe despojado de poder en el aula, puede adoptar una actitud pasiva o de *invisibilidad* con la finalidad de pasar inadvertido para no ser el blanco de las críticas de los compañeros y compañeras principalmente. Así lo reconoce una estudiante:

*“En la escuela es mejor mantenerse callada y obedecer. No sobresalir para que tampoco te odien los compañeros”. (E15)*

**La asimilación cultural, entendida como *devenir similar*** (Brubaker, 2001) a la población autóctona, denostada por los sociólogos críticos y por la élite progresista, es lo que reclaman mayoritariamente las jóvenes estudiantes; **desean sentirse parte de la sociedad, optan por un *devenir similar* al de la población autóctona.** Así lo expresan muchas de ellas: *“Quiero ser una más, ni más ni menos”*. La pregunta obligada es por qué la interpretación habitual de esta afirmación es que estas jóvenes han sufrido en la escuela, principalmente, un nefasto proceso de asimilación que les impide desear seguir manteniendo su identidad cultural.

El discurso educativo mayoritario ha asumido, sin cuestionarlo, el concepto de *reconocimiento de la identidad cultural* como virtuoso en sí mismo concediéndole un lugar privilegiado en el lenguaje pedagógico, en

tanto que ha denostado el de *asimilación* por considerarlo homogeneizador, cuando no necesariamente tiene esta connotación. ¿Por qué la supuesta elección de mantener la identidad cultural es tan respetable y debe ser promovida en la escuela mientras que la supuesta también, si se quiere, elección de asimilarse, en el sentido de compartir ciertos valores de la sociedad mayoritaria no lo es tanto e incluso se interpreta como un fracaso en el proceso de integración? Es, por ello, necesario reinterpretar el concepto de asimilación. Pues acaba siendo un **asimilacionismo encubierto** que resulta vergonzante, como si no fuera deseable que los hijos de los inmigrantes acaben confundiéndose con los autóctonos; éste es un discurso inexistente, que no se hace explícito por cuanto no parece correcto insistir en el parecido, es decir, en la igualdad, y sí mucho en la diversidad, esto es, en la diferencia. De ahí, a legitimar la desigualdad en nombre del respeto a la diversidad y a la identidad cultural, solo hay un paso (Carbonell, 1999).

En la práctica, **la actividad docente es más asimilacionista que intercultural** aún siendo el discurso teórico más próximo a esto último, por ser el políticamente correcto. En ocasiones, incluso, se asemeja las prácticas asimilacionistas con el folclorismo multicultural confundiendo esta *mezcla* con lo intercultural. Respecto a esta cuestión, dos profesoras entrevistadas de un mismo instituto critican las actuaciones supuestamente interculturales que se suelen realizar en los centros educativos cuando lo que consiguen es reforzar prejuicios desde una perspectiva multiculturalista y, por tanto, alejar al alumnado de la posibilidad de acceder a un currículo que promueva, desde el respeto a la pluralidad, el derecho a un *devenir similar*. Como alternativa, en la siguiente narrativa, una de las profesoras hace referencia a una actividad realizada dentro del currículo escolar de ciencias sociales referida a la aproximación a las distintas constituciones de los países de los que procede el alumnado de origen extranjero. Si bien se considera ésta una iniciativa positiva que fomenta el conocimiento y respeto mutuo sin caer en el folclorismo, critican que sean actividades aisladas cuya iniciativa parte de algunas profesoras del centro pero que no forman parte central del currículo escolar.

*“Es que a veces nos quedamos en los actos folclóricos que a mí, que digo si es que a mí... es que me está dando vergüenza. Que vamos que, claro, yo tampoco soy flamenca. Ni quiero que me asocien con el flamenco... Si no y además, fijar así estereotipos que no, no ayudan... Lo más intercultural que hicimos fue lo de la constitución, que escriben las constituciones, cosas más integradoras, pero no desde el folclore. Lo de la constitución pues sí que lo organizó ella -otra profesora-. Pero no es la voluntad de todo el centro, de todo el profesorado. Más bien es la voluntad personal de algunos”. (P6)*

El siguiente es el relato de una estudiante universitaria acerca de cómo se gestionaba la diversidad cultural en el centro educativo en el que estudió. Describe cómo el modelo educativo, que teóricamente pretende ser intercultural, acaba siendo en la práctica multicultural, pues delimita y traza fronteras culturales que lejos de ayudar a entender al otro, lo clasifica asignándole una identidad cultural fija, muy lejos de las complejas y mestizas dinámicas identitarias. En este sentido llama la atención que en su discurso se identifique una *cultura marroquí*, una *cultura ecuatoriana* y una *cultura alcoyana*.

*“Y ahí lo de la cultura y todo eso se lleva muy bien ahora, ahora ya se respeta de dónde eres, quién eres y todo, y los profesores lo tienen siempre en cuenta, cuando tienen un alumno árabe, explicar a los alumnos, hacerles entender, de la igualdad... ahí hacen unas cosas... de verdad... en semana cultural, hacen cultura, no sé qué. Yo me acuerdo en tercero hicimos una semana cultural, hicimos un día cultura ecuatoriana, otro día cultura marroquí y otro día alcoyana, y tuve que presentar yo Marruecos, explicarles todo lo que es la cultura, la religión, todo, todo... Claro, y así la gente va entendiendo, los alumnos van sabiendo cosas, les va gustando, y ya no es el mismo problema”. (E16)*

La socialización, a partir de las relaciones entre iguales, la influencia actual de la publicidad comercial, de la televisión, del uso de Internet y de las tecnologías de la información y de la comunicación, sobrepasa con creces esta concepción simple de la identidad cultural. Lo que se detecta, a partir de las experiencias de las jóvenes estudiantes es que éste no es un proceso rígido y predeterminado como pueda dar a entender el marco teórico reproducciónista sobre el que se construye el antiasimilacionismo. Las jóvenes estudiantes no son sujetos pasivos, víctimas de una cultura mayoritaria que se presenta como hegemónica frente a su cultura familiar que representaría los valores deseables que se deben mantener. Por ello, esta investigación parte del paradigma de la sociología de la educación que

pretende estudiar los procesos de transformación cultural que experimentan estas jóvenes teniendo en cuenta su carácter dinámico, complejo y global evitando caer en el peligro de esencializar la cultura e ignorar sus dinámicas transformativas.

Frente al esquema reproductor del antiasimilacionismo que define la socialización desde una perspectiva más intergeneracional que intrageneracional y que analiza, por otra parte, los procesos de asimilación cultural desde la perspectiva de una dicotomía excluyente como es la que se establece entre cultura de acogida *versus* cultura de origen, el discurso de las jóvenes demuestra que la identificación con una cultura no disminuye la capacidad para identificarse con otra y que las jóvenes son capaces de desarrollar las competencias necesarias para participar en contextos diferentes. De nuevo aquí, la condición de estudiantes universitarias, especialmente, facilita esta independencia de identificaciones simultáneas, tal y como definieron Casas y Pytluk (1995).

### **8.3. La importancia de ser estudiante como *horizonte de posibilidad***

Las aspiraciones educativas de las jóvenes entrevistadas son altas en contraste con las que tienen la mayoría de los/las hijos/as de inmigrantes de su misma edad que ya abandonaron el sistema educativo. Es difícil establecer si los resultados académicos previos han elevado el nivel de aspiraciones o si, por el contrario, el tener aspiraciones desde el principio ha propiciado los buenos resultados académicos, que a su vez han elevado las expectativas respecto a la propia formación. Entre las entrevistadas hay jóvenes que confiesan que desde muy pequeñas tenían claro que querían llegar a la universidad y otras que, sin embargo, no se lo plantearon o incluso han repetido algún curso en la etapa de educación secundaria y/o bachillerato. La estudiante a quien pertenece el relato siguiente repitió varios cursos pero no

se desanimó por ello. Sabía cuál era el motivo del fracaso escolar y confiesa que incluso le sirvió para ponerse en el lugar de los que fracasan.

*“Perdí como dos años sin cole. Y ya empecé otra vez aquí el cole en tercero de la ESO. He repetido tercero y cuarto, y luego me cambié a otro instituto, porque nos hemos cambiado de casa, y empecé primero y suspendí primero de bachillerato. Quería estudiar... pero cuando vi a mis hermanos que se van a Marruecos quería ir con ellos también. Pero también lo aproveché... antes... una cosa que no... antes cuando estudiaba y veía algún chico que suspende yo le veía como tonto, digo... ¿sabes cómo digo?, “sólo suspenden los tontos”, porque sacar buena nota sí que es difícil, pero aprobar tiene que aprobar todo el mundo... Yo siempre era así y, mira, suspendo. Y cuando suspendí ya me daba cuenta de que..., digo “por algo me ha servido estar...” Porque faltaba... y he venido, he pedido a los profesores que me hagan exámenes, me lo han hecho, y me quedaron tres asignaturas. Y no pude recuperarlas en septiembre porque me he ido otra vez a mi país, es que este año ha sido muy mal porque la mayoría del tiempo lo he pasado allí”. (E13)*

Esta misma joven también reconoce que *desde siempre* le ha gustado estudiar y que su sueño, desde que era pequeña, era ir a la universidad.

*“Porque me gusta esto... me gusta estudiar. Yo cuando estoy estudiando, estoy leyendo, es donde mejor me encuentro, me gusta estudiar y... esto lo tenía claro desde muy pequeña. Y en primero de primaria, en Marruecos, cuando tenía 7 años, el profesor no venía, y yo sola en mi casa leyendo el libro, intentando... preguntando a mis primos, a los vecinos, ‘mira, qué es esto, enseñadme’. Y ahora también sigo haciendo lo mismo, estudiando árabe yo sola. Desde muy pequeña era lo más... quería estudiar y era mi sueño llegar a la universidad, sacar títulos, máster, doctorado...”. (E13)*

En el estudio longitudinal realizado en Madrid con jóvenes de origen extranjero (Portes, Aparicio y Haller, 2009), sólo el 9 % de los jóvenes extranjeros entre 12 y 17 años aspira al grado educacional más alto, el postgrado universitario; mientras que únicamente el 5% de estos jóvenes confía en lograrlo. Entre las estudiantes universitarias entrevistadas, todas desean realizar estudios de postgrado una vez terminados los estudios de diplomatura o de licenciatura que están cursando. Se podría hablar de la dinámica en espiral en la cual quien comienza bien tiene muchas posibilidades de ampliar sus aspiraciones y de continuar mejor y viceversa (Fernández, Mena y Riviere, 2010). Una de las claves para la continuidad en los estudios potobligatorios es el éxito en la educación obligatoria. Por lo tanto, es en esta etapa educativa donde se deben concentrar todos los esfuerzos para superar las barreras para el ascenso educacional. Aunque en

este punto es obligado preguntarse si los obstáculos objetivos ligados a la pobreza de las familias y a las modestas aspiraciones familiares pueden ser compensados por la escuela. Para un profesor las aspiraciones educativas de las jóvenes están condicionadas por la familia y también por las posibilidades que les ofrezca la escuela:

*“Las aspiraciones que tienen ellas están condicionadas por la familia y porque se creen condiciones objetivas que les permita abrirse horizontes”. (P1)*

En el caso descrito anteriormente, la joven estudiante que soñaba con llegar a la universidad y que, en el momento de la entrevista, cursaba 2º curso de Gestión y Administración Pública, tenía casi todo en contra para poder seguir en estudios postobligatorios. Desde que emigró a España a partir de un proceso muy particular de reagrupación familiar iniciado por su padre - quien iba trayendo a España a los hijos, una vez conseguida la regularización de su situación- no ha convivido con sus padres. Su madre nunca vino a España a vivir y su padre volvió a Marruecos, una vez consiguió traer a sus hijos. Los hijos mayores, ya adultos, se hicieran cargo de los demás como es el caso de la joven. El ambiente social en el que ha vivido en España, desde los 10 años, no ha sido el más favorable para continuar en la escuela. En principio vivió en la barriada de Parque Ansaldo, en San Juan, municipio muy próximo a la ciudad de Alicante, hasta su desaparición como barrio marginal que concentraba importantes problemas de degradación urbanística y social - paro, venta de drogas,...- y que padecían principalmente la población de origen inmigrante y de etnia gitana asentada en el barrio. En medio de este ambiente familiar y social tan desolador, la escuela del barrio, se convirtió para ella en un refugio, en el único lugar en el que seguir soñando.

*“Yo vine sola, con 10 años, y ya encontré a mis dos hermanos estudiando, y mi hermano el mayor trabajando. He estudiado aquí dos años de la ESO y ya está. Mi padre me explicó que venía de vacaciones, que me va a arreglar los papeles y vuelvo para mi país. Y vas a tener dos papeles, cuando ya no puedas soportar más este país tienes tus papeles y tienes derecho de entrada, ya tienes todo en regla... Pero cuando vine aquí la primera semana bien, la segunda ya empecé a llorar, porque era niña, no... Y lo pasaba mal. Mi padre estuvo unos días... y adiós. Luego... los primeros meses muy mal. Luego cuando acabó el verano empecé a ir al cole, ya un poco distraerme, con los amigos jugar, ya empecé... El primer año que vine vivíamos en el Parque Ansaldo, había muchos árabes, muchos... Tuve una maestra, Africa, le*

*quería yo mucho... no sé nada de ella... le queríamos mucho todos .Y cuando empecé a estudiar, ya un poco... empecé a olvidar un poco..., me vino bien". (E13)*

Para la anterior estudiante, la escuela tiene una significación muy importante y le permite *"abrirse horizontes"*.

A partir de las narraciones de las estudiantes y del profesorado se constata cierta distancia entre las prácticas pedagógicas para la integración de la segunda generación, centradas fundamentalmente en la compensación de desigualdades educativas, y los objetivos que las jóvenes estudiantes pretenden conseguir a través de su formación escolar y académica, es decir, a través de su participación en el sistema educativo, que están muy vinculados a aspiraciones de construcción personal: mayor autonomía y libertad, fundamentalmente. Una estudiante de 3º de Derecho explica que a las jóvenes de origen marroquí **estudiar les sirve para poder ser independientes, para que nadie las domine, para pensar por ellas mismas**. Es interesante destacar que insista en que estudiar es la única manera para conseguir estos objetivos.

*"¿Sabes qué pasa? Digamos que para las chicas marroquíes, sobre todo desde mi punto de vista, la independencia y la libertad, la única forma de conseguirla es estudiando. Es llegar a ser algo. Independiente. Poder tener tu trabajo, tus cosas. Tú misma lo has conseguido, y entonces eso no te lo quita nadie. Entonces, tienes poder, de alguna forma. Entonces, te cases o no, tú eres tú, tendrás tu espacio, y no se meterá la otra persona... no te dominará. De alguna forma, ¿me entiendes? Entonces, yo creo que la única forma de conseguir esa independencia es estudiando". (E3)*

Se constata de nuevo una importancia decisiva de la cuestión del género en los objetivos que persiguen estudiando. La consecución de la **autonomía personal para las chicas es a través de la educación mientras que para los chicos se produce a través de la independencia económica**. Esta es una explicación de porqué muchas de ellas quieren seguir estudiando mientras que muchos chicos optan más rápidamente por la salida laboral.

No siempre las mujeres optan por estudiar como forma de emancipación explícita; a veces es un refugio o una forma de evasión frente a

un contexto que les constriñe la libertad. Hace unos años una joven de origen marroquí residente en El Ejido fue premio extraordinario de Bachillerato (*El País*, 5 de marzo de 2009). Este hecho trascendió a través de los medios de comunicación. La joven estudiante confesaba que le gustaba estudiar y que debido a que sus padres no la dejan salir a ningún sitio, ella se refugia en el estudio. Paradójicamente en este caso, y cabe pensar si en otros, las restricciones y el mayor control sobre las chicas les obliga a ser más disciplinadas y les facilita el éxito en los estudios. Lógicamente esta sobreprotección y dependencia familiar no es deseada por las jóvenes.

Para una joven estudiante de magisterio nacida en España de padres marroquíes **estudiar sirve para entender mejor las cosas** y, en ese entendimiento, parece incluirse ella misma, porque implica entender las dos culturas que forman parte de sí misma. Es consciente que **estudiar puede implicar**, para las jóvenes como ella, **distanciarse críticamente de las costumbres y creencias familiares**.

*“¿Estudiar? A mí me sirve para entender mejor las dos culturas porque hay gente que viene aquí y a lo mejor no tiene estudios en su propio país y viene aquí y lo entiende todo de una forma bastante diferente. Creo que estudiar ayuda a entender mejor las cosas... Cuando estudias y te formas te apartas de las creencias que uno tiene. De las costumbres que tiene la sociedad islámica. Cuando estudias te abres más la mente, conoces más cosas, más ideas... y claro, si conoces más ideas y no son las que te han enseñado pues chocan”. (E11)*

Una estudiante que cursa el último curso de filología árabe, en el momento de ser entrevistada, habla de diferentes motivos que le empujan a querer conseguir una titulación universitaria: desde el placer de estudiar, de ocupar el tiempo en esta actividad y de no ser una persona ignorante, de ampliar los horizontes personales, hasta el deseo de independencia personal y económica. Considera que tener un título académico es una garantía de autonomía en el futuro. Si bien, dentro de su proyecto personal, está el matrimonio, no lo ve como una garantía en su vida. Más bien, considera que los estudios pueden ser útiles también ante un fracaso en el matrimonio.

*“¿Yo? ¿Por qué estudio? Pues por un lado... Principalmente porque me gusta. No es nada que me hayan impuesto, ahí, ni nada. A mí desde el principio me ha*



*gustado estudiar, y me divierte, me gusta. Y eso. Para desarrollarme. Y quiero ser una persona que sabe lo que hace, tener un criterio propio, ser... Y luego ya, en segundo lugar está el motivo económico. Quiero ser independiente económicamente. Porque ya ves muchos casos cerca de ti que ocurren. Que las chicas... normalmente son chicas muy jóvenes que se casa muy temprano y que luego... ya se dedican a su casa y a sus hijos, ya no saben lo que ocurre en el mundo. Tienen un mundo tan reducido... Un mundo muy reducido alrededor de su pareja y sus hijos. Y entonces, eso. Muchas veces al no seguir estudiando tienen carencias de conocimiento... Que a lo mejor se creen cosas que no son verdad. No sé... Y me gusta eso: ser independiente y poder valerme por mí misma y no... Luego, en un futuro, sí que quiero casarme. Este... todas las cosas pueden ir bien o pueden ir mal. Si te van luego mal ¿qué haces? Muchas de las chicas se casan, y luego... y luego el matrimonio resultó un fracaso. ¿Y qué te pasa luego? Te vas a casa de tus padres, Y ya... es una divorciada. Y en el mundo árabe, pues no está tan bien visto. Entonces... Y luego, ¿quién te mantiene? ¿Te mantiene tu familia? Pero no es lo mismo si tú tienes una carrera, un trabajo que te pueda dar... te pueda dar para vivir y estar bien, pues mejor. Porque es más para... para el futuro. No sé, a mi me parece importante". (E4)*

En otras ocasiones las razones para seguir estudiando están directamente vinculadas con el país de origen y con un sistema patriarcal vigente que infravalora a la mujer y la hace dependiente del hombre. Su discurso viene a coincidir con los anteriores, especialmente con la estudiante de Derecho, en la solución que ellas ven a este orden patriarcal que supedita a las mujeres a los hombres y les impide ser ellas mismas: la única solución es la educación, la propia formación.

*"Bueno, es que yo vengo de mi país, bueno. De un país... bueno lejos no está tampoco, pero bueno... Pues yo estoy estudiando porque en mi país las cosas son un poco diferentes. Si la mujer no estudia, luego es una mujer sometida. Y si se casa con uno de ahí, pues... se queda en casa, y luego está maltratada y todo. Mi objetivo así, es estudiar, para ver las cosas de otra manera, para empezar. Y luego, pues intentar tener una vida mejor. Porque sé perfectamente que ahí no puedo cambiar nada, pero intento cambiar mi vida, por lo menos... Es que ahí las cosas son así, porque como todo el mundo piensa así, pues entonces es así. Yo no voy a cambiar el mundo, ahí. Intento cambiar mi vida, porque yo no quiero vivir así". (E2)*

Otra joven entrevistada lo resume de esta forma:

*"Es importante estudiar, sirve para muchas cosas. Sobre todo te da independencia". (E10)*

Estudiar puede colmar el deseo y el placer de saber, de conocer más allá de lo que una misma persona puede experimentar o vivir directamente y

la necesidad vital de pensar por una misma, más allá del objetivo profesional, aunque esto último también sea un motivo para seguir estudiando. Así lo expresa una estudiante:

*“Soy una chica que aspira a mucho. Ya te digo, trabajo mucho, me gusta, porque yo opino que la forma de fomentar tu personalidad... más que tu personalidad, o sea, **formar tu ser**, es estudiando, es aprendiendo de experiencias. Un libro al fin y al cabo te está enseñando experiencias, sin tú vivirlas. O sea, no tienes porqué pasar por algo para decir ‘es que lo sé’, no, lo puedes saber sin pasar por eso, es decir, no tienes porqué caer para decir ‘ya sé cómo me siento cuando me he caído’, no, puedes saberlo sin caerte... Por eso, porque me gusta también... A mí siempre me ha gustado el aprender, cualquier cosa, pero me dices ‘¿porqué has elegido tu carrera?’, no lo sé, yo no tenía pensado hacer química. Si me dijeras ‘¿cuando eras pequeña querías ser químico?’, te diría que no. Yo quería hacer medicina, siempre, luego dije no, es mucho sacrificio. Y porque soy una persona que me gusta usar el coco, pensar las cosas”. (E20)*

Una vez más las estudiantes señalan en sus relatos el deseo y la aspiración de **pensar por sí mismas** y de **ser autónomas** como uno de los motores que les impulsan a seguir estudiando.

#### **8.4. La participación y la construcción del vínculo social a través de las instituciones educativas: entre la integración y la exclusión social**

Lo importante para posibilitar la participación e integración desde la escuela, más allá del reconocimiento cultural, es favorecer que las jóvenes de origen marroquí continúen los estudios una vez finalizada la educación secundaria obligatoria. Es la mejor forma de propiciar una integración democrática que es integración al *demos* y no al *ethnos*, como proceso de formar parte, y de participar activamente de una sociedad pluralista, porque una sociedad está articulada y definida por vínculos fundamentalmente políticos y cívicos de tal forma que cada uno puede plantearse en ella su fin particular, estando todos ligados a ella por algunos fines comunes, sin los cuales los particulares no estarían asegurados.

La integración implica igualdad de oportunidades de acceso a esta sociedad. Implica que haya un acceso de hecho a lo que se nos faculta de

palabra. No hay integración donde no funciona la movilidad social, ni en sentido horizontal ni en el vertical. Por ello, únicamente la garantía de acceso al sistema educativo y de éxito en el mismo no garantiza la integración futura por cuanto el factor socio-económico, y la llave educativa que hoy en día lo hace posible, no suelen funcionar en los procesos hoy existentes de asimilación o incluso de integración democrática. Muchos descendientes de inmigrantes, de segunda y tercera generación, en las sociedades donde la inmigración es más antigua, se revelan contra las instituciones de la sociedad que les *acogieron* en su día, como es el caso de muchos hijos/as y nietos/as de inmigrantes en Francia, pero que no les prestaron los instrumentos para abrirse paso en ella. Es necesario garantizar las oportunidades y hoy, menos que ayer, la escuela no tiene capacidad para hacerlo. En la sociedad actual, en medio de la profunda crisis que se está viviendo a escala nacional y transnacional, la escuela, a través de los títulos que otorga, está cada vez más lejos de garantizar la integración laboral, que es condición para la integración a secas, no ya solo de los/as hijos/as de la inmigración sino también de los/as hijos/as de las clases medias. Mejor formados que sus padres, muchos de ellos, después de un largo periodo de escolarización y formación que abarca la práctica totalidad de sus vidas, ven ante sus ojos la posibilidad real de una movilidad descendente.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que la población menor de edad de origen inmigrante presenta tasas de pobreza alarmantemente altas: el 52% de las personas menores de 16 años viven en hogares en situación de pobreza, según el *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. En 2011 esta situación se ha visto agravada por la crisis económica que, como ya se advirtió, afecta mucho más a las familias inmigrantes, especialmente marroquíes. La vulnerabilidad educativa está directamente relacionada con esta pobreza y con el nivel educativo de los progenitores y es prácticamente inexistente en las familias donde el padre o la madre tienen educación superior. La vulnerabilidad educativa moderada es 5,6 veces más alta en los hogares donde el padre tiene estudios primarios que en los que tienen

estudios superiores y 11,2 veces mayor cuando es la madre la que tiene estudios primarios.

A pesar de la incierta participación y movilidad social a través de un empleo de las nuevas generaciones de jóvenes, hijos e hijas de la inmigración, el instituto de educación secundaria y la universidad se viven como oasis de relaciones que no reflejan la convivencia real en la calle. Una alumna hace referencia al trato tan distinto que hay hacia los extranjeros en lugares como la oficina de extranjería. En su discurso hay una reivindicación de ser tratada como una ciudadana más.

*“Vale, yo en una escuela yo puedo decir que un profesor me habla a mí al igual que le habla a un español, pero yo cuando voy a extranjería a renovar mis papeles, yo ahí noto la diferencia, brutal, era como si me hubiera pasado a un país de verdad que no es el mío ¿no?, porque al fin y al cabo es que me dicen “¿de dónde eres?”, pues mira, ¿de dónde soy?, pues soy de aquí, de allí, da igual... pero ahí sí que... Sí, te lo hacen sentir, es que te tratan mal, es como... Los funcionarios, o sea... a lo mejor dices... y no te contestan, bueno, es una falta de modales hacia... es su educación, no la mía... vergüenza le tiene que dar a él, no a mí... Pero sí que es cierto, a mí, de verdad, cuando dice extranjería a mí no me gusta ir... Nos tratan mal, o sea, yo, educadamente... te hablo desde la experiencia que he tenido yo, pero es que la tiene mucha gente, lo que pasa es que a lo mejor esa gente no son tan de quejarse, de dar su opinión ¿no?, se lo callan y dicen “mira, a mí lo que me interesa es coger mi documentación y punto”. Pero yo he ido por ejemplo al policía a preguntarle una cosa y a mí me ha empujado, sin escucharme, dice “apártate”, como si fuera una cosa... Es que si yo me planto aquí y yo le digo “es que tú no me tienes que empujar y yo sé mis derechos y sé cuales son los tuyos”... es que me tienes que respetar como a una ciudadana cualquiera”. (E20)*

Las jóvenes entrevistadas se sienten parte de la sociedad, a pesar de que tengan experiencias como la anteriormente descrita. Porque, en ocasiones, la mirada social las hace sentir extrañas, como si éste no fuera su sitio, como si siguieran siendo extranjeras. Muchas de ellas no conciben que esta sociedad no sea su sociedad. Una joven lo expresa en la siguiente narrativa:

*“Yo considero que estoy integrada... Por ejemplo, yo... es que es lo que le decía a mis amigas, si a mí me dijeran ‘vete a tu país’, yo es que me volvería loca porque es que qué hago, porque es que yo ahora me aburro y yo me cojo mi bolso, me voy con mi coche y me voy donde mi amiga, y allí estoy. Claro, si mi amiga es de aquí, si me dicen ‘vete tú’, ¿cómo vamos a hacerlo?...”. (E13)*

Hay todavía una falta de normalización social sobre quienes tienen rasgos o características minoritarias como el acento o el apellido. Incluso por parte del profesorado.

*“Yo creo que cuando me ven hablar o cuando me conocen de verdad creo que cambia, o sea, ya pienso lo contrario de lo que me habían transmitido a primera vista ¿no? pero eso es porque cuando te ven... “¿sabes hablar español?”, y dices tú “por Dios”... Yo creo que en la universidad sí que están muy... no sé si es porque no estáis acostumbrados a que entre mucha gente, o aunque venga gente pero de erasmus y se va, cuando ves que hay una persona que sabe hablar, que ha hecho selectividad, que ha pasado... yo creo que no estamos muy... acostumbrados. No nosotros sino ellos, los profesores. Lo miran raro, como... no sé, yo sí que lo noto. A mí por ejemplo me preguntó una profesora... vio el apellido y me dice “¿de dónde eres?”, digo “de Marruecos”, y me dice “¿pero tú sabes hablar español?”... Y yo me quedo mirándola... pues mira, sé hablarlo, que sea de Marruecos no quiere decir que vine ayer... No veo mala intención, más bien desconocimiento... No saben de este mundo”. (E20)*

Las jóvenes coinciden en afirmar que ellas se sienten parte de esta sociedad aunque, en ocasiones, la mirada social lo niega. Consideran que es una cuestión de ignorancia, de falta de contacto y de conocimiento.

*“Esa es otra, aquí... no es que me considere ajena a los españoles, ni considere a los españoles una cosa y yo otra, no, es más... yo pienso que soy una parte de ellos también, quieran o no quieran. Pero mucha ignorancia veo, muchísima, cosas que dices “venga hombre”...A los profesores, por mucho nivel que tengan en su..., los veo muy ignorantes, no saben...”. (E19)*

En otros casos, por parte del profesorado hay falta de información e ignorancia o desconocimiento sobre el otro, como se recoge en la siguiente narrativa:

*“El curso que estoy haciendo hay una chica que lleva velo, se llama Altea, ya el nombre dice que es española. Vale, el profesor hoy se ha dirigido y ha puesto ejemplos de la biblioteca de Alejandría... creo que estaba hablando de la biblioteca de Alejandría... y empezó a hablar de las bibliotecas cómo están aquí y dijo “bueno, vosotras que sois de cultura árabe por ver si el funcionamiento si es lo mismo, tú Altea y Meriem”, y la chica se ha callado, y le dije “creo que Altea no es árabe, es musulmana”, y los demás compañeros se han quedado... a ver, que lleve velo no quiere decir que sea árabe, y la chica es española, es hija de españoles, es conversa”.(M10)*

Integrarse es participar. Formar parte del nuevo país no es solo *ser parte* de él, sino *tomar parte* en las decisiones, aunque, como ya se ha

mencionado, esto resulta cada vez más difícil para el conjunto de los ciudadanos no únicamente para los *recién llegados*. Pero la participación es fundamental para la integración. A sabiendas de que la participación ha de hacerse en condiciones de reciprocidad; tanto los que acaban de llegar como los que llegaron antes, todos tienen que ver que es un proceso de pérdidas y ganancias por ambas partes. La reciprocidad ha de ser lo más igualitaria y lo menos desequilibrada posible intentando acortar la distancia entre unos y otros y ello supone un ejercicio de reparto o reequilibrio de poderes. Debe ser un horizonte hacia el que avanzar, la referencia de la normalidad democrática. La interacción democrática ha de entenderse en términos de horizontalidad (Bilbeny, 2010). Esta participación democrática se circunscribe, en una cultura pública común, al respeto a la ley, a las instituciones y a los modos de comportamiento cívico. Pero más no se puede pedir, no se puede obligar a adhesiones de tipo identitario o patriótico porque cualquier demanda de adaptación de este tipo es inquisitiva, cuando ni siquiera para los nacionales de un país se plantean estos deberes (Heller, 1990). Tanto los extranjeros como los nacionales, los recién llegados y los establecidos, aspiran a una integración real y ésta tiene irremediadamente que suponer un mestizaje y fusión de poder.

#### **8.4.1. Entre la exclusión educativa y social y lejos de la integración**

En las sociedades posmodernas actuales, los procesos de exclusión son progresivamente incorporados por las instituciones educativas que producen sus propios mecanismos de exclusión (Dubet, 2005) pues otorgan un valor añadido a las desigualdades que reciben. Desde las narraciones de estudiantes y profesores, como actores con una singular experiencia escolar, es posible aproximarse para comprender estas experiencias y valorar las funciones específicas de la escuela. Un profesor de un instituto hace esta desoladora descripción del destino que, según su percepción, tienen muchos de sus alumnos y alumnas de origen marroquí, principalmente.

*“Yo diría que sí, vamos... ahora mismo de lo que hay yo creo que el noventa por ciento es fracaso escolar, de lo que hay. Estoy hablando de los marroquíes, he*

*estado pensando, he hecho así un barrido mental ¿no? Osama a mí yo creo que no va a conseguirlo, Mohamed no lo va a conseguir, Sokaina no lo va a conseguir, Omaima no lo va a conseguir, Bousha lo veo difícil, Hazar puede ser que lo consiga, o no lo sé porque cuando está todavía... cuando suba un poco más arriba y empiecen a apretarla un poco más con la lengua ya no sé qué es lo que va a pasar... El futuro de estos chicos en nuestra sociedad yo lo veo bastante negro, o sea yo creo... pero vamos, tampoco... hombre, tienen el inconveniente que es añadido, el de la lengua y estas cosas ¿no?, pero lo mismo que le va a pasar en esa clase a Samuel, que le va a pasar a José Francisco, que le va a pasar a no sé cuantos... o sea... Es que en este instituto, yo te lo diría por decírtelo, es decir, el nivel de fracaso es bestial, o sea, puede estar en torno a los cuarenta y cinco, cincuenta y algo". (P8)*

En principio, la escuela y el sistema educativo actual responde a un modelo de igualdad de oportunidades en el que no se trata solo de extraer una élite sino de dar a todos la máxima cualificación posible. El principio de igualdad de oportunidades se mantiene el mayor tiempo posible especialmente durante la enseñanza secundaria. Este sistema aspira a reducir al máximo los efectos de la exclusión social en las trayectorias escolares del alumnado a través de la capacidad de proporcionar diplomas y calificaciones escolares y promover políticas de compensación de desigualdades, que se traducen en programas educativos específicos. La sociología de la educación se centra, por tanto, en el análisis de la desigualdad en los mecanismos generados por la misma institución escolar. La paradoja de la escuela de la igualdad de oportunidades es que su voluntad de responder a múltiples demandas sociales hace de ella misma un agente de exclusión. Sin embargo, no resulta fácil desenmascarar la paradoja de la exclusión en una escuela que se declara de la igualdad de oportunidades, pues no ha alterado significativamente los destinos sociales y ha permitido a los mejores alumnos/as de procedencia obrera e inmigrante, como es el caso de las estudiantes entrevistadas, tener éxito en la escuela y, por tanto, aspirar a ascender socialmente, de tal forma que fuera posible olvidarse del destino de la mayoría del alumnado del mismo origen.

De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1973), la escuela *sólo* reproduce estas desigualdades, ya que los recursos de los individuos son desigualmente distribuidos. Es por esto que en la escuela actual a través de sus representantes visibles y más próximos, los profesores, la exclusión es considerada un problema social y no un problema escolar. Al mismo tiempo

que legitima los fenómenos de exclusión con calificaciones y diplomas, no se cree responsable de ello. La escuela trata la exclusión como un problema social anterior y externo a ella misma. En la medida en que el profesorado legitima el fracaso de determinados sectores del alumnado a partir de su origen familiar y de los problemas sociales que padecen, está actuando de esta forma. El testimonio de un profesor así lo confirma:

*“El problema es cuando te entra la frustración personal de decir ‘pero yo es que qué más me queda a mí hacer’ ¿no?, o sea, dices... porque a lo mejor lo estamos intentando, estamos equivocándonos en lo que estamos haciendo, que es muy probable también y que estamos anclados todavía en una enseñanza un poquitín fuera de tiempo ¿no?, porque vamos por detrás. Pero realmente, a nivel de decir... mira, yo no puedo hacer más, es decir, la conciencia personal mía no es todavía... y mira que yo empiezo ya a pensar que... que ya tengo bastante ¿no?, que llevo casi treinta y cinco años de servicios... Yo creo que todos los problemas sociales y... van a parar aquí a la escuela... Y entonces claro, los maestros, los profesores, no tienen capacidad para resolver esos problemas que sobrepasan las aulas y... Tú llegas ahí ya y dices ‘yo no puedo hacer más’, es decir, me he esforzado porque lo entendieran, lo he trabajado, lo he vuelto a trabajar, hemos intentado buscar las maneras, no sé cuantos, y llega la hora de los resultados y dices ‘cómo puede ser que me des esto. Y yo creo que es que la zona en otra época, lo que tú decías antes, sí había una motivación económica, es decir, terminaban enseguida porque cualquiera podía trabajar, y en cualquier taller había una salida, pero es que ahora yo creo que en la sociedad no ha calado que estudiando pueda ser también una manera de salir, yo creo que no, o sea, porque también se ha corrido por ahí la historia de ‘mi hermano terminó Biológicas y está dando cola de zapatos como daba mi padre que no terminó ni siquiera la escolarización’, y ‘este hizo no sé qué y los estudios no le han valido para nada’. Ahora entre ellos se mueve un poco más la historia de los módulos, la gente está empezando a pensar ‘no, yo... bueno, es que me hago un módulo de fontanería y no sé qué, o me hago un módulo de no sé cuantos’... Pero yo no sé si los módulos realmente van a llenar las expectativas de la gente, el mercado desde luego no y... pero no hay... porque cuando yo era pequeño sí que mi padre por ejemplo me lo planteaba, eso de decir: ‘si no te gusta esto tú tienes que estudiar’, y los estudios era una manera de escaparse de la realidad que tenías ¿no?, aquí no”.*  
(P8)

El problema del fracaso y posterior abandono, exclusión o autoexclusión escolar, no es principalmente una cuestión de diferencia cultural o de procedencia étnica o religiosa; es un problema que afecta sobremanera a los centros educativos y a los chicos y chicas de determinadas barriadas obreras, con familias en paro, en situación precaria, con problemas económicos y/o de desestructuración familiar. Y es que la escuela distribuye recursos y obstáculos al mismo tiempo. Por ello, las instituciones educativas juegan un importante papel en la integración social de los individuos, por un



lado, e intervienen en su exclusión, por otro, ya que el fracaso escolar puede ser sinónimo de fracaso social.

El evidente ascenso de la escuela privada y concertada pone en evidencia también el carácter de *mercado* que cobra la escuela, de tal manera que deja de ser un lugar de **encuentro multicultural**, salvo en las **escuelas públicas**, que es donde se concentra la mayoría del alumnado inmigrante y del alumnado con mayores tasas de fracaso escolar, y en las escuelas de élite con alumnado internacional con un alto nivel económico. Ello unido a que las familias hacen cada vez más un uso estratégico de los servicios educativos, escogiendo un buen centro escolar y una actividades extraescolares que proporcionen a sus hijos una especialidad adecuada y un ocio formativo que amplíe y diversifique su currículo. Una estudiante entrevistada es consciente de ese *capital cultural* con valor añadido que se han podido permitir compañeros universitarios escolarizados anteriormente en centros que ofertaban actividades extraescolares que permiten *la distinción*.

*“Me molesta o me da rabia que no se haya hecho. Por ejemplo, yo se que en otros institutos se ofrecen cursos, por si tú sigues tu clase, a lo mejor se ofrece ‘curso de idiomas’, ‘curso de monitores’, cursos de no sé qué, y se ofertan en el instituto, porque yo ahora mismo tengo amigos aquí en la universidad que cada uno tiene un instituto y a lo mejor hablando dicen ‘yo me he sacado el curso de monitor cuando yo estaba haciendo primero de bachiller, cuando yo estaba haciendo cuarto’, y otra dice ‘yo me he metido en un curso de chino cuando estaba en no sé qué’. Yo esos cursos no he tenido la oportunidad, a mí me hubiera gustado hacerlos. Claro, no te voy a negar, mis padres no me podían pagar una escuela de idiomas, pero eso qué indica. Imagínate, en un curriculum yo tengo menos curriculum que otros... Nosotros no, eso no lo tenemos, o sea, si quieres algo te lo buscas por tu cuenta. Claro, dónde te lo vas a buscar si tú sales y ves que en tu medio, vamos a hablar del barrio, que en tu medio hay gente que no trabaja, la mayoría de las chicas de 16 años ya están casadas”. (E20)*

Hoy se espera mucho de la escuela en términos educativos aunque tiene más una función de integración social que cultural. Actualmente también hay una mayor democratización de las instituciones que ha beneficiado a las clases populares al mismo tiempo que no ha aumentado de forma apreciable la igualdad. Diversos trabajos han demostrado que la escuela no es un simple *reflejo* de la realidad. Como ya se analizó con

anterioridad, influye la familia, sus capacidades culturales y estratégicas, y el profesorado, y, por supuesto, las leyes del mercado. Para compensar estas leyes la escuela introduce algunos mecanismos compensadores.

La escuela es el encuentro de las dos caras del individualismo: una, la de los intereses sociales del *mercado* y otra, la del individualismo ético en la que cada uno reivindica el derecho de ser el dueño de su propia vida y de su propia subjetividad.

El sistema escolar no sólo distribuye unas competencias, sino que jerarquiza su influencia integradora de tal forma que la experiencia escolar es más intensa en el vértice de la pirámide, donde se sitúan las futuras élites, y va debilitándose a medida que se desciende y se llega a la base. Las jóvenes estudiantes universitarias de origen marroquí se sienten integradas porque perciben que están situadas en lo más alto del sistema educativo: la universidad, si bien -como ya se apreció en sus narrativas- son conscientes de *las desigualdades* existentes entre ellas y otras alumnas de otros barrios y centros de clase media-alta.

La rebeldía o incluso, a veces, la violencia de la que han hablado algunas jóvenes, ejercida por compañeros/as o hermanos/as contra la escuela, no sólo tiene su origen en el medio social sino que puede interpretarse como rechazo a las propias estructuras escolares que tienden a responsabilizar al alumnado de sus fracasos.

En definitiva, la escuela está en el centro de la contradicción de la sociedad liberal contemporánea. Por un lado, defiende el principio de igualdad entre los individuos; por otro lado, defiende la competición justa y las desigualdades equiparables en función del mérito de los individuos. Según Dubet (2005), la escuela trata de forma igualitaria a los alumnos que ella diferencia y es esta contradicción la que genera la exclusión escolar.

#### **8.4.2. El conocimiento mutuo para favorecer la convivencia y la integración**

A pesar del discurso educativo oficial que habla de la necesidad de promover la interculturalidad en las escuelas, el conocimiento que se promueve entre autóctonos y extranjeros, salvo algunas excepciones, no es realmente recíproco. Por un lado el conocimiento del otro, distinto, extranjero, en este caso marroquí y musulmán se deja para celebraciones o actos puntuales, más o menos folclóricos -semana intercultural o jornada de puertas abiertas- sin cuestionar el currículo oficial. Es decir, en casi ninguna de las instituciones educativas en las que trabaja el profesorado entrevistado ha habido una reflexión conjunta sobre la necesidad de incluir en el currículo contenidos que propician un conocimiento mayor de la diversidad de procedencias del alumnado, ya sea a través de la geografía, la historia, la música o el conocimiento de las religiones. Por otro lado, en estas mismas celebraciones anteriormente apuntadas -semanas o jornadas interculturales- son los otros los que han de explicarse y justificarse: deben mostrar su gastronomía, su música, sus costumbres y su religión pero no se exige ni se espera que este mismo esfuerzo lo haga la sociedad mayoritaria. De esta forma se pone en evidencia que son los otros los que han de explicarse y que realmente en el imaginario colectivo, la integración la han de realizar siempre los demás. Este planteamiento está reflejando, por una parte, que desde el principio las relaciones son desiguales y que además no se pretende equilibrar esta situación hacia una mayor igualdad. Por otra parte, el otro es el que ha de explicarse para que, en la medida en que su cultura y costumbres sean conocidas por la sociedad mayoritaria, la integración sea posible. No hay pretensión de un verdadero intercambio de ideas y de conocimientos porque ello implicaría un cuestionamiento recíproco, una pérdida de la certeza de sí (Larrosa, 2002).

Desde el gabinete psicopedagógico municipal de una de las localidades con mayor concentración de población inmigrante de la provincia, la profesora-orientadora relata la demanda de una madre marroquí, a partir de

unas jornadas de puertas abiertas. Esta mujer no entendía que explicaran sus costumbres y por qué y cómo celebran determinadas fiestas y que, desde la sociedad mayoritaria, otras madres o padres no explicaran lo mismo para que ellas pudieran conocer la religión cristiana, por ejemplo. La valoración de la profesora-orientadora del gabinete refleja a la perfección lo que se piensa de la integración por parte de la sociedad mayoritaria al expresar que le pareció muy positivo lo que demandaba la madre marroquí porque demuestra que quiere integrarse. Por otra parte, sitúa al alumnado de etnia gitana fuera del concepto de alumnado español:

*“Y un colegio este año hizo un día de jornada de puertas abiertas para explicar las tres culturas. Es un centro CAES -escuela de atención especial- que tiene alumnado de origen gitano, magrebí y español. Y a mi una de las cosas que me gustó de una de las madres magrebíes, es decir, se explicaba muy bien, y de hecho estuvo Sara de traductora, todo lo que era la religión, las costumbres, situación geográfica, pero no se explicó nada de la religión cristiana. Entonces, ella comentó que ellas también querían conocer nuestra religión y nuestras costumbres. Entonces, me pareció un paso muy positivo. Muy, muy positivo. Ves que se quieren, bueno, integrar”. (P4)*

Es necesario cuestionarse también qué demuestra el hecho de que nosotros no creamos necesario explicar al *otro* por qué hacemos lo que hacemos o en qué creemos o no creemos y sí se lo exijamos al *extraño*. ¿Será que no estamos interesados en integrarnos o es que la sociedad mayoritaria realmente no pretende **establecer un verdadero diálogo con la alteridad** porque se siente autocomplacida y no cree que necesite al otro para dar sentido a su propia existencia, para autocomprenderse?

La retórica de la multiculturalidad proclama el respeto a la diversidad cultural y, sin embargo, la escuela busca y premia la homogeneidad, se habla de respeto al pluralismo y no se escuchan otros puntos de vista, no se conocen otras religiones, formas de pensamiento, otra historia u otra geografía. Se pretende compartir e integrar a los inmigrantes y a sus hijos en una sociedad democrática, basada en el respeto a los derechos fundamentales y se les exige que sean diferentes, que se mantengan distintos en su especificidad; se folcloriza así su vida para que ésta no cuestione lo propio. Implícito al pensamiento moderno está la idea de cuestionar y de

dejarse cuestionar, de la reflexividad crítica, aunque no parece formar parte de la idea de lo que es la educación intercultural en la práctica.

En este tipo de jornadas denominadas interculturales, como a la que anteriormente hacía referencia una informante, suele haber una percepción del otro y de su cultura estática, pues, a lo sumo, y siempre con la mejor de las voluntades, el/la autóctono/a se asoma al *stand* del islam o al taller de la *henna* o del *cous-cous* con el ánimo de admirar, probar y degustar y quizás, hasta aprender esa riqueza exótica que el otro le presenta, pero no pretende realmente conocer al otro y lo otro en toda su complejidad y dinamismo porque ello supondría dejar de estar instalado en su posición de privilegio que supone sentirse parte de una sociedad y cultura que no necesita justificarse, y porque no quiere sentirse cuestionado por lo que considera ajeno.

En el mismo sentido que la madre marroquí de las jornadas interculturales, una estudiante universitaria relata cómo en el instituto, cuando empezó 1º de ESO, decidió elegir la opción de enseñanza religiosa con el fin de conocer el cristianismo, la religión mayoritaria en el país del que forma parte. El director le advirtió que se había equivocado al elegir la opción de enseñanza religiosa. No podía sospechar que la alumna pretendiera conocer esta religión para entender mejor la sociedad en la que vive.

*“En 1º de ESO elegí religión y el director me llamó porque pensaba que me había equivocado, porque él sabía que soy musulmana, pero no. Estuve dos años yendo, aunque vi que no era un conocimiento objetivo de la religión, pero me sirvió para conocer mejor...” (E20)*

La retórica multicultural puede ser tratada en términos de la imagen que produce en nosotros mismos, de la construcción de nuestra propia identidad (Larrosa, 2002).

### 8.4.3. La paradoja de la escuela *exclusiva* para la integración de los hijos y las hijas de la inmigración

La escolarización de las hijas y los hijos de los inmigrantes en la educación formal, así como la escolarización de la población en general, tiene que ver con algo más que con la transmisión de conocimiento en el sentido ilustrado y con la oportunidad y la necesidad de poseer una formación que posibilite la incorporación futura al mundo productivo. Tiene fundamentalmente que ver con un proceso de selección. Y ello implica no sólo identificar a quienes se consideran aceptables para su inclusión sino también a quienes no lo son para rechazarlos o excluirlos, o mejor, para que ellos mismos se autoexcluyan, pues es ésta la explicación mayoritaria por parte del profesorado. Hay una buena parte del alumnado -los datos sobre fracaso escolar se pueden consultar en el capítulo quinto- que fracasan o abandonan porque, según el profesorado “*no quieren estudiar*”, “*no están motivados*”, “*no se esfuerzan*”.

Un profesor habla de desmotivación y de intereses encontrados entre el profesorado y gran parte del alumnado. Así, las jóvenes entrevistadas en esta investigación forman parte de una minoría no representada en la siguiente descripción:

*“Es que yo es una de las cosas que me ha sorprendido siempre ¿no?, es que la desmotivación del alumnado es algo terrible, yo vengo ahora mismo de una clase en la que estaba deseando casi ya que sonara el timbre para irme, porque decías “es que no estoy dispuesto... estoy harto ya de pelearme y de tirar del carro y de arrastrar y de proponer para... intentar...” y les da lo mismo, o sea, es... Son primero de la ESO. Los de primero de la ESO de este año en este instituto es la generación más dura que ha venido nunca. El porcentaje que hay de expulsiones, porque este año de expedientes de expulsión se han hecho los que no se han hecho jamás en la vida ¿no?, pues puede haber más de 100, o por ahí. Y de esos 100, el 80 o el 90 por ciento están en primero de la ESO, entre primero y segundo. Entre primero y segundo que además es donde se queda la mayoría de los repetidores, es la gente... porque luego sí que hay planes de estos, en los PCPI y otros... estos son otras historias distintas ¿no?, y los de integración... o sea, hay cosas distintas. Pero la inmensa mayoría de la gente esta, gente desmotivada, follonera, yo qué sé, de verdad...” (P8)*

A la luz de las estadísticas de fracaso escolar en España, es difícil creer que la educación sea inclusiva y sí parece que se presenta como una educación exclusiva, que rechaza o excluye a un número muy significativo de los estudiantes. La aproximación a una parte muy concreta de la población escolar, las estudiantes de origen marroquí en etapas postobligatorias, permite también pensar en quienes no están. Una joven universitaria describe brevemente quienes llegaron y cuántos se quedaron por el camino e intenta explicar algunas de las causas:

*“Soy la única mujer, la única marroquí, y una de los cuatro estudiantes de mi promoción del instituto que ha llegado a la universidad, entre más de ciento veinte adolescentes que iniciamos la secundaria obligatoria juntos repartidos en cuatro aulas. Como es que los demás no están, porque hay mucho talento desaprovechado en el barrio. Los profesores te ayudan si ven que eres listo y te portas bien, incluso solo si te portas bien, pero no ayudan ni apoyan a un alumno rebelde, con dificultades y mal comportamiento,... a ese lo expulsan”. (E20)*

La percepción de algunas estudiantes sobre el sistema educativo, a pesar de sus propios éxitos académicos, es que es injusto, que da más al que menos lo necesita, que deriva a programas de menor prestigio al alumnado que más apoyo requiere para llegar al mismo nivel que en los institutos donde el capital cultural familiar es mayor.

*“Somos del mismo barrio... es lo que te digo, aquí, no lo quieres ver, no lo quieres aceptar, pero **hay una marginación social**. Haces una estadística y toda la gente que llega a la universidad, es un ejemplo y mi punto de vista, pero son del IES del Cabo, pero es que a lo mejor la gente del IES Las Lomas son más listas que la gente del Cabo, claro, pero es que la gente del Cabo ha tenido muchísimas facilidades, el IES Las Lomas no las tiene...” (E20)*

El instituto es percibido así por la estudiante como una institución educativa que excluye, aunque reconoce que este proceso de exclusión se produce de tal manera que los educadores intentan convencer a los excluidos de que no se debe tanto al sistema que excluye al alumno/a *fracasado/a* sino que la causa del fracaso tiene que ver con ciertas características deficitarias o negativas que tiene el propio alumnado. Para Parkin (1979), las credenciales educativas se han convertido en la nueva propiedad y la escuela es el lugar en el que se decide quién merece y quién no esas credenciales

educativas. Dicho de otro modo, quién tiene derecho a sentirse integrado y quién a ser excluido. De esta forma es inevitable cuestionar la función de un sistema educativo cuya formación proporciona las credenciales necesarias para que los hijos e hijas de la inmigración puedan integrarse o formar parte de esta sociedad. Quienes fracasan en la escuela tienen muchas posibilidades de ser excluidos de la misma sociedad por cuanto no pueden demostrar estar preparados para participar de la vida social y política ni para acceder al mercado laboral. El alumnado inmigrante, de una especial manera, de acuerdo con la teoría de la reproducción y con el concepto de *violencia simbólica* de Bourdieu, *reconoce* o termina por aceptar la supuesta inferioridad de su propia cultura y de esta forma, los estudiantes excluidos tienden a considerar que las razones de su exclusión se encuentran en su propia inferioridad personal. Una estudiante, refiriéndose al alumnado que fracasa en la escuela afirma:

*“Te hacen sentir que no vales, que no te lo mereces”. (E18)*

Una mediadora hace referencia a determinados programas dirigidos al alumnado con dificultades de integración escolar, que se adjudican dependiendo de los méritos o de las cualidades del/a candidato/a.

*“Ese programa como sea un chaval rebelde no se lo dan, de hecho la frase que se dice siempre ‘se lo merece o no se lo merece’, porque si no, se lo damos a otro que se lo merece, que sabemos que se va a titular y se va a esforzar”. (M10)*

Las alumnas y alumnos de origen marroquí se sienten así desposeídos de capital cultural que necesitan *invertir* para cosechar después los beneficios en términos de éxito escolar. A gran parte del alumnado de origen marroquí se les niega el acceso a ese capital cultural.

Es en las escuelas e institutos situados en los barrios populares, en los que viven mayoritariamente las familias inmigrantes y sus hijos e hijas, donde **el fracaso escolar** es abrumadoramente alto. De acuerdo con Grignon, en una entrevista con Varela (1989), las reacciones de rechazo a la institución educativa de muchos de los jóvenes de los barrios populares serían menores si



el equilibrio entre lo que la escuela les pide y lo que ellos pueden esperar de la escuela les fuese menos desfavorable.

Littlewood (2005) advierte de que los criterios individualistas de exclusión que hacen recaer toda la responsabilidad del fracaso en el/la estudiante restan importancia al papel de la clase social como fuente y estrategia de la exclusión social.

Como se ha podido comprobar a través de los resultados de los programas específicos de integración, la mayoría de éstos, lejos de cumplir este objetivo, segregan al alumnado según su supuesta capacidad y voluntad de aceptación de las normas de adscripción. Ha habido un cambio gradual desde las formas de exclusión social colectivas a formas de exclusión social individuales, que en lenguaje de Bourdieu implica el paso de estrategias excluyentes a autoexcluyentes. Lo relevante de los procesos educativos actuales de exclusión y de los tratamientos o *programas* que se aplican habitualmente es que se centran en los que han sido excluidos, identificándolos y estigmatizándolos, evitando centrarse en los mismos procesos excluyentes de la escuela. La institución educativa, a partir de la autoridad pedagógica que tiene el docente, aplica, legitima y perpetúa formas de exclusión impidiendo así a un número importante de personas que pertenecen a ciertos sectores de la sociedad, el ejercicio de sus derechos y el acceso a bienes y servicios que deberían ser accesibles a todos. Como ya se ha argumentado en páginas anteriores, **el éxito de las jóvenes entrevistadas, lejos de demostrar el carácter integrador de la institución educativa, y a pesar de ser la escuela para ellas un horizonte de posibilidades, y la vía que facilita una elección más libre y consciente de sus propios proyectos de construcción personal, demuestra que muchas son las llamadas y pocas las elegidas.**



## Capítulo 9. SENTIDO DE PERTENENCIA Y SENTIDO DE AUTONOMÍA.

*“El otro extranjero no se deja representar. No permite que nadie le represente y no quiere representar a nadie ni a nada”.*

*Jorge Larrosa*



Los siguientes relatos sobre las trayectorias personales de dos estudiantes universitarias entrevistadas describen dos formas distintas de (des)vincularse respecto de la comunidad cultural de origen y de construir el vínculo social. En un caso hay una opción por la libertad personal y la autonomía con el consiguiente alejamiento y, en algunos aspectos, ruptura con la comunidad marroquí, e incluso con la familia; en otro, se opta por combinar la condición de estudiante con el mantenimiento de los vínculos familiares y culturales tradicionales, dándoles preferencia respecto a la libertad y la autonomía personales.

Meriem es una joven estudiante que acaba de finalizar los estudios universitarios. Inició ya mayor de edad la educación secundaria. Llegó a España con 13 años a través de un proceso de reagrupación familiar iniciado por su madre que es quién emigró primero. En el proyecto migratorio familiar trabajar era lo más importante, por lo que fue pronto empleada en el servicio doméstico donde realizó tareas del hogar y se ocupó del cuidado de personas dependientes: niños y personas mayores. Después de cinco años en España, decidió matricularse en un centro de formación de personas adultas para estudiar al mismo tiempo que trabajaba. Finalmente, mediante el acceso a mayores de 25 años, ingresó en la universidad. Siempre ha combinado los estudios con el trabajo pues no solo necesitaba mantenerse ella misma desde el punto de vista económico sino que, hasta que accedió a la universidad, aportaba sus ingresos a la familia para enviarlos a Marruecos, donde su tío materno ha construido una casa para él y su familia y para la de Meriem. En la actualidad trabaja como mediadora sociocultural en un instituto de educación secundaria con una importante matrícula de alumnado de origen inmigrante. Al finalizar el curso 2010/2011 obtuvo la licenciatura en filología árabe y el diploma de postgrado en mediación social y cultural. Tiene 30 años y está soltera. Vive independiente desde hace ocho años. Ahora sus padres están orgullosos de ella y pueden contar que tienen una hija licenciada universitaria, pero lo cierto es que no le apoyaron para que estudiara pues no formaba parte de sus aspiraciones. Los enfrentamientos familiares ya se han superado en gran medida porque los padres han acabado aceptando la

decisión de independencia de su hija pero la insistencia sobre la necesidad de casarse es continua hasta el punto de constituir un motivo de discusión con la familia. La presión no solo es de los padres sino también de las hermanas y el hermano menor. Tres de ellos están ya casados- con españoles- y tienen hijos siendo menores que Meriem. En estos momentos, ante ella se abre una nueva etapa, que si bien era esperada, le produce incertidumbre. Ya no es una estudiante y debe plantearse su futuro personal laboral y familiar. Meriem siempre ha buscado ser independiente no solo respecto a su familia sino respecto a la comunidad marroquí asentada en Alicante. Su madre tiene una red extensa de relaciones con familias marroquíes. Critica el control social que ejercen, que es incluso mayor que el que ejercerían si vivieran en Marruecos. Por esta razón, a pesar de que esto le ha supuesto muchas críticas, ha preferido mantenerse alejada de la comunidad marroquí.

*“Ha sido muy duro, muy duro, muchas presiones, mucho chantaje, pero yo tenía claro que no quería repetir la misma historia, es que no podía...Y luego, cuando por fin pude estudiar entonces menos, entonces me di cuenta de que se me abría un mundo que a mí me interesaba mucho más que el que se me proponía desde mi familia... porque es la cultura de que hay que casarse... y toda la vida de las mujeres gira entorno a esa idea; que esa era la ilusión de mi padre, vernos a todas casadas con musulmanes, claro, pero yo ya hace mucho, mucho, poco después de venir, con tres o cuatro años aquí ya le dejé las cosas claras a mi madre y a mi padre... Tenía ya 16 ó 17 años... Yo no he venido aquí para casarme y para hacer lo que se espera que como mujer tengo que hacer... Porque yo sé una cosa: si hubiéramos seguido todas en Marruecos todas estaríamos casadas hace diez años porque allí es la solución de la vida. Yo lo tengo claro, que lo que pasó con mi hermana habría pasado con nosotras, estaríamos casadas todas, ya habría cumplido mi padre... pero yo ya entonces le dije, pero, vamos a ver, ¿y si yo quiero estudiar? ¿Y si yo no quiero casarme? ¿Y si yo no tengo ganas de casarme? Y claro, ahora todavía lo aceptan a medias. Sí, presumen de que hoy tengo un título universitario pero no me he casado y eso para una mujer musulmana... para una familia marroquí... Pero yo sé quien soy, estudiar me ha hecho ser quien soy y no lo cambio, las amistades, mi vida propia que puedo hacer lo que yo quiero hacer...” (M10)*

Khadija es una joven universitaria que está finalizando los estudios de filología árabe que inició el mismo curso académico que Meriem. Llegó a Alcoy por reagrupación familiar con ocho años junto con sus hermanos y su madre. Pronto fue escolarizada en una escuela concertada religiosa católica. Se sintió bien tratada por las religiosas y los docentes del centro. Terminó a la edad prevista -18 años- el bachillerato, e inició los estudios universitarios. Mantiene

una buena relación con su familia próxima que vive en Alcoy y con su familia extensa en Marruecos. En uno de los viajes estivales a Nador conoció a un joven marroquí, primo segundo, diez años mayor que ella. Mantuvieron un corto noviazgo en la distancia y decidieron casarse hace un año. En la actualidad viven en Melilla pues él regenta allí un negocio. Khadija tiene ahora 23 años, sigue matriculada en la Universidad de Alicante, lugar en el que fue entrevistada. Dice echar mucho de menos esa sensación de libertad que tenía cuando cogía el autobús en Alcoy y pasaba todo el día en el campus, echa de menos el ambiente de la universidad. Se muestra contenta con su nueva situación de mujer casada pero reconoce que le ha cambiado mucho la vida. Lo que más le agobia es que su suegra invite a comer a quien quiera sin consultarle; por eso tiene todos los días que cocinar para muchos. En Melilla usa el velo, en la Universidad no, pero cuando se baja del autobús al regresar a Alcoy vuelve a ponérselo porque así evita que la critiquen porque ya es una mujer casada. Cuando obtenga la licenciatura le gustaría continuar estudiando: realizar un master y el doctorado.

Este es parte de su relato sobre su vida como estudiante en España y como mujer casada en Melilla. La entrevista tuvo lugar en la Universidad de Alicante, en periodo de exámenes:

*“Aquí (en España), la familia es los padres y los hijos. Cuando los hijos sean mayores... casi no son de la familia porque se van y dejan a los padres. Ahí(en Marruecos) la familia es todo, los abuelos, los tíos por parte de la madre, los hermanos de la madre, los hermanos del padre, los tíos del marido, no sé qué... o sea, tremenda ¿no? Y hay una relación muy unida para bien y para mal. Tú puedes decir mi caso, que yo no se lo he contado a nadie, te lo voy a contar a ti. De casarme ahora, he estado momentos que he dicho “estoy cansada”, porque mi marido tiene seis hermanas y seis hermanos, y en Marruecos están cuatro hermanas y tres hermanos, los otros están en Francia y en Alemania. Y claro, ahí son muy unidos, siempre se ven... todos los días se ven. Y mi caso peor, que tengo el hijo de una cuñada que está estudiando en Melilla, ella vive en Nador, y tengo que aguantarle porque todo se comparte. Yo cocinaba para toda la gente... Yo lo pasé mal porque yo quería un poco de intimidad y tranquilidad, por eso yo vine antes para estudiar ¿no?, si no, me hubiera venido dos días antes de empezar los exámenes. Ahí no he podido hacer nada. Yo no he pensado tanto en eso, yo cuando me casé pensaba venía una vez a la semana, pero es que todos los días... Yo me levanto de dormir, me ducho, desayuno y hago la comida y limpio, a la una y media o dos está todo limpio, listo, viene mi marido a comer, no trabajaba, viene mi cuñado, mi suegra está conmigo... me ayuda a hacer cositas pero pequeñas... y de repente llega otra hermana suya, que ha cogido su hijo de un colegio de al lado. No avisa; siempre tienes que tener*

*comida de sobra, y a veces no tenía comida de sobra y he tenido que... porque el sobrino de mi marido venía él a las tres del colegio, y le dejaba siempre comida, y si venía la cuñada le daba la comida de él y yo me preparo la comida para el chico... Es que es pesado... Las compras las hacía mi marido, yo muy pocas veces iba con él. Mi suegra también cuando faltaba algo iba ella a comprar, porque si yo voy saliendo y entrando no hago nada. Todos los días... Porque no es que vengan a comer los domingos. Yo si fuera por un día estupendo, pero viene ella ¿no? y luego de repente ella llama a la otra "ay, vente que estoy aquí en casa de mi madre..." y viene ella a merendar, viene otra a merendar, y ya son dos, dos hijos y la otra, tres hijos... A mí marido, yo me quejo mucho, y me dice... porque ahí también es el tema de también si hablas eres tú la mala ¿sabes?, y él tampoco puede hacer nada, si les dice a sus hermanos que se vayan... es algo muy, muy feo y muy malo, es de muy mala educación, y mucho más a los padres". (E16)*

Estas dos historias reflejan dos posturas distintas ante el grupo familiar y cultural de referencia. En el primer caso, Meriem opta por el distanciamiento asumiendo todas las consecuencias. Es la opción del individuo frente al grupo. Para ella, la libertad hay que buscarla personalmente, más allá del grupo cultural y familiar y está dispuesta a asumir el esfuerzo que supone tenerla. En el segundo caso, Khadija no quiere romper el vínculo familiar ni distanciarse de la comunidad de origen. Ha cumplido ya con uno de los objetivos más importantes para una joven musulmana: el matrimonio. No le preocupa su futuro profesional desde un punto de vista económico porque es una mujer casada. Ha optado por combinar la tradición con su condición de estudiante, y cumplir con lo que se espera de una joven marroquí, desde la cultura y las prácticas tradicionales. Los estudios le proporcionan cierta dosis de libertad -así puede ir a la universidad y salir de casa-; por eso le gustaría hacer un doctorado.

Estas dos jóvenes construyen de manera distinta el vínculo social y su propia forma de pensarse a sí mismas. La mayoría de las jóvenes entrevistadas construyen su subjetividad entre estos dos extremos. Pero en todos los casos hay en mayor o menor grado una reivindicación de autonomía y libertad que entra en conflicto con las imposiciones externas, preferentemente de la familia y de la comunidad cultural de origen, aunque también, en ocasiones, de la institución educativa y de la sociedad cuando las conmina a reivindicar una identidad cultural vinculada al origen familiar. Esta pertenencia que, en muchos casos significa dependencia, implica renunciar a

utilizar el propio entendimiento y la capacidad de razonamiento independiente. Implica depender de otros para tomar decisiones sobre la propia vida y asumir un estado de inmadurez personal que perpetúa la minoría de edad. El sentido de la educación, desde la Ilustración, es hacer a los individuos independientes, capacitar a los/las jóvenes para liberarse del yugo de la dependencia y alcanzar la madurez, que implica independencia de criterio, capacidad para juzgar racionalmente por uno/a mismo/a sin considerar verdadero necesariamente lo que dicen los que tienen más poder que uno/a, y de quienes se depende, de alguna manera. Es a partir de esta idea de educación que surge el concepto de respeto mutuo y de ciudadano/a y la necesidad de garantizar desde el liberalismo clásico no el individualismo, como a veces pudiera parecer, sino la madurez, la autonomía y la posibilidad de actuar como adulto, como ciudadano o ciudadana libre. Esta aspiración de la educación de la modernidad implica la necesidad de rebelarse contra la imposición de ser espectadoras de la propia vida, y es precisamente lo que la mayoría de las jóvenes explican: quieren ser actrices de su propia vida. Si bien hay situaciones de cierta *servidumbre voluntaria* como la que describe la narrativa anterior respecto a la vida *elegida* por una de las jóvenes estudiantes entrevistadas, también existe la postura contraria encarnada en el relato de la joven que decide vivir su propia vida y que se muestra rebelde ante la sumisión y dependencia a las normas sociales y culturales a la que se podría ver conducida.

### **9.1. Ser hija: la pertenencia familiar y cultural heredada.**

Ser *hijas de*, para las jóvenes de origen marroquí, tiene la dimensión simbólica de dependencia que toda sociedad patriarcal concede a las mujeres de la familia. Este atributo contiene las raíces u orígenes familiares junto con el peso que la cultura tradicional heredada le añade. A través del proceso de endoculturación escolar principalmente, las estudiantes entrevistadas transforman este imprescindible y necesario atributo heredado, que las liga a sus orígenes, y lo aligeran de la carga opresiva que pudiera contener, en un



delicado y difícil esfuerzo de equilibrio que les permita, por un lado, mantener los vínculos familiares -por otra parte, asumidos y vividos, en la mayoría de los casos, como una pertenencia gratificante-, y por otro, mantener la distancia de aquellos aspectos de las relaciones familiares que implican dependencia y sumisión al grupo, acentuada éstas por su condición de mujeres.

Las estudiantes entrevistadas se distancian en mayor o menor medida del proyecto que las familias tienen para ellas, aunque también, en el contexto migratorio, la mayoría de las hijas finalmente se sienten apoyadas por sus padres, especialmente por sus madres, con quienes comparten la condición femenina. No son únicamente las hijas las que perciben mayores posibilidades de realización personal en la sociedad española sino también las madres. Es relevante, en este sentido, el relato de una estudiante que reivindica su deseo de seguir en España a pesar de la situación crítica en la que se encuentra su familia, sin trabajo y con su madre muy enferma. Valora que aquí su madre tiene unos derechos como mujer que en Marruecos no les son respetados.

*“Aquí las mujeres tienen derechos, aquí se vive muy bien. Aquí es mejor porque vivimos muy lejos de la familia. Aquí hay hombres marroquíes que ayudan a la mujer pero en Marruecos no... Mi madre tiene un padre que es muy rico y mi madre es la única que está enferma. Mi abuelo se casó con dos mujeres y tiene 16 hijas y 7 hijos. Mi abuelo conoce a mucha gente en Marruecos y nunca ayudó a mi madre por eso no le quiero. Siempre le gustaron más sus hijos que sus hijas. Por eso mi madre no quiere volver, ni yo. Ella está mejor aquí por la salud. Además los hombres cuando van a Marruecos cambian mucho y allí las mujeres no tienen derechos. Aquí los hombres tienen horarios (trabajan, están en casa), allí tienen todo el tiempo libre y beben, van con chicas. En conclusión, somos racistas entre nosotros; la mujer tiene que estar dentro de casa... Yo ya no podría vivir allí”. (E10)*

Otras estudiantes universitarias también confiesan que sus madres prefieren vivir aquí porque son más independientes y pueden sentirse más ellas mismas. En Marruecos están más arropadas por la familia pero también más ahogadas por el control que ésta ejerce en sus vidas. En la siguiente narrativa, una joven entrevistada afirma que su madre ya no sabe vivir en Marruecos:

*“Mis padres sí quieren... no volver a lo mejor para siempre... mi padre sí, pero mi madre yo creo que no sabría volver... o sea, volver volverá, pero no sabría adaptarse al cien por cien, como... de vivir ahí no. Ella ya está acostumbrada aquí... Mi padre sí, mi madre le va a costar más volver a adaptarse a Marruecos, no sabe vivir en Marruecos”. (E9)*

Estos discursos revelan cómo la idea de libertad e independencia puede ser la *agenda oculta* de las madres sobre las hijas y sobre sí mismas. No siempre se dicen en voz alta por qué están aquí, por qué quieren seguir viviendo en España. Y es que en el país de emigración cambia la posición de la mujer madre de familia respecto a otros parientes, por ejemplo, la relación con la suegra -cuando viven juntos en España-. Así se reconoce en la siguiente narrativa de una estudiante:

*“Mi abuela también antes... solía también intentar ‘mangonear’ y todo eso, pero como mi padre tampoco le ha hecho mucho caso... Así que por ese lado, mi madre también estaba protegida por mi padre. Claro, en ese sentido, mi madre está mucho mejor aquí ¿no?”. (E3)*

El papel de la mujer tradicional sigue siendo el dominante en las madres en el país de inmigración a pesar de que el contexto es distinto al de la sociedad de origen, si bien es cierto que con el tiempo, los cambios en la vida de las mujeres se van produciendo. Una estudiante universitaria que reside en una localidad pequeña del interior de la provincia comenta cómo todavía su madre, marroquí, divorciada y trabajadora asalariada es una excepción. En su discurso explicativo acerca de las razones por las que la mayoría de las mujeres casadas no trabajan, está presente la supremacía del varón sobre la mujer y la necesidad del grupo familiar de demostrar a la comunidad que el padre sostiene económicamente a la familia. En el momento actual de crisis esta situación difícilmente se sostiene pues resulta necesario que cualquier miembro de la familia, incluida la esposa, contribuya al sostenimiento económico del grupo.

*“Yo creo que las madres sí, intentan seguir con su papel como en Marruecos, por ejemplo, mi madre es la única mujer marroquí que está divorciada y vive en Cocentaina y además trabaja. Eso sí que es un poco... choca. Porque la mujer en Marruecos es la que aguanta, aguanta, aguanta. Y lo del trabajo sí que creo (igual no es verdad pero yo lo veo así) hay muchas personas que viven aquí y la mujer no trabaja pero quiere trabajar pero no trabaja ¿Por qué no trabaja? Porque es como*

*que si trabajas tu marido no te mantiene bien y por eso no trabaja y vive como en plan, yo vivo bien". (E11)*

En la etapa de la reagrupación familiar no siempre las mujeres, madres y esposas, experimentan una mejora en sus vidas; a veces puede suceder lo contrario. El aislamiento social, al ocuparse casi exclusivamente del marido y de los hijos/as y salir poco del hogar familiar, el ambiente de hostilidad y precariedad de algunos de los barrios donde viven las estudiantes y la ausencia de otras mujeres de la familia, produce, en ocasiones, depresión y sensación de aislamiento, que a veces las hijas perciben pero que se suele vivir en soledad. Sin embargo, una vez superada esta etapa, las jóvenes afirman que sus madres se sienten bien viviendo aquí. La madre de otra joven universitaria entrevistada prefiere seguir viviendo en España aunque se haya quedado viuda y la estudiante de derecho explica que su madre está mejor aquí porque tiene más poder y ya no está controlada por su suegra. Con la emigración y los cambios que ello trae consigo -hogar nuclear, vecinos españoles o de otras procedencias culturales, nacionales y religiosas, distintos horarios, estudios- las estructuras de dependencias y de poder familiares pueden tambalearse favoreciendo la toma de decisiones individuales. Hay, por tanto, cambios importantes en las relaciones intergeneracionales y en los roles de género entre generaciones.

La mayor autonomía y poder de las mujeres en el país de emigración es una situación que puede resultar paradójica, en la medida en que es el varón, principalmente, el sujeto de la reagrupación familiar y de quien se depende, en principio, desde el punto de vista legal y económico. Por el contrario, una vez la familia se ha instalado en la sociedad española, las posiciones se mueven, los roles son más dinámicos, las hijas pueden empezar a trabajar, incluso en ocasiones, las mujeres tienen más posibilidad de conseguir empleos, aunque de baja cualificación, en la economía sumergida o en el servicio doméstico (Parella, 2003).

*“Mi madre, la verdad, le ha venido muy bien venir a España, porque ahora mi madre digamos que tiene más poder que mi padre, incluso. En mi casa incluso mi madre manda más que mi padre. ¿Por qué? Como el dinero, el que lo trae a casa no*

*es mi padre, sino mis hermanas... bueno, mi padre también, la verdad. La verdad es que también lo ha pasado muy mal al principio por nosotros, y ha currado bastante. Lo que pasa es que... Entonces, digamos que somos nosotras las que le regañamos. Entonces ya no es como cuando él nos regañaba, ¿entiendes? Ahora nos regañamos mutuamente. Entonces, mi madre también le regaña mucho, por el tema este entonces, mi padre ya no puede decir ni una palabra.” (E3)*

Hay una mayor confianza de las madres en la escuela porque perciben que ésta puede mejorar la vida de sus hijas. Son las madres las que más confían en el sistema educativo. Al menos, las madres de las estudiantes entrevistadas intuyen que sus hijas pueden alcanzar una mayor autonomía sobre sus vidas a través del conocimiento y la formación que les proporciona la escuela y que ellas no han disfrutado. Sobre todo, les puede proporcionar una mayor independencia respecto a los hombres. Sin embargo, como expresa una estudiante de último curso de filología árabe que vive en la comarca de la Vega Baja, en la provincia de Alicante, **los padres y otros varones de la familia extensa, pueden desconfiar de la escuela pues temen que aprendan actitudes distintas y contrarias a su cultura;** especialmente el temor principal gira en torno a los cambios en la concepción de la sexualidad y el matrimonio y a que piensen por ellas mismas.

*“Hay falta de confianza en la escuela por desconocimiento... pero eso suele ser sobre todo por parte de los padres. Las madres como saben su vida como es, saben todas las cosas que... que... Lo han sentido en su propia piel, todas esas cosas, pues quieren que sus hijas tengan conocimiento y que puedan echar para adelante. Pero en el caso de los padres tienen... no sé... piensan en lo peor, siempre. Muchos de ellos -no te digo todos porque nunca se puede generalizar, cada uno es diferente- pero muchos de ellos sí que piensan que se van a ir ahí y ya les van a meter unas ideas que luego... que si la chica luego viene y me dice... le presento un novio y luego me dice que no se quiere casar, ¿qué hago yo? No, no, no. Muchos piensan que cuanto menos sepa, y así, más apartadica del mundo, mejor. Cuanto más ignorante, mejor, para luego dirigir como uno quiere”. (E4)*

El control sobre las mujeres no se ejerce únicamente dentro de la familia nuclear, no es solo un control de los padres hacia las hijas, sino que, tanto la familia extensa como la comunidad marroquí asentada en España, ejercen su influencia. Es así que sobre el padre recae también el control de otros hombres de la comunidad marroquí emigrada, que *velan* por el honor de la familia y de la comunidad a través del control de la vida y de la sexualidad de las mujeres, como señala Bessis (2004) en *Los árabes, las mujeres, la*

*libertad*, aunque no sean de la propia familia. En la siguiente narrativa, la estudiante se refiere a la presión que es ejercida por otros marroquíes respecto al control sobre las hijas, y que deben soportar sus padres, incluido el varón:

*“Todo influye. Y los padres, a lo mejor... Conozco casos, padres que a lo mejor no tienen... su mentalidad no va tan allá. Pero a lo mejor un día está con un amigo y están en una cafetería y están hablando ahí, y a lo mejor le cuenta un caso particular de una chica que ha ido a tal sitio, que le ha pasado esto o ha hecho esto. Y que ha salido, lo que ellos dicen, de la conducta recta. Y ya, dicen: bueno, sí ha pasado esto, pero tendría que pensar. Y ya empiezan a hurgar en la mente y le transforman, porque a lo mejor en un principio no lo piensan así. Pero el contacto que hay, y luego hablan con otros, y con uno y con otro y tal... y van metiendo ideas en la mente, que a lo mejor a él no se le habían ocurrido... Y sí que influye... bastante”. (E2)*

Todo el discurso gira en torno a la libertad de las mujeres y a la necesidad, desde un orden patriarcal, de limitarla en beneficio del grupo. Dos estudiantes de educación secundaria reconocen que los padres marroquíes serían más abiertos si no vivieran otros compatriotas cerca. Es este **control social**, que sobrepasa los límites de la familia nuclear, el que les impide poder relacionarse con normalidad, principalmente con los varones, en el barrio.

*“En verdad nuestros padres nos dejarían, lo que pasa es que si no estuviesen los marroquíes aquí viviendo, solo estuviesen nuestros padres, nos dejarían, pero es que la gente se piensa mal y además te van a... ‘mira ésta’... Y después, además de contárselo a tus padres lo cuentan en Marruecos también... Hay algunas marroquinas que nunca salen por eso y que nunca...” (E7)*

*“Los marroquíes porque son... o sea, son muy cotillas... No sé, qué les importa, si encima que... o sea, que no eres su hija ni nada, les tiene que importar todo. Que cuando vas a decirle “oye, a ti qué te pasa, por qué te metes, no sé qué...”, dice “es por tu bien”. Si, por ejemplo, te ven con uno y tú... o sea, te ven bajando por... ya se piensan otra cosa. Es que son muy mal pensados. Pero me da igual, como no...” (E6)*

Se produce un control en cadena; así las hijas son controladas por los padres, éstos se sienten vigilados por la familia extensa que a su vez vigilan a las mujeres de la familia, y todos ellos saben que están atrapados bajo la mirada de los vecinos marroquíes del barrio que, a su vez, pueden contarlo a otras familias, de tal manera que en la localidad marroquí de procedencia sepan qué ha hecho o no ha hecho la joven. En todo caso, el control social se

dirige siempre al control sobre las mujeres. Si un tío critica o llama la atención a un padre de una joven será por una conducta de ella desaprobada por el grupo.

El malestar por la vigilancia ejercida por otros marroquíes del barrio es muy similar en todas las jóvenes. Por ello, hay un deseo explícito de vivir más cerca de españoles que de marroquíes; los primeros suelen mostrarse respetuosos con la vida personal de las jóvenes y no así los segundos.

*“Tú vienes de la casa de tu tía, y ya te ve una mujer marroquí, y ya habla de ti... Una mujer que no la conozco, luego va así hablando una a otra, a otra, a otra... Es que aquí es donde pasa. A ver, es que los españoles y todo eso no tanto como los marroquíes, tienen mala... O sea, a los españoles... a ellos les da igual, van a lo suyo, no les importa nada los demás, les importa lo suyo, y piensan también... hay algunos que piensan que si se lo dice a esto, y esto, y esto, se va a sentir mal... A los marroquíes les gusta liar...” (E5)*

Otra estudiante, de 20 años, ahonda en la cuestión del control de los otros marroquíes y del daño que le hace. Reconoce que le condiciona bastante la vida pues se siente vigilada constantemente. Por eso, está pensando en irse a Granada a estudiar cuando esté en el último curso de la carrera:

*“Claro, es que no son mis padres, el problema no está en mis padres, a lo mejor yo sé que mis padres están trabajando y no me van a ver, y yo puedo hacer lo que a mí me dé la gana, yo estoy aquí para hacer lo que me dé la gana, pero es que si te ven otros, son los que empiezan los rumores, entonces tú ya... ya no quieres más rumores, más de lo que hay ya no necesitas más. Yo es que pasé una época... claro, cuando yo te conocí, empezamos a hacer la entrevista, yo estaba en una época de que me atacaron, me atacaron en el sentido de que todo el mundo me veía de una manera... después de que yo trabajo... trabajé, estudio aquí, ahora tengo coche y voy donde quiero, y tengo más movilidad, tengo más... y ya piensan mal, pero si yo no hago nada... La gente... la mayoría de los chicos marroquíes... hombres, y también las mujeres mayores, son así, que tú crees que es la amiga de tu madre pero es que después... Y entonces van a contar... Claro, van a contar tu vida por ahí, y decir “mira, la hija de fulana, madre mía, tal, tal, tal...”, y ellos no han visto nada, y a lo mejor tú ni te enteras. Se imaginan y se inventan sus películas, se inventan cosas, pero porque quieren... Y ese es el motivo por el que no salgo los fines de semana, porque es que no quiero... quiero que no me vean, me gustaría hacerme invisible, de verdad, por eso necesito salir de ahí. Me vendría superbien alejarme de esa gente. Me voy el fin de semana, veo a mis padres y vuelvo, es que no quiero que me vean más, no quiero que me vean. A ver, siempre hay algunos que sí valen la pena, pero pocos, porque si tú ves... Yo, por ejemplo, donde vivo yo, la mentalidad es super cerrada, son gente que proceden del campo... en el pueblo donde vivo yo. Son de la misma zona, no han estudiado en la vida, no saben nada de la vida, viven en España*

*y a lo mejor no han visto nada de España, Madrid como mínimo... nunca han ido, Alicante vienen aquí por la extranjería, si no, no vendrían... es que no son gente que se van a relacionar. Yo, cuando vengo a un país, pues tengo que ponerme al día, tengo que ponerme las pilas y un poco pues relacionarme, ¿no?, e integrarme. Ellos no vienen con la idea de integrarse, sino vienen con paredes, con que no quiero contagiarme de esa sociedad, es eso. Y entonces se dañan, ellos mismos te dañan a ti, no te dejan a ti... hacer lo que quieras... A mí mis padres me dicen “nadie te da de comer, y nadie te paga nada”, o sea, nosotros aceptamos lo que tú estás haciendo ... que me mires o ves algo, y te inventas cosas, y te vas hablando de mí, y lo difuminas por ahí y vas hablando a espaldas, eso está muy mal... hace daño... eso está de moda, o sea, mirar a ver lo que hace el vecino, siempre, cotillear lo que hace el vecino... ay, de verdad... Con los españoles superbien, yo con los españoles “hola, hola, qué tal, bien, cómo está usted, bien” y ya está. Y me respetan un montón, respetan cómo voy vestida. Cuando tenemos fiestas a lo mejor, les damos de probar un dulce o algo así, y ellos todo encantados... y gracias a Dios nunca tuvimos problema en ningún lado con los vecinos”. (E15)*

En la narrativa queda claro cómo el individuo, dentro del grupo familiar y cultural marroquí, no tiene ningún poder. Necesita constantemente buscar la aprobación del grupo o, por el contrario, llevar una *dobles vida* de disimulo para escapar de la mirada externa. La estudiante anterior afirma que esta situación no se produce con los vecinos españoles. Y esa es una poderosa razón para que ella y otras estudiantes afirmen sin fisuras que prefieren vivir lejos de familias marroquíes. Este control perjudica enormemente una participación normalizada en la vida social, que es un signo inequívoco de integración.

Las jóvenes expresan con pesar la incomodidad que supone para ellas el control social que ejerce la *comunidad marroquí* del barrio. A partir del análisis de sus relatos es fácil constatar cómo preocupa menos lo que piensan los padres y las madres respecto a sus comportamientos *transgresores*, en cuanto al respeto a la supuesta cultura marroquí, que la presión que ejerce la comunidad de origen como guardiana de la tradición. Así, distintas estudiantes explican esta situación. La primera de ellas habla de sufrimiento pues se siente entre dos mundos y debe disimular lo que piensa para no ser criticada por la familia extensa y por otros marroquíes del barrio. La segunda narrativa explica las causas por las que es preferible vivir lejos de otras familias marroquíes: facilita la relación con la población española y una vida más libre, menos condicionada por el origen familiar. Existe la certeza,

expresada en todas las entrevistas, de que, en general, los/as españoles/as son más respetuosos/as con otras formas de vida. La tercera estudiante reconoce que cualquier adulto marroquí se siente legitimado para recriminar el comportamiento de una joven del mismo origen, aunque sea mayor de edad, con el argumento de que *su conducta* es reprobable en el país del que la joven supuestamente es.

*“Cuando las familias vienen aquí... es más, se castiga más porque estás como viendo las cosas que a lo mejor las ves y das tu opinión y te dicen es que claro, es que tú te has... Es que dices tú, sufres mucho porque dices vale, es mi opinión; y a veces te dicen “cállatela”. Por ejemplo, en mi caso, yo la digo a mi madre y me dice “en casa la dices pero, por ejemplo, si vienen tus tíos, cállatela” ¿vale? Son cosas que dices tú pero hay como más control en el barrio, es decir, aquí tienes que tener cuidado de lo que vas a decir”. (E20)*

*“En mi familia hemos buscado estar lejos de los marroquíes para no estar muy vigilados siempre, para que no hayan problemas, hemos buscado vivir lejos y además para tener también una relación con españoles... Y las relaciones con los vecinos españoles es muy buena, muy buena, mi madre tiene unas relaciones muy buenas. Mejor con los españoles porque te respetan, y saben que tú tienes unas cuantas libertades“. (E16)*

*“Cuando vives en un barrio donde hay más vecinos que son de tu país o, incluso, a veces, de la misma zona de donde son tus padres, hay más control social, **hay muchísimo más control social**. Claro, tienes que... no puedes hacer ciertas cosas que si, por ejemplo, no tuvieras a alguien que conozca por ejemplo a tu madre, a lo mejor te puede recriminar algo que hayas hecho por el mero hecho de decir ‘no, es que eso no se debería hacer, eres de tal país, eso está mal visto...’, y claro, pues sí, te condiciona bastante”. (E19)*

De las narrativas anteriores se constata cómo los adultos siguen aferrados, al menos en apariencia, a prácticas propias de sociedades tradicionales no democráticas intentando preservarlas en un contexto social muy distinto.

Una de las estudiantes hace referencia al contexto francés, a raíz de la emigración a Marsella de su padre y su hermana por falta de trabajo en España. Conocedora de la situación que se vive en esta ciudad francesa, con una numerosa colonia de magrebíes y de franceses originarios del Magreb -la segunda y tercera generación-, la joven afirma que allí existe un control social muy fuerte que dificulta tomar decisiones individuales con libertad, de



tal manera que sea posible la integración y una libre vinculación con las raíces en el espacio privado:

*“Ahí estás totalmente controlado, no puedes hacer nada porque claro, están las típicas normas de tu religión, de tus costumbres y entonces no puedes hacer nada. Y muchos jóvenes que viven ahí ya son de tercera generación pero da igual, eso sigue ahí, la mentalidad se les inculca desde siempre y... además creo que también por el hecho de tener una generación... que sea una tercera generación, una segunda, pues también intentan de alguna forma pues no perder las costumbres del país, pero creo que lo hacen mal porque una cosa es **integrarse y tener un poco de libertad para adaptarse al tiempo en el que estás viviendo**, eso no implica que **reniegues de tus raíces** ni que... porque si quieres ser musulmán, quieres ser practicante o lo que sea, eso puedes hacerlo de puerta de tu casa para adentro y de fuera ser una persona totalmente normal”.* (E19)

Una joven, que vive en pareja con un joven español, considera que el hecho de que su madre llegara joven a España y trabajara desde el principio con españoles, ayudó a que el control social no les influyera, a ella y a sus hermanas, y vivieran casi como si no existiera. Es relevante considerar que en el caso de esta joven es la madre la que inicia el proceso migratorio y es quien consigue la reagrupación familiar. El padre no desea, en principio, emigrar y es la madre la que toma la iniciativa dejando en Marruecos, a cargo de la familia extensa, a seis hijos, cinco mujeres y un varón, éste último con solo un año de vida. Además de la particularidad de ser la madre la que inicia el proceso migratorio y, consiguientemente más tarde la reagrupación familiar, el hecho de tener un único hijo varón también condiciona las relaciones y el control familiar. Esta peculiar situación no impide que existan lugares de encuentro informales donde, de forma voluntaria, pueden encontrar a compatriotas e intercambiar noticias y cuchicheos.

*“Aquí los marroquíes, aunque vivan en diferentes barrios se conocen. El punto de encuentro es Campoamor. Menos mal que nosotras -las hermanas- hemos tenido suerte, hemos hecho lo que hemos querido... También mi madre ha trabajado con españoles y eso le ha ayudado mucho a cambiar. Mi madre vino muy joven, era muy joven y venir le cambió la manera de ver las cosas... Ser muchas mujeres ha ayudado. Si hubiera habido un chico mayor sería muy distinto, aunque no sea el mayor. Los chicos, aunque vengan pequeños -de Marruecos- tienen una mentalidad... influye mucho mi madre, mi madre lo llevaba a la mezquita de aquí...”* (E9)

Para una estudiante de bachillerato el control social lo ejercen fundamentalmente los marroquíes procedentes de zonas rurales, de mentalidad más cerrada.

*“La gente es muy cotilla, sabe todo lo que está pasando. Ésta quién es, la hija de quién, cuándo vas, cuándo vuelves. Es por eso, en esta zona gente de ciudad hay poquisima, por eso son más cerrados que gente abierta. Mis padres son abiertos pero la gente no”. (E12)*

Ninguna de las jóvenes busca la convivencia con la comunidad de origen, más bien, al contrario, buscan mezclarse, vivir en barrios donde la presencia de marroquíes no sea importante, y ello principalmente por dos motivos que aparecen reflejados en las propias narrativas de las estudiantes. El primero tiene que ver con la percepción de los inmigrantes, especialmente del colectivo marroquí, por parte de los autóctonos. Es más fácil integrarse cuando la presencia inmigrante no es muy numerosa. La población mayoritaria acoge y acepta mejor la presencia de una familia inmigrante marroquí en el vecindario que la presencia de varias. En este último caso, el peligro de estigmatización es mayor pues se les percibe como colectivo y no como una familia concreta. Hay una despersonalización de la mirada y de las relaciones sociales cuando se observa a los inmigrantes como colectivo. El segundo factor que explica la preferencia de vivir mezclados con autóctonos y lejos de otros marroquíes tiene que ver con el ya mencionado control social que éstos ejercen entre sí. Los procesos migratorios suelen tener un efecto llamada, así es habitual en las historias migratorias comprobar que se produce una concentración de inmigrantes en una localidad del país de acogida que proceden del mismo pueblo o zona geográfica. Esta circunstancia acentúa el **control social** que en ocasiones se percibe más intensamente que en el lugar de procedencia. Las mujeres jóvenes, especialmente, huyen de él.

## 9.2. Ser estudiante: la pertenencia elegida

La experiencia de ser estudiante como una opción libremente elegida se percibe por parte de las entrevistadas como una condición que les

posibilita decir “yo soy yo”. Significa el acceso a la autonomía y a una mayor libertad personal y significa, sobre todo, el coraje de poder defenderla ante determinados intentos de imposición familiar y cultural. Hay un hilo conductor en los relatos de las jóvenes que trasciende su condición de *hijas de*, que las liga a sus orígenes desde la sociedad de acogida, para sentirse principalmente *estudiantes*, que les permite a muchas de ellas, la posibilidad de pensar en sí mismas, de **sentirse mujeres con derecho a decir yo**.

Las adscripciones identitarias se viven de un modo más reflexivo y libre, en la medida en que se sienten capaces de realizar su propia síntesis personal y declararse, por ejemplo, musulmanas a su manera, como se analizará más adelante. La continuidad en los estudios, es decir, la identidad que otorga el ser estudiante, está relacionada directamente con una mayor autopercepción como sujeto individual y con una mayor libertad para decidir las amistades y las adscripciones personales. La institución educativa se convierte de este modo en una fuente esencial de adquisición o de ampliación de capital social. Una estudiante universitaria explica cómo hay cierta presión entre las mismas jóvenes de origen magrebí del barrio, que fracasaron o abandonaron el instituto, para relacionarse casi únicamente entre ellas. Ella explica cómo esa pertenencia cultural que comparten no facilita necesariamente la amistad con las jóvenes *árabes*.

*“Mis amigos, ya te digo, hemos ido al colegio, hemos pasado al instituto... Sí que es cierto que yo la otra vez lo estaba comentando con una amiga, le digo, me río así y digo... es que estaban con “claro, es que cuando vienes así, y sobre todo cuando eres mayor, te agrupas con la gente, con las chicas árabes, pues... iba en el recreo, en el instituto. Y digo yo, **las chicas árabes van con las chicas árabes**, y allí tienen sus conversaciones. Pero claro, yo era la chica árabe que estaba con los españoles, entonces pues... (RÍE). Lo he dicho porque es que hay otro punto de vista y es que las chicas árabes, cuando te ven, **por ser árabe ya como que tienes que ser amiga suya**, por el simple hecho de serlo. **Yo no lo pienso, yo pienso... yo soy amiga tuya dependiendo de si nos llevamos bien**, o sea, la misma oportunidad que te voy a ofrecer a ti... yo no tengo eso de que yo soy amiga tuya porque eres español, o yo soy amiga tuya porque eres árabe, o espérate tú español, tú espérate que tengo que ser antes amiga de un árabe. En mi casa entra gente de Guinea, gente de Georgia, no tengo nacionalidad, o es que yo lo he visto así, he crecido así...” (E20)*

Es indudable la relación que se establece entre la condición de estudiante y la mayor apertura a nuevas relaciones y amistades no

condicionadas por el origen. Una estudiante considera que haber sido escolarizada a temprana edad en España le ha ayudado a no dar tanta importancia al origen familiar a la hora de establecer relaciones sociales y hacer amistades. En la siguiente narrativa se desvincula de la concepción esencialista de la procedencia nacional y cultural, tan extendida, que concede una importancia desmedida al origen nacional y cultural y que se resume en esta expresión: “y qué más da de donde soy yo y de dónde eres tú, si me caes bien me caes bien ¿no?”.

*“Yo es que el medio donde creces, sobre todo donde creces, te desarrollas, hace mucho. Claro, yo es que vine con 7 años, con 7 años, ¿qué sabes?, nada, te quedas con los recuerdos de tu país pero no te quedas con personas ¿no?, no te quedas con las ideas que te intentan transmitir de entonces. Tú creces aquí y tú te desarrollas, vas viendo que tú eres marroquí, vale, muy bien, pero da lo mismo que seas española, y qué más da de donde soy yo y de dónde eres tú, si me caes bien ¿no?. Claro, pero esa gente, yo creo que viene mayor, entonces vienen con esa idea, con ese pretexto, yo soy de aquí, él es de aquí ¿no?, creo... No es que creo, es más, cuando establecen una conversación ellos lo hacen mal, porque dices tú, es que no quiero racismo, si es que cuando tú hablas eres racista, y fíjate que estás viviendo en un país que no es tuyo tampoco, y sí que tienen eso en plan... no, no, no, si son españoles... a mí nunca me ha gustado hacer esas cosas”. (E19)*

El sentido de pertenencia nacional y cultural es muy distinto desde el punto de vista intergeneracional. Según las narraciones de las jóvenes entrevistadas, sus padres y madres se siguen sintiendo marroquíes a pesar de vivir en España, incluso más tiempo que los/las hijos/as. Sin embargo, estos/os últimos/as empiezan a identificarse mucho más con la sociedad receptora en la que están creciendo y están siendo educados/as. Hay una diferencia importante entre los/las hijos/as de inmigrantes que son estudiantes, es decir, permanecen en el sistema educativo, en etapas postobligatorias, y quienes abandonaron los estudios al terminar la ESO o, incluso, antes.

Sin pretender establecer un análisis comparativo en todos los aspectos del estudio, cuestión, por otra parte, imposible por las diferencias metodológicas y de la composición de la muestra, las jóvenes estudiantes entrevistadas se alejan significativamente de las conclusiones del estudio longitudinal realizado a la segunda generación de hijos de inmigrantes en

Madrid (Portes, Aparicio y Haller, 2009). En este estudio se concluye que existe una relativa debilidad de la auto-identificación como españoles/as de esta población y una adscripción mayor a las identidades nacionales de origen. Las redes sociales étnicas, en las que se mueven muchos de estos/as jóvenes reflejan fundamentalmente el carácter reciente de la migración, lo que implica que la mayoría de los/las hijos/as de familias inmigrantes actuales se sientan, ellos/ellas *también*, extranjeros/as aunque afirmen no sentirse discriminados en España. Este estudio también afirma que las modestas aspiraciones y expectativas educativas y ocupacionales de esta segunda generación pueden ser un motivo de preocupación, porque de ellas pueden deducirse bajos resultados educativos y, finalmente, dificultades para la incorporación al mercado de trabajo o el mantenimiento en posiciones laborales muy débiles ante la crisis económica.

Únicamente las estudiantes entrevistadas que estudian la secundaria obligatoria y que viven una situación familiar, laboral y económica precaria, sienten más inclinación a reivindicar una pertenencia nacional marroquí como afirma una adolescente:

*“Me siento las dos cosas pero más marroquí”. (E7)*

Las estudiantes universitarias, sin embargo, reivindican mayoritariamente sentirse parte de la sociedad española cobrando fuerza la adscripción nacional elegida frente a la adscripción étnica y nacional de origen. Esta elección está condicionada por su participación consciente en el sistema educativo, es decir, por su **condición de estudiantes**, principalmente, universitarias. Sin que se perciba rechazo a la **pertenencia étnica o nacional de origen**, hay un claro **distanciamiento crítico**. Y esta cuestión permite y reclama a un tiempo debatir sobre el proceso de aculturación, sobre su deseabilidad y su constatación en la práctica, a pesar del modelo de gestión de la diversidad propuesto en los discursos teóricos y formales de la administración educativa y de la teoría pedagógica más extendida, que los legitima científicamente. La siguiente narrativa de una

estudiante universitaria explica las razones del distanciamiento de la sociedad de origen:

*“Me siento más extranjera en mi país que aquí. Me siento más de aquí, mucho más de aquí que de allí. De hecho, claro, yo es que veo cosas allí que no me gustan. Veo que discriminan a la gente a veces, que no hay igualdad entre pobres y ricos, y tus derechos no los ves allí. Claro, es que te da mucha rabia, hay cosas que te da mucha impotencia. Entonces, rencor no le guardo mi país, pero ahí... ¿me entiendes?”. (E3)*

En el fragmento anterior hay una declaración nada sentimental ni esencialista respecto a la adscripción identitaria nacional. La joven estudiante de derecho se siente más de aquí no por razones *emocionales* sino por motivos totalmente racionales que puede explicar con nitidez. Es una opción justificada directamente por motivaciones políticas en el sentido amplio del término: **siente más afinidad con la sociedad y el país que defiende mejor los derechos humanos y que garantiza mayores cotas de igualdad y de libertad**. Es consciente de que las oportunidades educativas que está teniendo en España pueden garantizarle mayor libertad aquí que esos mismos estudios realizados en Marruecos. La auto-identificación como españolas más que como marroquíes está relacionada muy directamente con su identidad de estudiantes, pues es esta condición la que las empodera al proporcionarles capital social y cultural y permitirles así sentirse parte privilegiada de la sociedad española.

El análisis crítico del uso estratégico de las pertenencias y adscripciones nacionales es evidente en la narrativa siguiente de una estudiante de 20 años, de segundo curso de traducción e interpretación. Considera que hay jóvenes, hijos e hijas de inmigrantes, que tienen interiorizado, bien por la presión familiar, bien por la misma mirada social, que no son de aquí y que es casi una traición no *conservar las raíces*. Sin embargo, reconoce que estas y estos jóvenes suelen hacer un uso estratégico de la pertenencia heredada, reivindicándola para exigir derechos culturales que consideran que les reportan algún beneficio.

*“Pero eso también depende de la sociedad, del grupo de amistades o de la gente que conozcas... Que a lo mejor en una conversación ‘no, es que yo no soy de aquí’. Claro, es que muchas veces, sin darnos cuenta, estamos ahí diciendo esa frase y no nos damos cuenta de que estamos diciendo... o sea, nos estamos clasificando nosotros mismos. Y yo veo normal pues... sí, estamos hablando de un tema de aquí, pues no tengo por qué decir ‘no, es que yo soy de otro sitio’, o lo que sea. Estamos hablando de una cosa, pues sí, doy mi punto de vista, mi educación se ha dado aquí... Pero hay gente que está muchas veces marcando la diferencia. Creo que es una forma de decir... para intentar no perder sus raíces, creo que más que nada es una cosa para sí mismo, no para los demás, que pretende decirse a sí mismo ‘vale, soy de otro país, no tengo que olvidarlo; vale, estoy aquí, hablo aquí, tengo la nacionalidad aquí, pero yo soy de otro sitio, no tengo que olvidarlo’. Que eso pasa lo mismo con el tema de la religión o de lo que sea, las costumbres. Vale, **estás adaptado aquí pero tienes que estar acordándote a ti mismo siempre, o la familia te lo recuerda, ‘no olvides tus raíces, no olvides que no eres de aquí’.** Y desde mi punto de vista creo que es por eso, porque se recalca muchas veces, aunque también muchas veces depende del interés que quieras pues... ‘no, no, no, es que yo no soy de aquí’, para escabullirse también se da muchas veces. Porque tengo ahí amigas, que una es de Rumanía y muchas veces, depende del tema, dice ‘no, es que yo soy rumana, yo no soy de aquí’, y cuando le interesa pues sí que es de aquí”. (E19)*

Las redes sociales también para estas mujeres se amplían y se distancian de la comunidad étnica de origen. Se establecen relaciones de amistad plurales tanto con jóvenes de otras nacionalidades como con la juventud española. Así queda evidenciado en los relatos de las siguientes estudiantes:

*“Tengo muy buenas amigas aquí en la Universidad que las he conocido ya aquí. A lo mejor de coincidir en clase y luego, a lo mejor ya coincides en muchas clases y ya se va forjando una amistad... Una que es de Elche, se llama Yolanda. Y ahora, bueno, está en Francia. Tengo otra -la que estaba conmigo antes-... ella es de Ibi. Y tengo otra chica, otra amiga que se llama... y es de aquí, de Alicante... A ellas las conocí aquí, también, en la Universidad. Amigos aquí... Bueno, como en nuestra carrera hay pocos chicos, muy pocos chicos... Pues amigos, tengo dos”. (E4)*

*“Mi mejor amiga es venezolana y luego también, tengo amigas españolas. Marroquíes también. Pero mi mejor amiga es venezolana. Todavía no me he pillado una marroquí que la sustituya. Cuando estaban en el pueblo, mi mejor amiga era mi tía -ésta que pasaba a recogerla y estaba con ella... Pues ésta era mi mejor amiga. Luego hay también una vecina... del Instituto. La conocí en primero de la ESO. Está haciendo el módulo de administración”. (E3)*

Otra estudiante describe cómo el proceso de integración o participación social es muy distinto dependiendo de las posibilidades que se tengan de ampliar las redes sociales y el capital social, e indudablemente este capital se amplía y se consolida a partir de los estudios postobligatorios. La

condición de estudiante es una fuente de relaciones sociales que amplía el círculo de amistades y que propicia contactos mucho más variados y frecuentes que superan la variable origen y otras identificaciones, como la lengua o la religión que, en una primera etapa de escolarización reciente en el sistema educativo, tras la reunificación familiar, se consideran importantes para establecer vínculos sociales. Así, las jóvenes estudiantes de etapas postobligatorias suelen tener más amistades y de orígenes o características más diversas, -no vinculadas a la condición de hijas de la inmigración-, que sus mismos hermanos y hermanas que abandonaron los estudios al finalizar la ESO o incluso antes. La realidad de la **transculturación**, como proceso complejo y dinámico de navegación a través de múltiples contextos sociales, coloca a los hijos de los inmigrantes como actores de la fusión y la convergencia de las culturas de manera multidireccional y sincrónica (Hoerder, Hébert, y Schmitt, 2006; Oh, 2011).

Una estudiante universitaria narra la heterogeneidad de procedencias geográficas y culturales de las amistades más próximas y las contrasta con las relaciones sociales de su hermano que abandonó prematuramente el sistema educativo.

*“Mis mejores amigas... una es española, otra guineana, otra es española pero su padre es de Egipto, pero bueno, ella dice que es de España porque es el idioma que sabe, aunque sus orígenes, tal... España, España, francesa... Mi hermano, el que tiene 24 años, como no terminó la ESO y dejó pronto el instituto pues se puso a trabajar y sus amigos son todos árabes y en eso yo noto que quiere mandarnos como ellos hacen con sus hermanas”. (E20)*

Hay una inequívoca constatación, a partir de las narrativas de las jóvenes, de un mayor acceso a un capital social, que implica una más plural y amplia red de amistades y una mayor capacidad de elección, desde la condición de estudiantes.



### 9.3. La dificultad de decir y decirse: “yo soy yo”

A pesar de la evolución de las jóvenes estudiantes hacia mayores cotas de libertad y de autonomía desde una posición consciente y reflexiva, todas experimentan lógicamente cierta dificultad para definirse a sí mismas sin sentirse en exceso presionadas por uno y otro *mundo*, fundamentalmente, el de origen, el familiar, y el que engloba a la sociedad de destino y del que forman parte.

El sentido de pertenencia que tienen las jóvenes respecto a la sociedad en la que viven adquiere más importancia que la adscripción a la sociedad marroquí. Esta actitud difiere de la de sus progenitoras que, según la percepción de las hijas, aún sintiéndose, en la mayoría de los casos, bien en el país de acogida, mantienen muchos más vínculos con la sociedad de procedencia a través de la familia, principalmente, y de las amistades marroquíes en España. Así lo reconoce una estudiante de 18 años que cursa el primer curso de bachillerato:

*“La verdad es que en el barrio no sientes que estás en el extranjero. Yo misma no lo siento... Todos mis recuerdos son de aquí. Para mi madre es diferente. Ella tiene más relación con otras mujeres marroquíes que viven por aquí en Requena o Juan XXIII (barrios de Alicante próximos a Virgen del Remedio, que es donde vive la joven entrevistada). Dos amigas tuyas son del trabajo, que vamos a su casa y ellas vienen a mi casa y alguna más pero todas marroquíes”. (E12)*

La generación de hijos de inmigrantes marroquíes nacidos en España -la llamada principalmente, por la literatura científica, *segunda generación*- que ha alcanzado la mayoría de edad, representa todavía un porcentaje muy reducido de hijos e hijas de inmigrantes frente a los nacidos en Marruecos. Una de las jóvenes entrevistadas, nacida en España y que forma parte de esta minoría mayor de edad, afirma no sentirse de ningún sitio a diferencia de otras jóvenes entrevistadas que han vivido una parte de su infancia en Marruecos, incluso la adolescencia, y que se sienten más de aquí, que de allí, más españolas que marroquíes. Es la mirada social, en gran medida, la

responsable de esta afirmación de la estudiante: *“Cuando estás aquí no eres de aquí y cuando estás allí tampoco”*:

*“Yo creo que el problema de los que nacen en un país distinto al de tus padres es que cuando estás aquí no eres de aquí y cuando estás allí tampoco. La verdad es que no me siento de ningún sitio. En parte no voy a decir que no tengo cosas de Marruecos porque sería mentira pues sí las tengo, mi nombre es marroquí. Pero también tengo muchas cosas de España”*. (E11)

En la siguiente narrativa, la joven, según el contexto en el que se encuentra, *se siente más próxima a una sociedad o a otra*:

*“Aquí me siento española y allí me siento marroquí... marroquí pero un poco no tan marroquí, o sea, mi mente ya no es igual que la de los de allí, tengo unas cuantas cosas de aquí, y siempre ellos lo tienen en cuenta, siempre lo ven como... ‘mira, la española’ ”*. (E16)

La cuestión de la doble o múltiple pertenencia sigue siendo un tema no resuelto pues parece que todavía la sociedad obliga a cada persona a definirse teniendo que elegir entre unas pertenencias y otras como si hubiera algún tipo de incompatibilidad entre ellas. Es común que los/as hijos/as de la inmigración tengan esta sensación de desarraigo en vez de doble o múltiple pertenencia, que se construye y se acentúa a través de la mirada social. En la sociedad marroquí son percibidos/as como extranjeros/as o como emigrantes, y en la sociedad de destino como alguien que tiene un nombre, un apellido y unos rasgos que no se identifican con la nacionalidad española. En la primera década del siglo XXI, en un mundo global como el actual, esta percepción homogeneizadora de la nación es francamente obsoleta y entra en evidente contradicción con la constatación diaria de la heterogeneidad y pluralidad de las sociedades actuales, por ello hay que acostumbrarse a que se puede ser español con aspecto magrebí, es decir, que la nacionalidad no está asociada a determinados rasgos físicos o culturales. Esta cuestión, que debería hacer mucho estar superada, lamentablemente forma parte más de lo que debiera del debate social y político, siendo utilizada por grupos políticos de extrema derecha, con claros tintes racistas y xenófobos, para fomentar la alarma social y el rechazo a la pluralidad de orígenes de los ciudadanos. Así, una estudiante reconoce la existencia de carteles xenófobos en la barriadas donde vive:

*“Donde vivo yo, ahí ponen hojas que dicen ‘los españoles primero’, no sé qué”. (E5)*

En otros casos, las actitudes y las conductas hostiles y de desprecio, por parte principalmente de la población española que vive en los mismos barrios y que compite por viviendas y trabajos similares, les devuelven una mirada de extrañeza, que pretende situarlas como extranjeras sin derechos y las señala como responsables de la precariedad social. De nuevo, son las estudiantes más jóvenes no universitarias quienes hacen referencia a incidentes de este tipo, como se constata a continuación:

*“El otro día estuvimos en el parque... Estábamos jugando al fútbol y pasaron dos señoras mayores por el medio del campo. Y un niño. Y había un niño... o sea, un niño le dio con la pelota en la pierna, y se pone ‘hijos de puta, iros a vuestro puto país, no sé qué, no sé cuantos...’ Y yo no me había enterado y me dicen estas dos ‘oye, que la señora esa va a llamar a la policía, que no sé qué...’, y le digo yo ‘qué pasa, ¿tienes algún problema o algo?’, y dice ‘no, es que no podéis estar aquí, y encima que no es vuestro país estar aquí jugando al fútbol’, y yo ‘pues bueno, aquí es un país libre, y si queremos estar nosotras reglamentariamente pues estamos’, y dice ‘eso ya está por ver, eso ya está por ver’, y me dice... y me salta con el tema de que en mi país hay ropa colgando sucia, que huele fatal, que es un país... Y le digo yo ‘¿pero tú has ido a mi país, lo has visto?’, y dice ‘bueno, sí, sí, sí...’, y digo yo ‘no, tú no has ido a mi país’, y se pone ‘pues bueno, que aquí no estéis aquí más tiempo que llamo a la policía’. Y luego dijo que aquí, que en este parque ‘mira, ¿ves?, en este parque no hay ni un español, solamente extranjeros, iros a tomar por culo, iros a vuestro país, aquí no tenéis que hacer nada...’ Encima que son mayores, tienen más conocimiento que nosotros, y... Es que a mí cuando me lo dijo me sentí super mal, se lo dije a mi madre y mi madre me dijo: ‘no le hagas caso, hija’. Hay gente que está un poco mal... Y el otro día en urgencias, que mi madre se encontraba mal, fuimos a las urgencias, y a una señora árabe que tenía pañuelo... hizo un accidente, y nada más al venir la entraron urgentemente, y una española, y españoles, no han querido que ella entre la primera, ¿por qué?, porque así dicen ‘no, ella no tiene que entrar, aquí no hay derecho para los extranjeros, no sé qué’, empezó a insultar.... Y armaron una; la policía le dijo ‘hay que ser respetuosos con las demás personas’, la señora llorando, porque le dolía... además que le dolía el brazo, la muñeca. Y con lo que le estaban diciendo, insultando, se sentía más mal, empezó a llorar, y se puso en un sitio, empezó a llorar, con el dolor y con lo que le decían...” (E6)*

El uso del velo en determinados contextos parece suscitar comportamientos discriminatorios, como el que la joven vivió yendo de compras con su madre que usa el *hijab*.

*“Entramos y la dependienta se queda así mirándonos, como ‘qué hace una señora con velo aquí en Bershka’, ¿me entiendes?, como ‘éstas van a robar’ o algo así. Entonces yo fui, cogí una camiseta para probármela, y me dice ‘es que no te la*

*puedes probar’, y digo ‘entonces cómo me la voy a comprar, si no sé si me queda o no me queda’, y me dice ‘pues no, no te la vas a poder probar’, y me dice mi madre ‘anda, déjasela y que se la meta por donde cabe, y vámonos’, y mi madre se enfadó un montón... Es que no me dejó probármela. Es que yo entré al probador para probármela y dice que no, que no me lo puedo probar, y digo ‘pues bueno, vale’. Todo lo que usted diga, como es su tienda... hay mucha gente que roba y sin llevar velo, y llevándolo también pero no sé, es que llevan unos prejuicios de ‘vale, ésta lleva velo, va a robar’’. (E6)*

Para un psicopedagogo de un instituto con alumnado de origen magrebí y latinoamericano, la diferencia de arraigo entre unos estudiantes y otros es evidente. Según su percepción, para muchos/as jóvenes de procedencia latinoamericana se da un proceso de desarraigo de la cultura y del país de origen sin ser sustituido por un sentido de pertenencia en la sociedad española; sin embargo, considera que el proceso es distinto en la población magrebí pues la pertenencia religiosa, fundamentalmente, es decir, el hecho de ser y sentirse musulmanes/as, les impide el desarraigo completo pues sigue siendo un vínculo en el presente y ello les facilita la integración en el país de acogida. Hay una afirmación de la religiosidad musulmana desterritorializada, como se analizará ampliamente en un capítulo posterior.

*“Si estoy encontrando algo y no tanto en los árabes, sino más en los hispanos, lo que yo llamo desenraizamiento, no sé si el término es muy correcto... Estos chicos han venido, durante unos primeros años estaban como extranjeros con un esfuerzo de adaptarse a lo español. Pasados unos años, rechazan lo ecuatoriano, lo colombiano, lo... y rechazan lo español, y se cogen solamente a lo externo, a llevar el escapulario o el crucifijo, al pantalón caído, a la gorra, a... porque para ellos es un símbolo de su cultura, de no perder su cultura, pero no se acogen a seguir manteniendo su cultura, es decir, no participan con la familia en seguir manteniendo la cultura... Hay un desarraigo colombiano y no hay un arraigo español. Los musulmanes lo tienen, pero lo tienen por la religión, el arraigo lo tienen, no lo pierden; ellos, su raíz, está en ser musulmán, ellos se sienten musulmanes, se sienten parte de algo...” (P2)*

Las experiencias de plurilingüismo de muchos de estos jóvenes forman parte de su vida cotidiana. La información diaria a través de canales de televisión árabes o de cualquier lugar del mundo, así como la comunicación, vía Internet, con jóvenes de la aldea global, con sus múltiples servicios de redes sociales -twitter, facebook, myspace,...- obligan a revisar las ideas y conceptos acerca del modo en que estos jóvenes, hijos de la inmigración, construyen sus identidades. Porque los presupuestos a partir de las cuales se

gestiona la diversidad cultural en las escuelas, sobredimensionan las variables *origen* -étnico, nacional, cultural o religioso- y *destino*, es decir, piensan la realidad de estas jóvenes desde dos parámetros: sociedad de origen y sociedad de recepción. Sin embargo, en el mundo actual las relaciones sociales son múltiples y se generan de forma muy diversa, y el concepto de espacio y tiempo lineal se ve profundamente transformado por medio de las redes sociales que son extraterritoriales y transnacionales.

El término **transculturación**, que sustituye a los conceptos de asimilación, adaptación y aculturación (Alba y Nee, 2003; Portes y Zhou, 1993) es el que mejor integra el proceso complejo y dinámico que supone navegar a través de múltiples contextos sociales. Hoy más que nunca existe un complejo y múltiple entramado de relaciones y contextos que transforman las experiencias de contacto desde la concepción lineal, tanto espacial como temporal, que tiene en cuenta únicamente una sociedad de origen y una sociedad de recepción o acogida, un antes y un ahora, un pasado y un presente, a una concepción reticular donde los hijos e hijas de los inmigrantes son **actores que construyen sus experiencias en contextos culturales plurales y globales.**

Por qué, sin embargo, a pesar de las proclamas educativas oficiales a favor de la diversidad y de una sociedad y escuela multiculturales, y de los esfuerzos de todo tipo -económicos, educativos, sociales-, para favorecer la integración de los inmigrantes y de sus hijos, éstos siguen percibiéndose como extraños por la sociedad mayoritaria y viven con cierto complejo su dimensión plural. Si la sociedad es capaz de reconocer la legitimidad de cada cultura y su derecho a existir y a expresarse desde una gestión educativa de la diversidad multicultural, ¿qué más puede pedir *el/la recién llegado/a*? Acaso pudiera ser imprescindible cierta reciprocidad para que la educación intercultural sea un hecho y no un discurso vacío de contenido. Que una estudiante exprese *“no sé muy bien quien soy”, “no me siento de ningún sitio”, “me siento de aquí y de allí”, “cuando estoy allí me dicen que soy de aquí, cuando estoy aquí me dicen que soy de allí, entonces, ¿de dónde soy*

*realmente?*” indica que frente a estas afirmaciones de identidades diluidas o sin certezas, están los de aquí, la mayoría, que no tienen necesidad de definirse porque no son cuestionados en sus pertenencias. “La pregunta es... si es posible pensar una relación con el otro extranjero que permita mantener su potencialidad reflexiva, pero sin reducir lo que esa reflexividad pudiera tener de inquietante para la arrogancia de nuestros discursos, para la seguridad de nuestras prácticas y para la solidez de nuestra propia identidad. Es el derrumbe de la autocomprensión y la quiebra de la identidad lo que se produce en el encuentro con el otro: toda hermenéutica es entonces cuestionamiento de uno mismo, fractura de la autocomprensión, pérdida de la certeza de sí.” (Larrosa, 2002:70)

De acuerdo con Larrosa, las jóvenes estudiantes que declaran una identidad abierta, cuestionada, interrogada, ya han recorrido parte de ese camino reflexivo que las ha conducido a un mejor conocimiento de sí mismas - aunque paradójicamente se exprese en la ambigüedad de su propia definición identitaria-, y a una declaración decidida y casi unánime de búsqueda de libertad más allá de los confines del grupo, incluso, a veces, más allá de las normas sociales establecidas. El problema es que ese recorrido solo lo han realizado ellas o algunas de ellas.”Los individuos de la sociedad mayoritaria multicultural no se reconocen en esos que algunos denominarían, ‘problemas de identidad y de integración’. Son los otros siempre los que necesitan integrarse y sentirse integrados. Se convierten así estos conceptos de identidad e integración en conceptos para los otros y en problemas que los otros han de resolver. Los discursos multiculturales, por tanto, sirven para dar un sentido tranquilizador a la relación de los de aquí con el/la recién llegado/a, para que lo extraño no inquiete lo propio y a los propios y para que, en el encuentro con el extranjero, no aprendamos que, en realidad, nosotros somos extranjeros”. (2002: 70)

La retórica multicultural no pretende que unos/as y otros/as, autóctonos/as y extranjeros/as se sientan *invitados/as de la vida*, en expresión de Steiner (2006), como una actitud y una tarea propia de todo ser

humano, independientemente de su condición de nacional o de extranjero. Esta actitud implica aprender a ser el invitado de los demás y pretender dejar *la casa* a la que se nos ha invitado un poco más rica, más humana, más justa y, más bella de lo que la encontramos. Ésta sería una declaración de principios de una educación intercultural que busca un nuevo sentido a palabras como, diálogo, convivencia, respeto, pluralismo o ciudadanía.

La cuestión de **la integración**, por parte de las jóvenes entrevistadas, se entiende con diferentes matices, si bien en todos los casos se identifica con cierto sentido de igualdad, de reciprocidad y de indiferencia de la sociedad mayoritaria hacia las diferencias culturales asociadas a la población inmigrada. No se busca un trato diferente sino *sentirse una más*. Observar las diferencias físicas, de acento o culturales como propias sin percibir las con extrañeza es una condición necesaria para la integración. En las siguientes narrativas, las jóvenes explican qué significa para ellas ese término tan desgastado de *integración*:

*“Integrarse significa convivir con la gente, que no haya diferencia ni nada... Yo creo que la gente que viene de fuera no se integra de la manera que se debería integrar. Yo creo que se cierran ellos mismos... Es también dependiendo de la mentalidad de cada uno, la gente que viene de ciudad sí se integra, la gente que viene de pueblo menos, siempre están juntos todos, se hacen grupitos ellos mismos. En el caso de las mujeres que no salen de casa, pues lo tienen más difícil, porque no hablan la lengua; a veces quieren y no pueden...Y yo creo que de las chicas las que se integran peor son las que llevan el velo, o las que son muy, muy, muy... no es que sean más musulmanas...pero...” (E12)*

*“Para mí estar integrada significa que mi opinión también cuenta. Si no estuviese integrada mi opinión no contaría. En ese sentido te sientes más integrada aquí que en Marruecos”. (E11)*

*“Me siento bastante integrada, yo no me considero... en verdad me da igual el país del que sea. Estoy bien aquí en España, no tengo ninguna dificultad, domino el idioma bien, entonces pues sí, me siento española, pero al mismo tiempo... hombre, marroquí pues la verdad es que menos, más que nada porque no voy, y también porque no tengo mucho contacto con la gente de mi país y tal, pero tampoco es que reniegue de ello”. (E19)*

*“Pues integrarse... a ver, no significa borrar tu identidad, que hay gente que lo hace, es que no entienden que hay un término medio. Yo respeto a los demás y me gusta que me respeten, he intentado integrarme lo máximo que he podido, aunque también reconozco que teniendo a mi familia aquí, es un poco... me ha*

*condicionado a siempre estar... que podía haberme relacionado más, culturalmente más que nada, y es eso... Yo me veo un caso normal, de los que muchos tenemos que ser, tampoco no perder el origen, y tampoco encerrarse, si tú estás aquí no estás ahí... tú respetas tus cosas pero intégrate un poco... Eso, integrarse, te va a abrir más puertas y te va a abrir más posibilidades, te va a hacer la vida más fácil". (E15)*

Una de las estudiantes universitarias, que ha pasado ya media vida en España, señala cómo desde la sociedad de acogida le suelen recordar su procedencia como si hubiera necesidad de señalar que ella es un poco diferente y que esa diferencia es importante:

*"Hay muchas veces que estoy con alguien 'ay, eres de Marruecos, pues hablas muy bien...', vale, sí, hablo bien, pero tampoco hace falta connotar esa parte o decir '¡ah, pues no se te nota!'. No sé, la verdad es que a veces... Y ahora ya estoy acostumbrada, pero creo que es una forma... sin querer que se hace, es un poco... intentar decir 'vale, eres un poco diferente', entre comillas". (E19)*

Para las jóvenes hay una relación inversa entre el número de inmigrantes en un barrio y el grado de integración, de tal manera que a mayor concentración, menor integración. Por ello, entre otras razones, prefieren vivir en barrios con pocos extranjeros, especialmente marroquíes.

*"Aquí la verdad es que hay muchos árabes... Prefiero que no haya más marroquíes, cada uno tiene una mentalidad, hay gente muy cerrada, gente muy abierta..." (E12)*

*"Cuando van a los sitios tienen que llevar a los hijos, al hijo que sepa español, porque si no... Lo que yo veo es que ellas tampoco hacen el esfuerzo de integrarse porque habiendo ahora como hay tantos cursos para el español, para amas de casa... y no se integran". (E11)*

*"No me gusta el barrio. No sé,... la verdad, en mi barrio hay muchos árabes, muchos gitanos... que no hay casi nada, no se nota que estás en España". (E18)*

En los barrios, como microcosmos sociales, se viven de forma más intensa los procesos de integración y de segregación de los/as inmigrantes marroquíes y de sus hijos/as. Una estudiante entrevistada habla de prejuicios mutuos que dificultan, desde ambos lados, la convivencia. Los que llegan de Marruecos vienen con prejuicios y los de la localidad receptora construyen los suyos. Y éstos impiden el conocimiento mutuo o, al menos, cierta dosis de confianza necesaria ya no solo entre autóctonos y recién llegados sino entre



los propios marroquíes. En la siguiente narración la estudiante se sitúa fuera y observa las dificultades de convivencia entre unos y otros no sintiéndose explícitamente de ninguno de los dos colectivos. Nombra el nivel de formación y la religiosidad de los marroquíes como indicadores que refuerzan o no el prejuicio. Para ella, cuanta mayor formación, más conocimiento de la realidad y menos prejuicios y, posiblemente, mayor posibilidad de ser menos religiosa, o de serlo de forma más consciente y menos supersticiosa.

*“En mi barrio, hay de todo un poco -marroquíes, otros extranjeros y españoles-. Yo creo que es un barrio que hay... bueno de todo de todo, pero está bien. Bueno yo sé que en Cocentaina querían hacer una mezquita pero la gente creía que querían atentar contra algo y al final no la hicieron... ¿Las relaciones con los vecinos? Yo por lo menos bien, pero sé que otra gente no... A parte de porque hay prejuicios porque no se conocen, a parte yo creo que hay gente que viene aquí, marroquí, por ejemplo, y que tienen ya prejuicios y claro, prejuicio contra prejuicio. Además trabajan entre ellos... Yo, la verdad, me relaciono con algunos marroquíes aquí en la universidad, en Alcoy no... Con muchos marroquíes lo único que tenemos en común es el país de origen... y a veces ni siquiera la lengua pues muchos de los que hay aquí son bereberes. ¿Compartir algo?, en común poco... Muchos suelen ser religiosos no en plan de que conozcan lo que es, sino de lo que les han contado”. (E11)*

Otra estudiante considera que la concentración de población árabe condiciona la integración. Propone vivir, si es posible, mezclados, para que la sociedad mayoritaria y los grupos minoritarios tengan contacto con otras culturas.

*“Depende del sitio en el que vivas, por ejemplo yo porque estoy en una zona que hay poca población árabe, y entonces,... si, por ejemplo, estuviese en Alicante... cómo se llama la zona... en Juan XXIII, yo en cualquier zona en la que se agrupan más los árabes, pues claro, te quedas ahí fija en la población de tu país, tienes relación solo con los de tu país o con otros extranjeros, entonces ya no tienes la posibilidad de adaptarte de una forma más adecuada, creo yo. Porque es que lo normal, entre comillas lo normal, que cuando conoces a alguien de tu país pues te vayas con él, te tira más. Y que dices ‘vale, tengo que elegir entre si ir con un grupo de gente de mi país que con los del país en el que estoy viviendo, pues prefiero a los míos’, es lo que se suele decir, pero no creo yo que sea lo más adecuado. Creo que cada uno... o sea, debería, independiente del país del que sea, pues intentar conocer más culturas, conocer más personas... Para la integración yo creo que es mejor estar en un sitio en el que no haya tantos árabes y que se mezclen más con los españoles, que no estén tan aislados porque eso es lo que después, claro, se refleja, porque viene un español y dice ‘no, si es que van ellos solos, van ahí en grupitos de... vale, uno de Marruecos y ahora los argelinos van ahí solos’ o lo que sea, y claro, pues es una forma de que también la gente rehuya un poco de ti, porque dicen que a lo mejor creas una sensación de que eres un poco antisocial, que no quieres ni... vale, vienes*

*al país pero no quieres tampoco mezclarte con ellos, como que los rechazas tú y por eso haces que te rechacen creo que de alguna forma". (E19)*

Esta generación que ha sido educada en España y que tiene menos pasado en el país de sus padres y mucho más presente y futuro en la sociedad española, se percibe a sí misma, con frecuencia, con cierta ambivalencia. La condición de estudiante refuerza una identidad múltiple o una no necesidad de cuestionar las pertenencias. Una joven cree que no es necesario hacer referencia a los orígenes como algunos extranjeros hacen con frecuencia:

*"Eso también depende de la sociedad, del grupo de amistades o de la gente que conozcas... Que a lo mejor en una conversación 'no, es que yo no soy de aquí'. Claro, es que muchas veces, sin darnos cuenta, estamos ahí diciendo esa frase y no nos damos cuenta de que estamos diciendo... o sea, nos estamos clasificando nosotros mismos. Y yo veo normal pues... sí, estamos hablando de un tema de aquí, pues no tengo por qué decir 'no, es que yo soy de otro sitio', o lo que sea. Estamos hablando de una cosa, pues sí, doy mi punto de vista, mi educación se ha dado aquí". (E14)*

Por el contrario, otra estudiante universitaria dice que educará a sus hijos/as enseñándoles que no pertenecen a la sociedad española. En una narrativa anterior, ella misma considera que es muy importante no olvidar el origen pero intentar formar parte de esta sociedad.

*"Les enseñaré a mis hijos que aunque sean españoles, ante todo somos musulmanes, eso ante todo, que somos musulmanes y vivimos en una cultura diferente, que si viven en esta cultura no significa que pertenecen de aquí, sino sus raíces pertenecen a otro lado. Y llevarlos un tiempo máximo para vivir ahí, para acostumbrarse ahí, para no perder la lengua, las costumbres... que sepan qué significa ramadán, rezar, y todas esas cosas, para que no las pierdan, hay cosas que son muy importantes". (E15)*

El ambiente del barrio condiciona cómo las jóvenes piensan acerca de sí mismas y cómo se ven empujadas por el medio a determinados destinos no planificados conscientemente. En estos casos, la nacionalidad o la etnia es mucho menos determinante que el contexto de precariedad económica y laboral que se vive en las barriadas. Una estudiante universitaria que vive en un barrio de la periferia de la ciudad de Alicante, con elevada proporción de población de origen inmigrante y de etnia gitana, describe la situación y el destino de muchas de las chicas que allí viven independientemente de su adscripción étnica o de su procedencia nacional.

*“La mayoría de las chicas de 16 años ya están casadas... no casadas, simplemente con hijos mejor dicho, porque claro, cuando tienes un hijo ya te has casado con el hijo.... Ahí en mi barrio es normal ver a una chica de 16 años ya embarazada. Y es más el nivel económico o socioeconómico, no es que esa chica sea paya, gitana o marroquí o senegalesa, o sea, es el medio. Te he dicho 16, pero a lo mejor te digo 12, bueno 12 no he visto pero 14 sí he visto. Y de hecho mi hermana, que ahora va a entrar en mi instituto, me dijo que había una chica de 15 que estaba viniendo embarazada al instituto”. (E20)*

La experiencia del contacto y la convivencia entre adolescentes y jóvenes de muy diversas procedencias que viven en el mismo barrio, se da fundamentalmente en los institutos de educación secundaria, que representan el tiempo y el lugar donde pueden vivirse momentos decisivos en la vida.

Las jóvenes no reniegan de su pasado ni de su origen; en la mayoría de los casos entienden a sus padres aunque no compartan el proyecto de vida que desean para ellas; hay buena comunicación y las hijas están consiguiendo, poco a poco, cambiar la mentalidad de los padres. Es cierto que hay determinados temas tabú que difícilmente se explicitan pero sí perciben que ser mujeres estudiantes les confiere cierto poder dentro del núcleo familiar. En casi todos los casos las jóvenes son las únicas estudiantes universitarias en la familia y ello les otorga autoridad en relación a los varones de la familia.

*“Ahora, desde que estoy en la universidad, mis hermanos me preguntan y me consultan antes de hacer algo importante, piensan que yo entiendo más que ellos”. (E16)*

En casi todas las respuestas de las jóvenes entrevistadas había una convicción firme sobre su elección de vivir en España y de sentirse más españolas que marroquíes, aunque en menor medida entre las adolescentes, quienes todavía no cursan estudios universitarios, viven en barrios con mayor concentración de población marroquí y sienten cierta hostilidad o discriminación por parte de algunos vecinos. En la siguiente narrativa hay algo de nostalgia por la sociedad de origen pero también sensación de extrañeza por ciertas costumbres que se miran ya con distancia.

*“Española me siento un poquito... pero no mucho. Ahora, tengo muchas cosas así como los españoles... Yo cuando he visto la boda de mi hermana, he visto el vídeo de la boda de mi hermana, me parece así todo raro, y yo digo a mi hermana ‘me*

*parece todo raro...’, y dice ‘te sientes una española’, no, que aquí he visto a la gente que van con minifaldas... y lo he visto todo ahí muy raro, no sé - Pero te digo algo, de vivir allí a vivir aquí,... yo misma no puedo volver a vivir en Marruecos. ¿Por qué? No sé, no se crea que me siento aquí bien pero... muchas cosas... Al menos si voy allí no puedo estar como ellos, tengo que estar como vosotros, más o menos. Y no solo lo digo yo, toda mi familia me lo dice”. (E18)*

Las jóvenes y los profesores entrevistados tienen conciencia de que son ellas **la generación puente** entre sus padres y sus hijos, entre la sociedad de origen y la de acogida, entre la cultura familiar y la cultura escolar. Tienen conciencia de que son la combinación de dos sociedades, de dos mundos, que están, en gran medida, construyendo su personalidad desde múltiples pertenencias y que hay en cada una de ellas multiculturalidad. De ahí la dificultad de decir a la sociedad de acogida, a las propias familias y a sí mismas: “yo soy todo eso y soy yo”.

En definitiva, las jóvenes, sujetos de esta investigación, están creando y recreando **vínculos nuevos, no tradicionales y más voluntarios que heredados** y lo están reivindicando con fuerza. De acuerdo con Touraine (2009), el sujeto no aparece al margen de la vida social y es la relación consigo mismo la que pretende regir las relaciones sociales. Este es el tipo de **vínculo social** al que se adscriben las estudiantes y que les permite, en grados distintos y bajo formas diversas, definirse a partir de la situación en que se mueven y actúan, y a partir de una relación con ellas mismas que les posibilita la identificación voluntaria con determinados contextos y la ruptura o distanciamiento de otros que viven como injustos o asfixiantes. La construcción reflexiva de sí mismas como sujetos se produce porque viven en contextos en los que existe el suficiente *espacio para moverse -pensarse o distanciarse-* de tal manera que pueden combinar las pertenencias. De esta forma, en las jóvenes se produce el empoderamiento en cuanto se perciben dueñas de sí mismas. Una estudiante universitaria afirma: “*Haré lo que yo quiero hacer, seré lo que quiero ser, para ser como yo quiero*”. Otra estudiante refiriéndose también a la autonomía personal y a la libertad para elegir la propia vida añade: “*Para las chicas marroquíes, al menos, la única manera de conseguirlo es estudiando*”.

Las jóvenes se debaten entre el deseo de emancipación y la ambivalencia. Se puede concluir que se inclinan más por la segunda opción que en este estudio cabe definir como la búsqueda del equilibrio entre *el sentido de pertenencia y el sentido de autonomía*. La independencia total supondría la ruptura con la cultura familiar y, en ocasiones, con la misma familia; pero esta no es la opción que toman. **La combinación de mayores cotas de libertad y de autonomía junto con una reconstrucción del sentido de pertenencia es la opción mayoritaria.** Las mujeres estudiantes entrevistadas quieren tomar la palabra, no para hablar en nombre de su cultura, ni siquiera de otras mujeres musulmanas o no, de origen marroquí o no, sino para hablar de ellas mismas, en nombre de ellas mismas. **Ellas no desean que nadie las represente y no pretenden representar a nadie ni a nada.**

De acuerdo con Sennet (2003), **cada sujeto puede y debe ser -tiene derecho a ser- el actor de su propia vida.** Una de las ideas más interesantes que expresan la mayoría de las jóvenes tiene que ver con esta **defensa del derecho que tienen a ser, y a decidir por ellas mismas.** Esta concepción de sí mismas está en las antípodas de la conciencia de víctimas que con frecuencia se les asigna desde la sociedad en la que viven. Por ello, insisten en expresar de muy diversos modos su pretensión de ser actoras que crean una *relación libre de sí consigo*, muy alejada del supuesto deseo de integración en una colectividad que se les asigna desde fuera. Es desde este sentido de **elección libre de la propia vida** que hay una apuesta clara y consciente por la sociedad española frente a la sociedad marroquí, y ello no da la razón a los que interpretan esta elección como la consecución de un proceso de asimilación que implica renuncia de las propias raíces y asunción obligada y acrítica de los valores de la sociedad de acogida. Es más bien, una elección política y social. Prefieren vivir en una sociedad donde sus derechos como personas puedan ser efectivamente reconocidos. Prefieren disfrutar del *derecho a tener derechos* como afirma Arendt. No es una elección cultural y, por tanto, no es un proceso que pueda ser definido como de asimilación

cultural sino de elección política. En definitiva, sus discursos conducen a una sociología del sujeto en el sentido en el que lo define Touraine (2009).

Sería relativamente fácil adoptar, desde la sociedad española, una postura de autocomplacencia y reforzar un discurso de autoafirmación de los valores propios y crítica de los ajenos. Los discursos de las jóvenes podrían interpretarse desde la sociedad como legitimadores de la cultura mayoritaria y, por tanto, defensores del asimilacionismo. ¿Sería ésta una lectura e interpretación equivocada del sentido de las narrativas de las estudiantes? Podría ser de utilidad reparar en Gadamer (1977) para encontrar respuestas a esa cuestión cuando afirma que reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, ya que el ser es el retorno a sí mismo a partir del ser del otro. Dicho de otro modo, comprender al otro o, al menos, intentarlo, para comprenderme a mí mismo/a no es sino un rodeo necesario para la construcción de la propia identidad, de sí mismo/a como sujeto. La diferencia y la pluralidad son esenciales para una construcción más libre de la propia identidad.





## Capítulo 10. MUJERES QUE QUIEREN SER SUJETOS

*“La construcción de sí implica un cierto amor propio”*

*“La lógica de la dominación que padecen las mujeres es fundamentalmente una privación de su subjetividad”*

*Alain Touraine*





El género condiciona enormemente la trayectoria personal de las jóvenes entrevistadas y es una de las variables fundamentales de esta investigación. Por ello en este capítulo se abordará, a partir del análisis de sus narrativas, la diferente socialización familiar según género, la subordinación a la que están sometidas las mujeres en la familia y en el grupo cultural de origen y las diferencias que ellas perciben entre los derechos que como mujeres tienen en Marruecos y los que disfrutan en el país de emigración. Las jóvenes hablan sobre su sexualidad y sobre la dificultad de vivirla libremente, personalmente. Tratan además uno de los asuntos más omnipresentes en sus vidas: el horizonte del matrimonio y de la maternidad. Por último, el capítulo concluirá con la introducción del término *esquizofrenia cultural* por uno de los educadores marroquíes entrevistados, para explicar algunos de los procesos que viven las y los jóvenes marroquíes, que han crecido y se han educado tanto en la sociedad marroquí como en la española y, finalmente, se constata la importancia de la continuidad en estudios postobligatorios de las jóvenes entrevistadas para la construcción de sí mismas como sujetos.

### **10.1. La educación familiar diferenciada según género. La eterna subordinación de la mujer**

La tradicional dependencia de las mujeres respecto a los varones de la familia, en las sociedades patriarcales, se reproduce y perpetúa a través de la educación familiar primero y más tarde, simultáneamente, a través de otros procesos de socialización como el escolar. Son, en uno y otro caso, las mujeres las que transmiten esta educación diferenciada según género que consolida su rol desigual en la familia y en las relaciones sociales. Así lo recoge la siguiente narrativa de una estudiante universitaria respecto a la educación que reciben niños y niñas de familias marroquíes. Desde muy temprana edad a las niñas se les exige que se hagan cargo del cuidado de la casa y de las necesidades de los demás miembros de la familia,

especialmente de los varones. Por el contrario, a los niños se les educa con más laxitud, con mucha menor exigencia, cultivando en ellos una actitud menos generosa hacia los demás y mucho más permisiva con sus propios deseos. De otro lado, y esta es una cuestión con múltiples implicaciones, son las mujeres de la familia, a través de su conducta, las que deben cuidar y proteger el honor del grupo mientras que los varones no tienen ninguna obligación sobre sí mismos al respecto. Una joven universitaria se refiere a esta educación familiar diferenciada que siempre perjudica a las mujeres y que percibe con mayor extrañeza e incomodidad cuando viaja a Marruecos y constata cómo los varones, tanto en el espacio público como en el privado, gozan de ciertas libertades que las mujeres no tienen. Es en esta primera narrativa del capítulo que se inicia donde la joven reivindica su derecho a la igualdad desde su condición de mujer.

*“Te hablo en general de familias que veo, y de cosas así, a un chico yo digo... es que en el mundo árabe, hablando del mundo árabe ya, es que los padres los educan de una forma, educan de una forma a una chica y educan de otra forma a un chico. Mi casa, gracias a Dios no es el caso, pero yo sí que he visto que, por ejemplo, a la chica como en plan... se le va enfocando para la limpieza, como que en plan hagas lo que hagas serás ama de casa. Y eso los padres, las madres sobre todo, se lo hacen saber, es como decir, es tu final. Luego a los chicos se les dice: haz lo que quieras, pero tú acabarás trabajando. Entonces a los chicos se les permite todo, que vaya de juerga, que vaya a todo... a las chicas no, a las chicas se las tiene ahí como en plan... no, no vas a hacer nada porque tienes que cuidar tu nombre. Y al chico no, tú da igual, tu nombre ya lo tienes en el apellido, ¿sabes? Eso sí que es cierto. Yo, de hecho, cuando voy a mi país yo me siento super extraña. Yo siempre digo ‘a mí, mi país me encanta’, porque me encanta la tierra, pero si tuviera que cambiar a la gente la cambiaba toda. Yo lo digo, es que soy árabe, soy marroquí, soy musulmana y yo me doy cuenta de lo que hay y de lo que no hay. Es que claro, en el mundo árabe los hombres sí, hacen esto, claro, porque les conviene, o sea, yo soy hombre y digo ‘por supuesto’. Hombre, claro, es que no lo voy a perder, digo ‘claro, pero es que a mí me ha tocado la papeleta y yo soy mujer’”. (E20)*

La narrativa finaliza con una expresión que mantiene toda su fuerza en los distintos relatos de las jóvenes entrevistadas: “y yo soy mujer”. Esta conciencia de serlo y de ser tratada injustamente por serlo, desde una estructura de poder masculino, produce una reacción de coraje y rebeldía por parte de las estudiantes, especialmente de las universitarias, que se refleja con nitidez en expresiones como “cuando voy a mi país yo me siento superextraña” y “si tuviera que cambiar a la gente, la cambiaba toda” en

referencia al mantenimiento, por parte de la sociedad marroquí, de unas estructuras que perjudican claramente a la mitad de la población, cuanto menos.

Desde muy jóvenes las hijas de la familia aprenden que el ámbito doméstico y privado es su lugar mientras que los hijos varones saben también desde temprana edad que el espacio social y público está destinado para ellos. De este modo, una joven describe cómo las mujeres *siempre* están en casa realizando múltiples tareas y los varones pueden salir y entrar cuando quieren, sin tener que asumir demasiadas obligaciones.

*“Las mujeres, desde pequeñas, todas tenemos obligaciones, todas cuidamos a hermanos pequeños, todas hacemos tareas en casa... Los chicos no. Yo tengo un caso... porque en mi casa no hay chicos, el único chico es mi padre. Pero yo tengo, por ejemplo, vecinas mías, que son amigas mías, y tienen hermanos, y es que nunca están en casa. Los chicos, nunca están en casa, siempre están saliendo, y nosotras siempre estamos en casa”. (E15)*

A pesar de los avances legislativos, recogidos en la modificación del código de familia o *Mudawana* en 2004, la percepción que tienen las estudiantes es que poco ha cambiado en la mentalidad de la sociedad y en la vida cotidiana de las mujeres en Marruecos, especialmente en las zonas rurales, como constata una estudiante. Los cambios son tan lentos que considera que nunca se van a percibir.

*“Sí, derechos puede haber, pero depende también... o sea, seguimos en la misma historia, de la familia que tienes, en la sociedad en la que estás, porque los derechos ahí que pueda poner el gobierno o lo que quieras pues vale, están ahí escritas pero nadie te obliga a respetarlas, sigue habiendo bastante machismo, las familias son... de los sitios más rurales, no creo que cambie su mentalidad ni dentro de 20 ni 50 años, porque tienen... no, es que sé cómo son y no van a cambiar, porque mi abuela, mis tíos... sé que sus hijos, mis primos que son de mi edad, y aún así viven en las zonas rurales y no creo que cambien su mentalidad. Algunos tienen hijos y no creo que sus hijos tampoco cambien”. (E19)*

En el proceso migratorio, al menos en una primera etapa, los roles diferenciados del padre y la madre se perpetúan. La mayoría de las mujeres marroquíes llegan a España por reagrupación familiar junto con los hijos. Así,

una profesora reconoce que son las madres marroquíes quienes transmiten los roles de género tradicionales a los hijos e hijas.

*“Las mujeres vienen en mayor proporción por reagrupación familiar, entonces eso también es una cosa a tener en cuenta. La madre marroquí que es ama de casa, en general y desafortunadamente, transmite esa imagen a las hijas y a los hijos, y esa imagen, que sean inmigrantes o no, la tienen”. (P7)*

Las narrativas desvelan cierto pesimismo respecto a los cambios sociales que puedan estar produciéndose en la sociedad marroquí y que favorecen la igualdad entre hombres y mujeres. Respecto al control que se ejerce sobre las chicas para que respeten las costumbres, una estudiante muestra lo difícil que resulta que esta situación cambie, especialmente en las sociedades árabes.

*“En el respeto a las costumbres se controla más a las chicas, eso siempre. Creo que eso es una cosa que no va a cambiar. Sí, se controla bastante, no sé, el machismo creo que... pero creo que no es solo una cosa de que seas musulmán o de un país islámico, creo que las mujeres siguen todavía controladas en cualquier sitio, por mucho que se diga que se está ahí erradicando, que hay igualdad y tal, pero no, yo creo que eso no es algo que vaya a cambiar, que por el hecho de que ahora... Mejorando está, pero todavía le queda muchísimo. Yo creo que, vale, lo que hay ahora no es ni la mitad de lo que debería de haber, sobre todo en la sociedad árabe, porque la mujer hasta hace nada no tenía derecho al voto, y a mí eso me parece algo que no debería ser ni ahora ni nunca, y creo que aún le queda muchísimo tiempo para que cambie”. (E19)*

La subordinación de la mujer al varón obliga a la primera a cuidar su conducta para no sobrepasar el límite de lo permitido. Una estudiante afirma la mayor permisividad social hacia los varones.

*“Yo creo que aquí tienen mayor libertad. Allí se tiene otra mentalidad, no siempre, pero tienes que cuidar lo que dices y lo que haces porque hay cosas que una mujer no puede decir o hacer que el hombre sí puede... La mujer siempre está un escalón más abajo del hombre”. (E11)*

Las familias, en general, consideran que es preferible que sean los jóvenes varones los que tengan mayor formación pues son quienes con seguridad trabajarán fuera de casa. Sin embargo, la misma certeza tienen de que el destino de las hijas es estar en casa y cuidar de sus hijos e hijas y del

marido. Las jóvenes lo confirman con rotundidad como es el caso de una de las estudiantes:

*“Hombre, en general, lo que tienen en la cabeza metidos todos es que el chico cuanto más... siempre van a preparar el chico, porque siempre dicen que una chica que estudie o que haga lo que haga, suba hasta el cielo, al final va a estar en una casa con hijos, esa es la mentalidad que tienen. Entonces que estudie o que no estudie tampoco es tan importante, porque saben que una chica al final va a tener una casa y va a tener unos hijos y va a estar en casa. No va a trabajar, porque igual tiene suerte y trabaja, pero igual el marido no deja, o igual no va a tener suerte y los estudios se van por ahí y se queda en casa... Yo he conocido un caso de una chica super inteligente, sacaba notazas, la mejor era del instituto, y era una marroquí que acababa de venir, y al final acabó en una casa, con hijos. No digo que sea algo malo tener hijos y casarse, pero para una persona que puede tener un futuro y que puede hacer algo más, aportar algo más, ¿por qué no?”. (E15)*

Los cambios hacia una mayor igualdad en la educación familiar, entre mujeres y varones, pueden acelerarse en las familias inmigrantes marroquíes al vivir en un contexto social democrático aunque sigue existiendo cierto escepticismo, por parte de las estudiantes entrevistadas, que consideran que todavía hay resistencia de los padres, especialmente del varón, a romper con la tradición. Pero la falta de autonomía para actuar con libertad no únicamente afecta a las mujeres de la familia. No sólo las hijas deben respetar la tradición que transmiten fundamentalmente las madres y, más tarde, someterse a la autoridad del marido. También el padre y el marido deben cuidar el honor familiar haciendo respetar las costumbres de la sociedad marroquí. En definitiva, todo individuo, aunque de distintos modos y en distinto grado, es menor de edad respecto a la comunidad de pertenencia. Como se recoge en la siguiente narrativa, en muchas familias incluso el padre se siente vigilado y presionado por la familia extensa que vive en Marruecos, pues va a sancionar y criticar la forma de educar a las hijas si la misma no está en sintonía con lo que se considera adecuado desde la tradición.

*“La mentalidad en los padres no cambia mucho pero porque depende de la sociedad de la que vengas. Si, por ejemplo, vienes, eres un inmigrante que vienes de... que no has tenido estudios, que vale, vienes ahí a intentar mejorar tu condición y lo que quieras, pero que tienes hijos, intentas darles lo mejor pero al mismo tiempo sigues condicionado por la sociedad de la que has venido, sigues ahí que tienes a la familia todavía en Marruecos, que te están llamando o cuando les*

*llames, pues están ahí todavía diciéndote ‘¿cómo dejas a tu hija hacer eso?, ¿cómo no sé qué?’... y para evitar que te llamen la atención de alguna manera o que hablen un poco mal de ti o de tu familia pues dices ‘vale, estoy en otro país, pero sigo teniendo la mentalidad, voy a educar a mis hijos de tal forma, de acuerdo con las costumbres que hay, de acuerdo a cómo me han educado a mí, lo que se está llevando todavía en el sitio del que soy’”. (E19)*

Una joven considera que la educación que su madre ha dado a su único hermano varón, que es el pequeño de la familia, ha reforzado la reivindicación religiosa mucho más que en el caso de sus hermanas y de ella misma.

*“Es que los chicos no sé por qué, aunque vienen aquí pequeños... mira mi hermano, mi hermano tiene la mentalidad que es muy musulmán y... mi hermano vino aquí... qué tendría, 5 o 6 años... Vino más pequeño que todas nosotras, y se ha criado aquí y todo aquí. Porque es chico y siempre... y creo que también influye mucho mi madre, como le mandaba todos los meses de verano, le mandaba a Marruecos, se tiraba ahí tres o cuatro meses... luego hubo un año que estuvo en Marruecos... te comen mucho la cabeza. Luego mi madre lo llevaba mucho a la mezquita de aquí, eso hizo mucho también...” (E9)*

A pesar de confiar poco en la posibilidad de cambios en la educación familiar, algunas estudiantes sí reconocen que hay excepciones y que de un modo u otro, ellas viven en familias donde las costumbres han cambiado y cuyos padres y madres valoran que sus hijas puedan formarse y acceder a un título universitario, como camino hacia la movilidad social y hacia una mayor igualdad e independencia.

*“Mi padre la verdad es que es una persona bastante liberal, tiene la cabeza bastante bien puesta en su sitio y, teniendo en cuenta que somos tres hijas, pues lo que quiere es que tengamos nosotras independencia, lo que no quiere es que tengamos que depender de nadie, no quiere que tengamos la situación que se está dando todavía en Marruecos, quiere que seamos... que podamos depender de nosotras mismas y que, en el día de mañana, si nos casamos o lo que sea, que nos casemos pues... vale, tienes tu trabajo, tienes tu dinero y tienes lo que quieras, y que no tienes que decir ‘no, es que mi marido...’ lo que sea, sino que ser independientes, es lo que quiere mi padre. Creo que muy pocas personas piensan eso, y teniendo en cuenta que somos chicas. Porque muchos, vale, a lo mejor pretenden que sus hijos estudien, pero los varones, y las chicas pues... En muchos sitios todavía es así, no en todos, eso está claro. Es que es eso, la sociedad, los padres que tengas o de dónde vengas, eso te condiciona toda tu vida. Porque... vale que mi padre sea de una zona rural, pero ha estado aquí desde hace mucho tiempo y sabe lo que hay, y sabe que lo que hay en Marruecos..., por lo tanto, lo que pretende es nuestro bien. Y mi madre pues igual”. (E19)*

Las familias marroquíes suelen impedir a las hijas que tengan amigos varones, en tanto que no suelen reparar del mismo modo en las amistades que puedan tener los hijos varones. Una de las estudiantes más jóvenes entrevistada, de 15 años, se queja de esta situación:

*“A nosotras no nos dejan tener amigos. Chicas sí, pero chicos... y depende de las chicas también... Porque las chicas, pues yo qué sé, tienen que ser... muy santas. Muy santas, no hablar con los chicos ni nada, pero nosotras nos escondemos y hablamos. En el instituto sí podemos. En verdad las madres nos comprenden un poco, yo qué sé... Mientras que no hagas nada malo. Las madres nos comprenden, o sea, nos dejan tener amigas en horario del instituto, pero ya irnos con ellos al cine o algo no, no nos dejan”. (E7)*

La diferente educación familiar según género provoca una constante situación de desigualdad desfavorable hacia las mujeres. En una de las veinte entrevistas una joven ha hablado de violencia física ejercida por la familia hacia ella, en este caso de un tío por verla con un grupo de chicos y chicas en la calle. El incidente se agrava por cuanto la joven reconoce que sus propios padres están de acuerdo con esta forma de violencia de género.

*“El otro día estaba yo hablando con unos amigos, con el Luis y con el Juan, y de repente viene mi tío y me ve, vamos lo que me ha montado... Y encima al lado de la puerta de mi casa. Y le cuento, que si yo quiero hacer algo malo, yo no me quedaría en mi puerta, me iría lejos, estoy al lado de la puerta y me ve, me saca los ojos y me dice ‘sube, sube para casa’, subo y no veas la hostia que me ha metido. Y no puedes ni denunciar ni nada porque las que vamos a quedar mal somos nosotras... ¿a mi padre, con el maltrato que le digo a mi madre?, me voy... En verdad mi padre es que ni le veo tanto, como si algo volase así, viene y se va. Pues mi padre siempre que lo veo me mira así y me dice, me dice cosas que prefiero no verlo”. (E8)*

Hay una diferencia sustancial entre las estudiantes universitarias entrevistadas y las jóvenes que todavía cursan estudios de educación secundaria. Incluso viviendo en los mismos barrios unas y otras, las relaciones familiares y sociales son radicalmente distintas. Las segundas fueron entrevistadas en un centro social comunitario del barrio en el que viven, donde acuden dos tardes a la semana para participar en las actividades que se proponen y donde pueden resolver dudas escolares. En sus relatos se aprecia desde el principio la situación de precariedad y desarraigo en que viven sus familias y la sensación de marginación y exclusión que perciben en



el ambiente. Por eso, el instituto es un lugar de relaciones y de posibilidades mucho más enriquecedor que la calle. Una de las jóvenes lo resumía diciendo:

*“El verano se me hace muy largo, mi diversión es ir al instituto”. (E8)*

## 10.2. El control de los hermanos varones sobre las mujeres de la familia

En muchas familias, la función de control sobre las hermanas las ejercen los propios hermanos: el honor familiar depende de las mujeres; todo el peso de la identidad recae sobre ellas. Los relatos de las jóvenes entrevistadas distan mucho de los que denuncia Amara (2004) respecto a la situación que viven algunas chicas en las ciudades francesas. Probablemente, todavía no se han dado las condiciones para que emerja de forma explícita el control -que es una forma de ejercicio de violencia- de los hermanos y de los varones del mismo origen sobre las chicas jóvenes que viven en los barrios.

*“Hay familias en las que los hermanos controlan a las hermanas, en cuanto a las redes sociales, que tiene todo el mundo ahora, por ejemplo, cotillean lo que tienen sus hermanas en el tuenti o en el facebook o incluso en el móvil que ya... Y claro tú a él no le vas a decir ‘¿Qué estás haciendo?’ Pero él a su hermana... Además queda como un macho”. (E11)*

Las jóvenes afirman que su situación personal está condicionada por la presencia o ausencia de hermanos varones. Algunas de las estudiantes universitarias entrevistadas no tienen hermanos mayores que ellas, y en los casos en los que sí existen, ante la ausencia del padre, es el hermano varón quien ejerce la autoridad familiar. Este control alcanza incluso las cuestiones más íntimas como la propia sexualidad de las hermanas como se intuye en el siguiente relato de una joven:

*“Hay control de los hermanos, claro que sí. Que de algún modo el hermano... igual que el padre, incluso más, decida por ti... Ocorre, por supuesto, y aquí más,*

*porque aquí los chicos como a lo mejor te ven así y eres del mismo país y tal, e intentan así en plan acercarse a ti... es que solamente con el motivo de pasar el rato y disfrutar y reírse después. Claro, entonces el hermano, en el caso de tener un hermano mayor que está con ellos, sabe lo que piensan, sabe lo que hacen y sabe a lo que van... entonces un poco oprime más a su hermana para... de ese miedo, de sobreprotegerla para que no se desvíe también, para que no hablen de ella, para que no... te vigila y sabe cómo haces, lo que haces, dónde vas y esas cosas; tienes más cuidado". (E15)*

Las jóvenes se sienten, en ocasiones, muy condicionadas por la vigilancia de los hermanos varones, como relata otra estudiante más joven que la anterior. En este caso, incluso afirma que los padres pueden tomar la decisión de que vuelva a Marruecos si llegan a saber que se ve con chicos en el barrio. La solución de llevar una vida normalizada como cualquier otra adolescente o joven resulta complicado, por eso algunas de ellas optan por no salir de casa, dadas las enormes restricciones que los padres y los hermanos les imponen. En otras ocasiones optan por hacerlo todo a escondidas, como se afirma en esta narrativa:

*"Mi hermano, que tiene muchos amigos marroquíes y tal, me da miedo... o sea, que si me junto con su amigo, yo cuando antes que... o sea, antes que me haga amigo de él le pregunto que si conoce a mi hermano y tal, para que no se lo diga a nadie, y además le digo que no se lo diga a nadie.... Y él ya puede venir a mi casa, pero lo que pasa es que no... Que no le puede ver mi hermano porque no me deja. Y el otro día otra vez... ésta es mi calle ¿no?, pues enfrente, en unas escaleritas... Te sales de la calle y la Plaza de Orán... las escaleritas, hay unas escaleritas aquí, pues yo sé que a mí no me dejan juntarme con chicos ni nada, pues claro, ahí había... todos los que viven en la calle, todos los que viven abajo, vienen hasta arriba y se juntan con mis amigas y tal. Pues normal, pues yo me quedaba ahí yo sola, me quedaba en la calle yo sola y les miraba a ellos ahí cada uno riéndose, y yo ahí yo sola porque si me ve mi hermano... Lo que pasa es que nosotras, ves la gente... yo no me quería quedar sola, digo 'pues ala, me voy con ellos'. Casi todas las marroquinas hacen lo mismo que nosotras. Van a esconderse en un sitio que no le vean con sus amigos. Porque si los padres nos ven nos llevan a Marruecos o algo. Ellos lo tienen claro". (E7)*

La realización de una de las entrevistas a una joven de 19 años que cursa estudios de educación secundaria en un centro de educación de personas adultas tuvo que realizarse dentro del horario lectivo, pues su hermano, de 23 años, con quien vive -sus padres están en Marruecos- no le permite que se retrase al término de las clases. Otra estudiante universitaria que cursa 2º curso de Gestión y Administración Pública recuerda cómo una compañera del instituto no pudo seguir estudiando porque sus hermanos

mayores pensaban que no era una buena influencia el instituto. Influían de este modo en la familia para que su hermana abandonara los estudios, incluso antes de finalizar la etapa obligatoria.

*“Yo conozco a una que sí que no la han dejado terminar de estudiar la ESO, sus hermanos más bien. Más los hermanos que el padre. Su hermano el mayor le dijo que no, que en el instituto pasan cosas, que todas las chicas fuman, que van ahí...” (E13)*

A pesar de la existencia de casos como el anterior, el control de los jóvenes varones sobre las hermanas y las chicas en la familia y en los barrios no suele ser frecuente, como lo ha sido en determinadas barriadas francesas.

*“Los hermanos suelen controlar a las chicas en la mayoría de las familias. No todos, pero la mayoría de las familias. Es que, también, según la familia, según el carácter ¿entiendes? O sea, hay hermanos que son... tienen un carácter muy liberal y tú por tu cuenta y yo por la mía. Incluso le puedes contar tus cosas que no le va a importar”. (E3)*

Hay varios factores que marcan la diferencia entre la realidad francesa y la española en cuanto al control de los jóvenes varones. Al menos en ciudades como Alicante y su provincia, los inmigrantes de origen marroquí no se concentran en un solo barrio, más bien hay una distribución espacial que disminuye la posibilidad de creación de *guettos*. En las localidades de la provincia sí que se da, en ocasiones, la concentración espacial pero el tamaño de la población no es tan numeroso como para que puedan crearse barrios donde rijan leyes paralelas que impongan grupos o pandillas de jóvenes desocupados. Por otro lado, los y las adolescentes y jóvenes de origen marroquí no han sufrido todavía de forma continuada el problema del paro -que es un indicador que puede reforzar las pertenencias tradicionales al buscar refugio, ante situaciones adversas, en la propia comunidad y cultura de origen- dado que es una población reciente que empieza a incorporarse al mercado laboral, aunque está ya padeciendo de forma grave esta situación con la crisis económica actual, que se materializa en más de un sesenta por ciento de paro entre los/as jóvenes marroquíes menores de veinticinco años.

### 10.3. Las sociedades marroquí y española y los derechos de las mujeres

En las entrevistas las jóvenes describen **las ventajas que disfrutan en la sociedad española** y que no tendrían en Marruecos por su condición femenina. Si bien la construcción diferenciada y desigual en los roles de género comienza y se refuerza en el ámbito familiar, viene legitimada por una sociedad, la marroquí, todavía muy marcada por el patriarcado, por actitudes que infravaloran a las mujeres, tanto en la esfera privada como en el ámbito público. Para las estudiantes la aprobación de los cambios legislativos en la *Mudawana* o código de familia en Marruecos, que amplían los derechos a las mujeres respecto a las leyes anteriores, no son percibidos en la cotidianidad de la vida de éstas y en sus relaciones familiares y sociales. Es cierto, como se describió en el capítulo dedicado a la situación de las mujeres en Marruecos, que se están produciendo importantes cambios sociales que están mejorando la vida de las mujeres y, consecuentemente, de la sociedad en su conjunto pero todavía hay mucho camino que recorrer para llegar al reconocimiento de una igualdad legal y real entre hombres y mujeres. Es imprescindible para que estos cambios se sigan produciendo que se den algunas condiciones: un mayor nivel de desarrollo económico, social, educativo y cultural y la ampliación de los derechos políticos, haciendo efectivos los derechos de las mujeres como ciudadanos. Ello significa la existencia de una democracia que haga efectivos estos derechos. Y, por último, un cambio de mentalidades por parte de toda la sociedad marroquí que reconozca en el día a día, en la vida de las mujeres, sus derechos.

En la narrativa siguiente, se constata que para la estudiante, en Marruecos, la independencia de las mujeres respecto del varón -ya sea el padre, el hermano, o el marido más tarde- no se consigue siquiera después de ser titulada universitaria. A pesar de los cambios legislativos, la realidad de dependencia y subordinación de las mujeres no ha variado sensiblemente, porque la mentalidad de la sociedad no ha cambiado y se sigue educando en la familia desde la desigualdad y con la finalidad de su perpetuación. Así, se

les exige mucho a las mujeres tanto en el espacio privado, reproduciendo, en gran medida, el rol de sus madres, como en el espacio público, donde deben comportarse según las normas rígidas del patriarcado que impiden que la mujer se mueva y actúe con autonomía.

*“Y tú vas allí a lo mejor... también es cierto, a lo mejor no me ha tocado con gente que estudie mucho ¿vale?, pero al fin y al cabo la gente que estudia mucho, como que tiene... es que estoy estudiando y tal, me estoy matando y pero... imagínate que soy farmacéutica, mi padre me hará una farmacia, pero no tiene ese sentimiento en plan ‘no, yo me lo haré’. Sí, una chica que estudie allí... Aunque estudie y llegue a la universidad y tenga un..., es como en plan, depende de su padre, y luego, si me caso dependo de mi marido. Pero, es como  **depender de un hombre, y tú vas allí y hay cosas que no puedes hacer porque necesitas un hombre, y te quedas tú ‘pero por Dios’.** porque han cambiado las leyes, han cambiado todo, pero  **la forma de pensar no ha cambiado.** Es que es eso, si es que el problema no es que una ley cambie, el problema es que si en mi casa educo a mi hija, que tiene que cuidar su nombre, que tiene que cuidar su imagen y que tiene que no sé qué... porque si no, no viene un hombre a pretenderla, porque si no... Es que, si yo digo a mi hija ‘tú limpia’ y a mi hijo le digo ‘tú sal’, ‘tú duerme a la hora que tú quieras’ a mi hijo, es que tú mismo la estás...” (E20)*

Las garantías sociales que ofrece el estado de bienestar español todavía están muy lejos de los lentos progresos en materia de derechos sociales y políticos en Marruecos. Las jóvenes hacen referencia tanto a los derechos más generales como a los que tienen que ver con el **reconocimiento de la igualdad de género**, en el ámbito de lo público y en la esfera privada, insistiendo en este último espacio. La violencia contra las mujeres dentro del ámbito familiar en la sociedad marroquí, cuando se produce, difícilmente tiene una respuesta social y política.

*“Lo de los malos tratos debería de estar más controlado porque hay muchas mujeres que están maltratadas pero claro como se entiende que el hombre puede hacer lo que quiera con la mujer pues no se considera maltrato”. (E11)*

Otra estudiante se refiere a la desigualdad legal que todavía existe entre hombres y mujeres, a pesar de las modificaciones en la *Mudawana* en 2004, referidas a la herencia.

*“La igualdad de hombres y mujeres no existe todavía... El tema, por ejemplo, de la herencia, cuando... nos toca así porque hay un chico... mira, en nuestro caso hay un chico, entonces la herencia se divide la mitad, la mitad es para*

*un chico y la otra mitad se reparte entre todas las chicas que somos... Y eso sigue siendo así". (E9)*

En España, sin embargo, las mujeres se sienten más capaces de desarrollar iniciativas propias porque la sociedad lo permite y las incentiva para que participen en la vida social. Una estudiante señala el cambio tan importante que ha percibido en mujeres marroquíes que allí prácticamente no salían de casa y que en España participan activamente en asociaciones o en cursos formativos.

*"La mujer, una vez que está aquí, lo veo... se ve más liberal ¿no?, como con más capacidad de hacer más cosas, y hasta le entran ganas más de hacer cosas, como estudiar, por ejemplo, hay gente que no estudiaba antes... Pero, por favor, si en Marruecos había que no se asomaban ni a la ventana, que ahora van a asociaciones, estudian, y tienen amigos ingleses, y tienen chicos al lado, que no son sus... claro, es una mujer, con chicos que no es de la familia, y la ves ahí una mujer compartiendo, no sé, lo que sabe... Por ejemplo, mi madre tiene muchas amigas, muchas de las profesoras..." (E15)*

Es especialmente destacable la importancia que puede adquirir en las vidas de las mujeres su participación en actividades sociales y educativas como formas de libertad y de ampliación del capital social, en la medida que les permite expresar sus deseos y sus necesidades. Por eso, las jóvenes perciben con extrañeza algunas de las costumbres que siguen existiendo en la sociedad marroquí referidas al control de las mujeres en el espacio público, como se recoge a continuación:

*"En Marruecos, yo qué sé... o sea, la gente es muy rara... o sea, te ven saliendo a las once o eso, si vas a una fiesta pues se piensa la mujer que ya venían de una casa de por ahí... Y otros te ven..., por ejemplo, yo estuve anoche por ahí sola, y van a tus padres a decirles que estabas con un chico y llaman a la policía". (E6)*

El contraste entre el Marruecos de hace solo algo más de una década y el actual es perceptible para una joven de 29 años. Considera que en algunos aspectos ha habido cambios sociales en lo relativo a las relaciones entre hombres y mujeres en el espacio público.

*"Lo que me gusta mucho sobre todo es eso, que han dado muchísima más libertad para la mujer, la mujer es que era como muy encerrada. Tú no veías las*

*mujeres en la calle, tú no veías una mujer que salga vestida como quiere o ver una pareja... Te cuento un caso que en Marruecos... con mi pareja que estuve en Marruecos, hasta una cierta hora tú puedes pasear por la calle normal y corriente, pero andar normal, no lo cojas... como te pillaban en un parqucito sentados en un banco, o cogidita con él de la mano, o incluso un amago de darte un beso, venía automáticamente... hay una furgoneta de la policía nacional que va dando vueltas por la ciudad, y donde encontraban una pareja los cogían y se los llevaban a la comisaría, y te hacían pruebas de la virginidad por si el chico te ha tocado, te hacían pagar una multa que eran entonces 50 euros... bueno, lo que son aquí 50 euros, que aquí no es dinero, pero que te hacen pagar unos 50 euros, o casarte con esa persona en ese momento... Por haberte besado con él. Eso todavía existe, o sea, tú bajas ahí un verano... La una de la noche, por ejemplo, si no hay gente, tú estás en un sitio como aislada del mundo, como que quieres tu intimidad con tu pareja, y estás en un sitio sentada, los dos juntitos como muy acaramelados... si pasa esa furgoneta y te ve, automáticamente os coge a esa pareja y se la llevan. A mí me ha cogido... Si eres mayor de edad no llaman a tu familia. Te dan dos opciones, o pagar una multa o casarte con esa persona, porque te han pillado con ella. Así tal cual... bueno, es increíble... si eres menor de edad... Te estoy hablando de... antes de morir mi abuela... antes, un poquito antes... Ahora ha cambiado, porque ahora bajas a Marruecos... y yo paseando por Marrakech, las doce de la noche, la una, tú ves tus parejas, en el parque, sentados, cogiditos de la mano, abrazados, y lo ves normal. Eso antes es que te cogían y te llevaban... era de risa. Claro, a mí no me hicieron nada, porque no... Pero no tenía la libertad de..." (E9)*

El celo con que se *protege* la sexualidad de las mujeres, más allá de las propias familias, incluso desde las instituciones sociales y políticas hace muy difícil que las mujeres puedan desarrollar su sexualidad, es decir, su propia personalidad, con verdadera libertad.

#### **10.4. La afirmación de la sexualidad de las mujeres. La conciencia de sí mismas**

El gran obstáculo para la autorrealización de las mujeres es el control sobre su sexualidad que ejerce la familia y la comunidad cultural de origen. Es la dificultad para ser ellas las que puedan aceptar su cuerpo como instrumento y lenguaje de liberación. Hay una transmisión por parte de los padres de cierta oculta vergüenza de ser mujer que les impide sentirse plenamente realizadas. Porque, como afirma Touraine: "la confianza de las mujeres en sí mismas es inseparable de la importancia que conceden a la sexualidad en su vida personal" (2007:78). Es muy difícil para las mujeres afirmarse como tales cuando se les educa desde temprana edad para verse a

sí mismas como personas limitadas y dependientes. El siguiente relato de una adolescente lo constata en los siguientes términos:

*“Porque nosotras, como somos femeninas, tienen más miedo con nosotras... porque nos pueden coger, violar. Y los chicos que son más fuertes que nosotras... ellos son masculinos, ellos son más fuertes que nosotras, nosotras somos más débiles, porque tenemos... nos desarrollamos... Y es que tenemos muchas dificultades es que si estamos embarazadas, y el chico se escapa, eso ha pasado muchas veces en Marruecos, que...” (E5)*

La forma en que los padres perciben la sexualidad de sus hijas los empuja a preferir que se casen cuanto antes, como forma de evitar ciertos peligros. Una de las estudiantes universitarias, que usa el velo, lo confirma. Además, expresa que comparte esta inquietud de los padres, ya que forma parte de su cultura la preocupación por la virginidad de las mujeres; no por la de los varones, por supuesto. Aunque también cree que los padres deben confiar en las hijas, entendiendo que éstas no los van a defraudar al compartir la misma cultura.

*“En el caso de las chicas muchos padres temen que sus hijas hagan algo fuera de lo normal. Entonces dicen: antes de que hagan algo, voy a casarla, y así ya está casada. Porque ya sabes el tema de la virginidad, todo el sistema...Y eso... Porque eso, prácticamente todas las familias tienen claro que es importante. ¡Yo también le doy importancia! Pero porque mi cultura es así. No sé. Pero yo pienso que si uno confía... Yo creo que si tus padres confían en que, si saben... Porque son los que te han educado, te han parido; saben los valores que tú tienes y te conocen. Saben si tú realmente... si has sido siempre buena en ese sentido, si siempre... no les has dado motivos... ¿qué van a pensar eso ahora? No sé”. (E4)*

Esta interpretación y aceptación del control sobre la sexualidad no la defienden las demás estudiantes entrevistadas que rechazan no poder disfrutar de los mismos derechos que los varones respecto a esta cuestión. La siguiente joven habla de las diferentes parejas que ha tenido, algo casi inconcebible dentro de la cultura familiar marroquí.

*“No es una cosa para mí importante ahora (lo de casarse) Pero... algún día, a lo mejor... de hecho, con mi anterior pareja, sí que tenía algunos que otros planes. Para más adelante, sobre todo para cuando termine la carrera. Porque yo, para mí, los estudios es más importante que nada...Pero ahora ya no tengo pareja (RÍE) No sé lo que me dirá el mañana. Pero de momento, sólo he tenido parejas... Una relación muy corta, con un español, y luego la mayoría con marroquíes”. (E3)*



En la siguiente narrativa la joven estudiante explica cómo, desde la lógica patriarcal, la familia se siente obligada a proteger la virginidad de las jóvenes de la familia. Por ello hay más atención sobre los movimientos de las chicas, y una educación familiar orientada al control de su sexualidad. Aparece al final del relato la conexión de este control con el deber religioso y el concepto de pecado.

*“Yo sí que sé que eso, que nos las dejan salir mucho por el miedo a que se echen un novio y pierdan la virginidad y eso luego ya es, es un problema, está muy mal visto... aunque cada vez hay más chicas marroquíes que sí que se relacionan y a lo mejor se echan novio español y al revés, al revés sobretodo, chicos marroquíes que se echan novia así española hay un montón. Pero claro, a lo mejor, les dura un tiempo y luego un chico, que haya perdido la virginidad o no, eso como que da igual, porque es chico, pero una chica... porque le preocupa más a la familia, por el honor familiar y esas cosas... No, y es que... es un pecado, ¿no? para, bueno, para el cristianismo también, para todas las religiones es pecado”. (E19)*

No en todas las entrevistas se ha podido tratar esta cuestión con igual profundidad, pero en la mayoría la cuestión de la virginidad pesaba como una losa que todavía ni las familias ni algunas de ellas se atreven a levantar. Por este motivo, algunas chicas expresaban la hipocresía que supone tener que aparentar delante de la comunidad de origen un comportamiento intachable porque es solo a ellas a quienes se les exige llegar vírgenes al matrimonio. La mayoría de las jóvenes estudiantes expresan con rotundidad su desacuerdo con una prácticas patriarcales que les exigen a ellas lo que no se les exige a sus hermanos o compañeros varones. Hay en sus discursos, tal como reconoce Touraine (2007), un empeño en destruir la representación de *la mujer para el hombre*, y sustituirla por la de *la mujer para sí misma*. Existe, por tanto, una reivindicación positiva de sí mismas como mujeres y un rechazo a toda forma de dependencia y desigualdad cuando la observan a su alrededor o la viven personalmente.

*“Los chicos quieren ser los primeros, siempre. Y por eso buscan a una persona de ahí. Porque como saben que a lo mejor es virgen... entonces quieren ser los primeros. Y nosotras como queremos ser las últimas, cuando ya acabaran todo. Cuando ya sean un poco más maduros... Y nosotras lo que buscamos... lo que buscamos es una vida equilibrada, con una persona abierta. O sea, para poder trabajar y poder acabar los estudios y todo. Pero ellos no. Ellos en su ideario lo tienen muy claro, y ya está. Yo he acabado, yo lo que quiero es una chica de ahí, y ya está: me la presentan... pues que no sepa nada, para que no venga ahí con el*

cuento ese de ‘no, no, no, me parece que no’ o algo así. Para que dé ni opinión ni nada. Puede que no todos los chicos sean así, pero espera. Yo creo que a los veinte años a lo mejor no. Porque van, ahí, conociendo a chicas aquí, en España, no sé qué. Pero a los treinta años, cuando ya llega el tiempo para el matrimonio, para casarse y todo eso, no. Yo personalmente conozco a muchos chicos de mi país aquí y... pues hacen lo mismo. Bueno, tengo otra hermana aquí, en la universidad. Y somos dos marroquíes. No sé, creo que hay más, pero bueno. Entonces... siempre acaban con lo mismo: van ahí, paseando con muchas chicas, pero luego, cuando hablan, no sé... de matrimonio o algo así, vienen a hablar con nosotras. Entonces fijate, pero yo no voy a casarme con él. Yo no aceptaría nunca. Porque si él ha hecho muchas cosas, y yo no... ¿Por qué? Yo también...” (E2)

Tanto en la narrativa anterior como en la siguiente, las jóvenes universitarias muestran su disconformidad con la percepción tradicional de la sexualidad que tienen los jóvenes varones marroquíes, incluso aquellos que tienen formación universitaria. Contrasta enormemente con las aspiraciones de estas chicas, que desean relaciones afectivas y sexuales basadas en el reconocimiento y respeto mutuos, es decir, en la igualdad. Hay una afirmación tajante de la dificultad de una mujer, que se siente responsable y dueña de sí misma, de tener pareja. La relación con un hombre parece que de forma inevitable conduce a la mujer a la pérdida de su subjetividad, a la disolución de su yo. Esta conclusión de las jóvenes entrevistadas las sitúa en una disyuntiva difícil pues no quieren renunciar a ser ellas mismas, a su subjetividad, ni tampoco a una vida en pareja y al horizonte de la maternidad.

**“Y los chicos valoran estas cuestiones tradicionales de la virginidad mucho... por ejemplo, mi cuñado, que no me gusta decir eso a ese chico, es muy... digamos moderno y tal pero...es el novio de mi hermana mayor y es marroquí, y siempre está ahí buscando el prototipo de chica casera, que no tenga muchas ideas ni muchos pajaritos en la cabeza, que vale, pueda tener sus estudios y lo que quiera pero... vamos, que siguen buscando una persona tradicional, una chica que puedan manejar de alguna manera... aunque eso en verdad está en todas las sociedades, las chicas que tienen carácter y tienen la cabeza bien amueblada y saben lo que quieren no suelen gustar mucho, porque son bastante rebeldes y no.... Es mejor tener a alguien sumiso que tener a alguien que te pueda calentar la cabeza, pero sí... Y yo creo que eso ocurre también para un chico que ha crecido y vive aquí. Creo que siguen teniendo... Yo muchas veces cuando me pongo a hablar con mis hermanas de estas cosas pues mi hermana mayor, sobre todo ella, pues claro... claro, hombre, ella ha vivido más tiempo en Marruecos, tiene ciertas normas que dices ‘no, tú no hagas esto, tú procura... no olvides...’. O sea, que lo que te estoy diciendo que pasa en muchas sociedades y en otras familias, pero en la mía todavía... mi hermana... le da igual lo que yo haga, pero en**

*conversaciones así siempre pretende recordarme que no soy de aquí, que no me fíe mucho, que...” (E19)*

El control del grupo sobre el individuo sigue siendo una realidad amenazante para las jóvenes. En la narrativa siguiente, la estudiante universitaria discrepa con la supuesta legitimidad religiosa de estas normas sociales que incluso pretenden ser impuestas y respetadas en el país de inmigración:

*“Y sigue todo esto de que un marroquí quiere que una chica sea virgen porque si no eres virgen es la idea de que ya te han utilizado, ya no eres mía. Dicen que lo dice en el Islam pero la verdad es que no lo dice, es lo que dice la gente y sigue siendo algo que lo piensa el chico y la familia; lo piensan todos, pero no sólo el hecho de ser virgen porque el simple beso puede ser algo peor”. (E11)*

Referido al asunto de la virginidad, una joven estudiante recién casada confirma que es una condición que importa especialmente a la familia y que todavía en Marruecos se suele demostrar, previo a la formalización del matrimonio, mediante un certificado. La narrativa revela la hipocresía que implica que un médico, a cambio de dinero, pueda justificar la honorabilidad de la joven y, por extensión, la de su familia.

*“Lo de la virginidad... lo tiene más en cuenta la familia. El marido lo tiene en cuenta, sí, lo tiene en cuenta, lo que pasa es que hay situaciones... por ejemplo, hay una pareja que lleva años junta y están comprometidos, que a veces hacen el acto de matrimonio pero no se casan, y están juntos y se quieren, pues tienen relaciones pero la familia no se entera. Y el día de la boda tampoco el marido lo cuenta a la familia, no lo cuenta, él dice que ya está, que se ha hecho ese día, no otro día... Hay algunas familias que lo justifican, pero también si el marido dice ‘no, no, yo no quiero justificar nada’. Pero el que el marido se case... o sea, el hombre se case con una chica que no es virgen pero no ha sido él, ahí sí que... pocos chicos marroquíes aceptarían que la chica no fuera virgen, pocos, muy pocos. Pero que no fuera virgen no por su parte, que lo había hecho otro. Yo cuando hice el contrato de matrimonio me pidieron el certificado, pero a mi familia..., se lo pidió el juez... Es como el certificado de matrimonio, ay, de nacimiento... El certificado de virginidad. Ahí hay médicos, bueno, todos los médicos te lo hacen... Yo no fui. Es que... yo no hice nada, no fui a hacer ningún papel, se encargó el marido de mi tía, o sea, el hermano de él, va a hacer todos los papeles y claro, allí hay un médico, le das dinero y te lo hace... Yo no voy a un sitio a que me miren..., para qué, a mí no me gusta eso, yo soy muy vergonzosa, y no quiero que me miren, yo sé lo que soy...” (E16)*

Otra joven corrobora el negocio de los certificados de virginidad y la perpetuación de una práctica que controla hasta lo más íntimo de la sexualidad femenina, especialmente en Marruecos, aunque, al mismo tiempo, reconoce que cada vez más es una *puesta en escena* de todos los actores sociales que rodean a la joven. Lo importante no es que la mujer sea o no virgen si no que se aparente que lo es.

*“Cada vez se lleva menos. En los pueblos sí, pero en lo que es ahora en las ciudades grandes... Las madres sí, sí que quieren que sus hijas sean vírgenes, porque parece que no ya son mayores y tal, y todavía tienen... lo llevan... la mentalidad todavía la tienen de... y si que creen que sus hijas... sabes cual es la diferencia, que tú puedes decir que lo eres y no lo eres porque nosotras no nos hacen ningún tipo de... como los gitanos, que no se hace ningún ritual para verlo ni nada. Tú estás con tu chico... Claro, tú lo hablas... le eres sincero a tu chico y le dices que no lo eres, pero a la familia le engañas y le dices que sí y el **certificado de virginidad** se hace, lo que pasa... si tu madre no lo sabe, cuando tú vas al médico... ahora mismo con la nueva ley que tienen, tú tienes la opción de entrar tú sola al médico, no tienes porqué ir acompañada ni de tu madre ni de tu padre... En Marruecos. Claro, es que si te casas por el ritual musulmán... te piden ese certificado de virginidad, el que confirma que... bueno, te hacen lo del SIDA, todos los controles, y te miran si eres virgen o no. Lo que pasa, claro... eso cada vez se lleva menos, ahora se paga y te lo hacen, no te miran... tú dices ‘mira, no soy virgen, pero necesito el certificado...’, pagas tanto... un soborno... y te lo dan. Vamos a ver, entre nosotros sabemos que sí, pero yo creo que los padres nunca llegan a saber la verdad, tienen eso, la curiosidad de que si... Pero se quedan tranquilos, una vez que vienen con el certificado se quedan tranquilos. Pero lo que es el ambiente después... saben que no es así...” (E9)*

Esta cuestión de la apariencia es un rasgo muy visible en las prácticas culturales de las sociedades musulmanas. Según explica un educador entrevistado, de origen marroquí, lo que realmente le preocupa a la mayoría de los y las marroquíes es que se pueda saber que están haciendo algo prohibido o, al menos, mal visto, algo que pueda considerarse pecado. El sentido de culpa no existe en tanto que el de vergüenza es el que realmente preocupa. Que la comunidad descubra que alguien hace algo que es pecado, fundamentalmente las mujeres, es lo realmente preocupante y lo que produce vergüenza. Para el educador marroquí el concepto de vergüenza es un rasgo de las sociedades conservadoras y tradicionales mientras que el concepto de culpa lo asocia a las sociedades modernas:

*“Tenemos un rasgo común que es el de la vergüenza, a nosotros nos preocupan las cosas malas que hacemos, siempre y cuando sean percibidas por*

*terceros. El tema de la culpabilidad por haber hecho algo malo no tiene tanta relevancia... tanto como la vergüenza. Sin embargo, tal vez en las sociedades más modernas... aunque el término no sea muy adecuado, pero las sociedades que han pasado históricamente de esa... de ese periodo, que nosotros probablemente llegaríamos a ese periodo también dentro de un tiempo... lo que predomina es la culpabilidad, más bien que la vergüenza. Y esto es un rasgo muy importante, aunque parezca que es una tontería... no, no, es que es un rasgo muy importante que nos marca en muchas cosas, y es un rasgo además general, y que lo generalizan los expertos, la vergüenza". (ED7)*

Dentro del ámbito cultural musulmán se priva a las mujeres de su cuerpo, ya que es un territorio colonizado por el patriarcado. Y si las mujeres y madres musulmanas, en este caso, han sido cómplices de su propia situación, si han colaborado en la perpetuación del sistema es "porque las ventajas a corto plazo son las únicas que pueden ver quienes carecen de poder" (Rich, 1996: 412). Porque las mujeres constituyen la obsesión y la represión de todas las culturas. Sin embargo, desde la percepción de las jóvenes entrevistadas, en el nuevo contexto social en el que viven madres e hijas hay más posibilidades de disfrutar de sí mismas, acaso simplemente porque, especialmente para las hijas, la sensación de individualidad es mayor. En la siguiente narrativa, una joven lo resume así:

*"Yo creo que las mujeres en Marruecos no pueden disfrutar, hay más problemas, yo qué sé, no va a disfrutar ni nada sino que le rodea así toda la gente y viene a por sus cosas la gente, pero sin embargo aquí, yo qué sé, un poquito disfrutan porque no hay su familia ni nada". (E8)*

La falta de control que tienen las mujeres sobre su propia vida es percibida por una joven universitaria como un rasgo central de su cultura, hasta el punto de afirmar que la peor combinación que puede darse en una persona es ser mujer y musulmana. Las mayores exigencias por parte de la familia a las hijas, condicionadas por la cultura y la religión, las aparta a muchas de ellas de la posibilidad de formarse que es, para esta joven, el camino que le ha permitido pensarse a sí misma. La obsesión por la virginidad de las mujeres es para la estudiante, una de las causas por las que muchas otras jóvenes de origen marroquí de 20 años, como ella y que viven en España, están comprometidas, casadas y, en ocasiones, tienen hijos. Es un destino impuesto que les confirma que la sexualidad y el control de su propio cuerpo, es decir, de sí mismas, no es un asunto propio.

*“He tenido muchas cosas en contra, primero de ser chica y musulmana, me sabe muy mal decirlo, pero la peor combinación que puede existir es ser chica y musulmana. Pues dificultad... primero por ser chica, porque claro, una chica... por ejemplo en donde vivo yo las únicas que estudian soy yo, Somaya y su hermana, de ser chicas musulmanas y estamos estudiando aquí. Chicas que sean musulmanas que estudiemos aquí en Alicante, que nuestros padres nos dejen estudiar aquí. Pues por la cultura, por... porque nosotros exigen más cosas a las chicas que a los chicos. La familia, las costumbres, la religión, por las chicas que tienen que cuidarse, que llegar virgen al matrimonio, y que... pues eso, que siempre tienen que estar en casa... Además también las familias aquí sobreprotegen mucho del esto... por eso tienen dificultad de integrarse en la sociedad. A lo mejor tú puedes ver a alguien que lleva aquí cinco o seis años pero es que no sabe prácticamente nada de la cultura española, no sabe nada, tú puedes hablar con ella y es que no sabe nada... Yo tuve amigas que también son igual de inteligentes como nosotras... como yo he podido llegar aquí, ellas también si hubieran hecho lo que deberían de haber hecho, hubieran llegado también perfectamente aquí, pero claro, se han dejado llevar por tonterías, por cosas, que después los padres se han enterado y las han tenido que casar. Si casi todas las de mi edad y de la edad de Somaya están ahora o pedidas o casadas o con hijos”. (E15)*

El matrimonio como forma de solucionar el problema del control de la sexualidad de las mujeres está omnipresente en los discursos de las jóvenes estudiantes de origen marroquí. Comprometer cuanto antes a la joven con un varón es una obsesión todavía presente en muchas familias marroquíes como forma de salvar el honor antes de que resulte demasiado tarde.

### 10.5. El matrimonio: ¿una decisión personal o familiar?

Si bien dentro de los proyectos personales de vida de la mayoría de las estudiantes entrevistadas está el matrimonio, hay diferencias en la importancia que adquiere, en el retraso del mismo y en la capacidad para tomar decisiones de forma reflexiva y autónoma, entre las estudiantes y sus hermanas y compañeras de escuela que no han continuado estudiando después de la educación obligatoria.

Como ya se señaló en el capítulo dedicado a la situación de las mujeres en Marruecos, para las sociedades tradicionales, el objetivo del matrimonio es indisociable de la misma condición femenina. La dependencia de la mujer respecto a un hombre se prolonga más allá de la mayoría de edad formal, de

tal manera que se puede afirmar que en cuanto al control de su sexualidad y de su vida, las mujeres nunca llegan a ser adultas. Esta situación está cambiando en Marruecos, donde la edad de contraer matrimonio se ha elevado hasta los 29 años de media en las chicas. Este retraso en la nupcialidad es un cambio social importante que refleja cambios profundos en la mentalidad de las mujeres en la sociedad marroquí. Y una de las razones para retrasar la edad de contraer matrimonio es el hecho de ser estudiante. Si esta situación ya se vive en Marruecos, en la sociedad receptora de la emigración, hay más factores que pueden acelerar estos procesos de cambio. Una estudiante, a diferencia de otras jóvenes, sí percibe estos cambios, especialmente el retraso en la edad de contraer matrimonio.

*“Las cosas en Marruecos han cambiado muchísimo. Han cambiado cosas buenas y cosas malas. Porque ahora nadie se casa, hay menos matrimonios. Porque tienen miedo, ahora mira me voy a casar... Date cuenta de que los chicos marroquíes no están acostumbrados a que las mujeres tengan sus derechos, que ya no se puedan casar con cuatro mujeres y claro ahora que me vaya a casar y el primer piso se lo va a llevar la mujer, eso no lo aceptan. Es como aquí, si te divorcias y tienes un hijo el piso es para la mujer, todo lo que tienes lo repartes a medias con ella. Eso es que no lo aceptan, estoy trabajando para que ahora me lo quiten todo. Aunque creo que ahora se van acostumbrando, las cosas ahora son muchísimo mejor (en Marruecos)... Yo recuerdo que en ese año llamaba y preguntaba: qué tal hay bodas nuevas y me decían siempre no, qué va, nadie se casa”. (E12)*

Esta narrativa contrasta con la de otra joven que hace referencia a la situación que se vive en las zonas rurales y en contextos de pobreza, donde el matrimonio es una solución al futuro de las hijas:

*“El futuro es tu casa, tu marido y tus hijos, desgraciadamente es así... es por la pobreza también que hay ahí, como hay tanta pobreza no pueden pagarles tantos estudios, entonces estudian lo mínimo y cuanto antes salgan a trabajar o se casen... es un gasto menos como dicen los padres, es un gasto que me quito... bueno, ya se ha casado”. (E9)*

Para las estudiantes entrevistadas más jóvenes, que no son universitarias y que muy probablemente encuentren serias dificultades familiares y sociales para llegar a serlo, el matrimonio es endogámico y es un destino marcado por la familia, y que ellas, de momento, aceptan irremediablemente a no muy largo plazo.

*“Yo me veo casada con un marroquí, porque nos entendemos más con un marroquí, de la misma raza. Y además nuestros padres no nos dejarían casarnos con un payo, o con un gitano, o con... alguien que no sea musulmán. Por ejemplo, para mi situación yo lo creo complicado. Por ejemplo, si a mí me gusta uno de aquí entonces mi madre lo tiene que conocer y luego mi padre, y si mi padre acepta a lo mejor mi madre no. Luego a los padrinos de mi padre, bueno, mis abuelos... y yo qué sé, más complicado. Tiene que ser perfecto. Todo perfecto, con un trabajo, con un coche, con una casa... Vamos, yo también me gustaría casarme con un hombre que tiene una casa, un coche, un trabajo... pero cuando sea la edad, ahora no, pero yo qué sé... Con 19 o 20 o por ahí... Es que nuestra costumbre es 19 y 20, si quedas más es que te dicen ya... ya no te quieren así, o sea, te quedas hasta los 26 o algo...” (E8)*

La socialización secundaria de las jóvenes estudiantes se ha producido en el sistema educativo español y en una sociedad donde la edad de contraer matrimonio es más tardía y la libertad de elección de pareja, incluso la posibilidad de casarse entre personas del mismo sexo, es una realidad. A pesar de ello, muchas familias desean y esperan que sus hijas sigan las pautas culturales familiares tradicionales. Por ello, suele ser frecuente que los padres se ocupen de buscar candidatos para sus hijas cuando viajan en verano a Marruecos o que intenten *concertar* algún tipo de acuerdo con compatriotas en España. En todos los casos, el objetivo deseable e indiscutible de la familia es que el novio y futuro marido de su hija sea musulmán. Puede causar problemas familiares serios el que una chica tenga un novio español. Esta situación supone para la familia una deshonra y un fracaso en la educación de las hijas como explica una estudiante de derecho:

*“Mis hermanas también tuvieron novios españoles. A raíz de eso, también tuvimos muchos problemas en la familia, pero muchísimos. Mi madre, incluso se puso muy mala, muy mala de salud por ese tema. Porque es que claro, ellos tenían una cultura, una forma de ver el mundo, una forma tan... ¿me entiendes? Lo llevan eso... lo llevan en la sangre. Entonces, mi madre prefería verse muerta que ver a mi hermana con un español ¿me entiendes? Entonces, claro, era una cosa... que no veas. Eran muchos problemas. Ahora, ya, a mí me ven con un español y no les importa tanto, ¿entiendes? Mi hermana la mayor se va a casar pero con un marroquí...” (E3)*

También las jóvenes se rebelan contra la doble moral que hay en el comportamiento de los chicos, por un lado, y en las dificultades para encontrar el consentimiento familiar, que sin necesitarlo legalmente, en la mayoría de los casos, desean tener, especialmente cuando son ellas las que



desean casarse con un chico no musulmán. La distinta pertenencia religiosa entre la pareja aparece como un impedimento para las mujeres porque son ellas, según la tradición, las que deben adaptarse al varón.

*“En el tema del matrimonio y en pensar en serio en formar una familia, los chicos piensan en una chica que cumpla con los requisitos que exige la familia, pero mientras tanto van haciendo su vida de golfillo, entre comillas lo de golfillo, pero sí, hay bastante falsedad, de alguna manera, porque vale, pretendes una cosa pero tú al mismo tiempo estás haciendo lo contrario de lo que buscas, supuestamente. Pero...también está la familia, porque yo ahora mismo les digo a mis padres que me quiero casar con un español... no les haría gracia, eso está claro. Los conozco y terminarían aceptándolo, pero la familia de mi padre y tal no, imposible, y eso que mi tío estuvo mucho tiempo con una española... pero claro, un hombre. Tengo mi primo que está casado con una italiana... vale, es chico, no pasa nada porque claro... como es un hombre, es el que manda, que cuando una chica de otro país o lo que sea se mete en una relación con un extranjero con unos ideales determinados, pues de alguna forma se está sometiendo a él, o sea, está permitiendo que él lleve el manejo de la relación. Pero una chica, como es a la que se maneja, pues no puedes decir “no, es que te vas a cambiar al cristianismo, es que no sé qué...”. Y volvemos al tema de la religión que está ahí eternamente metido en todo. O sea, que sí que hay bastante falsedad y...” (E19)*

Un educador marroquí, estudiante de doctorado, que colabora en un programa educativo -PASE- de un instituto ubicado en el barrio de Juan XXIII de la ciudad de Alicante, narra cómo el destino de muchas compañeras universitarias, después de haber conseguido la titulación en Marruecos, ha sido el matrimonio y el cuidado de los hijos y de la casa. Ante la cuestión de si ésta es una demanda de los varones, su respuesta es muy tajante: es una exigencia de éstos, tal y como la tradición obliga y como las madres enseñan a sus hijos varones que debe ser. Esta situación de fidelidad de los hijos varones a la tradición y a las exigencias familiares coincide con Lacoste-Dujardin (1993) en su obra *Las madres contra las mujeres. Patriarcado y maternidad en el mundo árabe*. La narrativa anterior de la estudiante universitaria afirmaba: *“En el tema del matrimonio y en pensar en serio en formar una familia, los chicos piensan en una chica que cumpla con los requisitos que exige la familia”*.

*“Entonces tienes esa opción de estudiar bien y esforzarte y obtenerlo y... mejorar tu nivel intelectual y acceder a esos concursos y ser abogada o ser lo que sea... y te salvarás de casarte después de haber obtenido la licenciatura y de cómo mucho, como mucho hacer tareas domésticas el resto de tu vida, casada... pero no*

*es ese el caso de muchas estudiantes universitarias. Pues desafortunadamente, de estas personas que tenía amistad en la universidad, muchas han llegado a... varias han llegado a tener unos buenos trabajos y... sin embargo han conservado esa parte tradicional que es la de casarse y tener que hacer tareas domésticas...Y eso también no es una demanda, es una exigencia de los hombres... Nosotros, por defecto, tenemos una cosa en las relaciones de pareja, que a pesar de que hablemos en francés o hablemos en español y seamos ejecutivos de una gran empresa, tu esposa o pareja sigue siendo esposa y pareja como mi madre me enseñó que es... Y eso no está cambiando demasiado... Las pautas son bastante lentas". (ED7)*

Las jóvenes se sienten muy condicionadas por el grupo familiar y la comunidad marroquí en el asunto del matrimonio y muy particularmente cuando el chico con el que desean casarse no es musulmán. Ante la pregunta de con quien se imaginan antes casándose; si con un chico de su mismo origen o de cualquier otro, las respuestas están matizadas. Por un lado, el asunto de la adscripción religiosa ocupa un lugar relevante; dado que la mayoría se declaran musulmanas consideran que en este aspecto un chico también musulmán puede entenderlas mejor, sin embargo, cuando no piensan como musulmanas ni como *hijas de*, y sí como mujeres, les parece tremendamente injusto e inaceptable la subordinación que esperan la mayoría de los chicos musulmanes de sus mujeres una vez estén casados.

*"Por la familia, me iría más con un marroquí... Es que además, no solamente por parte de marroquíes, sino también por españoles. Que hay algunos españoles que... Algunas cosas no las comparten, entonces, un poco difícil. Si ya es difícil entenderse con uno... Yo, es que tendría que ser un chico casi en las mismas condiciones que yo: que haya adquirido cultura de allí y cultura de aquí ¿me entiendes? Mixto. O si es español tiene que ser bastante abierto, ¿me entiendes? Para aceptar ciertas opiniones mías, ¿me entiendes? Entonces... ¡no lo sé que me dirá el día de mañana! pero... Es que claro, se encuentran muchas dificultades con ellos, con los marroquíes. Hombre, si es estudiante y tal, puede que... Es que claro, hay incluso estudiantes que son bastante cerrados con el tema religioso. Que también quieren dominar. Es que quieren. Es que les... les viene mejor tener una chica que le haga de todo... Muy cómodo ¿me entiendes? Por muy estudiantes que sean, en ese tema pocos cambian". (E3)*

Aunque no se hace explícito qué significa que los estudiantes marroquíes sean bastante cerrados con el tema religioso, hay en esta declaración todo un mar de fondo que otras estudiantes intentan desvelar en sus discursos, aunque para la mayoría resulte un tema doloroso, difícil de explicitar, pues supone hablar de la dependencia que muchos chicos

marroquíes exigen a las chicas; supone hablar de la exigencia de la virginidad para ir al matrimonio y el control de la sexualidad no solo por parte del varón sino también de la familia de éste.

Muchas jóvenes, hijas de inmigrantes marroquíes, son conscientes del mercado matrimonial disponible para ellas. Saben que es relativamente fácil que un joven residente en Marruecos acepte contraer matrimonio y/para venir a España. Esta situación es rechazada por las jóvenes universitarias que ven a su alrededor cómo jóvenes de su misma edad, que abandonaron los estudios, se casan con compatriotas. En el caso de la joven a quien corresponde la narrativa siguiente, esta situación es inaceptable, aunque, por otro lado, a pesar de declararse muy crítica con la doble moral de muchos de los varones marroquíes, respecto a la sexualidad y al matrimonio, como se recoge en otros fragmentos de entrevista, cree que finalmente será más fácil acabar casándose con un joven marroquí.

*“Chicas que viven aquí en Alcoy y que se han criado aquí, a lo mejor habrán venido con 10 años, con 12, igual como yo o algo así... y con 19 o 20 ya se están casando. Y normalmente, claro, sus padres buscan a alguien marroquí, de la familia, claro, muchas veces de Marruecos. Y tiene que traerlo... o sea, tiene que venir aquí. Y eso... las chicas es una responsabilidad enorme. Dios lo quiera, pero yo no quiero nadie de Marruecos. No digo que sean malos, pero... cuesta, porque vamos a ver, yo busco una persona, claro, para que si yo estoy aquí, y si hay una persona en mi situación o yo qué sé... un chico aquí que sabe de lo que va, hemos vivido casi lo mismo, seguro... te entiende mejor. No te traes una persona de ahí y empiezas a explicárselo todo de nuevo... Aunque me veo con un marroquí, no me veo con un español, en este sentido no puedo... o sea, no... porque realmente... ahí está la cosa, porque si no... ahí es donde está la cuestión, que a ver cómo será. No, sea como sea, yo con mi personalidad lo voy a hacer como yo quiero, eso lo tengo muy claro”.*  
(E15)

Una joven de 18 años, estudiante de bachillerato, nacida en Casablanca, hace referencia a la mentalidad del chico con el que podría iniciar una relación que acabe en matrimonio. Para ella lo importante no es la nacionalidad pero sí que haya estudiado y, en el caso de ser marroquí, que sea de ciudad por considerar que la mentalidad es más abierta.

*“Lo de casarme con un marroquí o con un español, me da igual, lo que salga antes. Bueno, mis padres dicen que un español no, un marroquí mejor. Pero si yo quiero, a mí me da igual. No soy como esas chicas que dicen: ‘o un marroquí o*

*nada'. Aunque yo creo que un español me entendería muchísimo mejor, eso lo tengo claro. Tiene que ser un chico que ha estudiado, si es marroquí, por la mentalidad que tiene un chico que ha estudiado porque los que no han estudiado como que no. Que no sea de pueblo... Yo conozco a chicos que llevan toda la vida aquí, se han educado aquí pero tienen la mentalidad de allí. Así que eso no me sirve". (E12)*

En los discursos de las jóvenes se repite la percepción de que muchos chicos de origen marroquí, con estudios, que se han criado y educado como ellas en España, tienen una mentalidad *más marroquí* que española. Y esta situación provoca una distancia de género legitimada desde la perpetuación de un sistema patriarcal que sigue, en la educación familiar y social -entre amigos varones- valorando la separación entre los sexos y la superioridad del varón en la relación de pareja.

La convicción, por parte de muchas mujeres jóvenes entrevistadas, de que los jóvenes varones de su mismo origen buscan, finalmente, una vida de matrimonio con una joven marroquí, es tan fuerte como se refleja en la siguiente narrativa de la mediadora sociocultural. En ésta se percibe de forma nítida como para ellos la mujer musulmana es portadora de valores tradicionales que hay que mantener, mientras que la relación con otras mujeres simboliza la antítesis de estos valores. Para la mediadora, las mujeres tienen otra mentalidad muy distinta ya que no disocian el placer de la vida matrimonial y de la maternidad.

*"Yo soy la primera que les decía 'vamos a ver'... un marroquí me irá con una española, la querrá, tendrá hijos con ella... pero siempre será un marroquí y acabará casándose, y su vida... con quien se morirá va a ser con la marroquí. Aunque se case con una española llegará un momento en que... Yo por ejemplo, mis amigas que están con marroquíes y tienen hijos con él, estoy segura que ellos acabarán con una marroquí. Se separarán de ellas y acabarán... No se han casado, viven juntos. Pero yo estoy convencida de esto. Los chicos marroquíes acabarán con marroquíes. Y van con chicas españolas porque son más fáciles para ellos que una chica marroquí, a la hora de todo... Sí, sí, tú... es que eso es curioso, los marroquíes aquí se quieren divertir, porque saben que una española se lo va a dar todo, y una marroquí no. Pero a la hora de la verdad quieren casarse con una chica que no haya... virgen no, pero que no haya pasado por muchos chicos sí. Es curioso... Es que los chicos tienen una mentalidad totalmente distinta a las chicas marroquíes". (M10)*

Algunas jóvenes admiten que los matrimonios concertados, aún siendo cada vez más improbables, son una realidad aceptada principalmente por las

jóvenes sin estudios y por jóvenes varones, incluso con formación universitaria. Una joven estudiante universitaria explica decepcionada como el chico, también de origen marroquí y con una titulación universitaria - estudió ingeniería-, con el que mantenía una relación sentimental desde hacía más de un año, ha acabado aceptando un matrimonio concertado por sus padres, especialmente por la madre, de acuerdo con Lacoste-Dujardin (1993).

*“Yo tuve una relación con un chico de un año y medio o dos años casi y hace unos meses habló con mi prima para decirle que no podía seguir teniendo la relación conmigo porque se tenía que casar. Claro, sus padres le habían traído una chica para que se casara... Él me comentó a mí que hace cosa de dos años su madre intentó casarle con una chica de Bélgica pero que él no quería y entonces no se casó. Pero ahora yo no sé tampoco porque no me respondió pero ahora se casó... A mí me contó que era lo que tenía que hacer y ahí ya puedes interpretar tú lo que quieras porque es que yo le preguntaba: ‘¿Por qué?, ¿Por qué?’ y tampoco me daba a entender que si yo hubiera estado allí se casaba conmigo pero como tampoco estaba allí... No tiene sentido”. (E11)*

En el caso anteriormente expuesto, uno de los pocos argumentos utilizados por el joven ingeniero, además de la imposición familiar que parece que debía respetar y a la que no se quiso oponer, es que la estudiante entrevistada, con la que mantuvo una relación de noviazgo, es española de nacimiento, aunque sus padres son marroquíes, pero posiblemente no es lo suficientemente marroquí y musulmana como espera la familia que sea, o él mismo. Los condicionantes externos ligados al grupo familiar y cultural de pertenencia tienen un peso más importante que los sentimientos del individuo y sus propias aspiraciones y deseos personales.

*“Bueno, a mí también lo que él me dijo, que a lo mejor es verdad, que él no podía casarse conmigo porque yo para él soy una española. Sabes, eso también,... a lo mejor se esperaba una chica con pañuelo”. (E11)*

A pesar de ser el asunto del matrimonio una de las aspiraciones de las jóvenes, hay en sus discursos, bastante escepticismo sobre la posibilidad de encontrar la pareja que desean para compartir su vida. Todas las jóvenes aspiran a una relación afectiva sincera, basada en el respeto y la reciprocidad pero ven improbable o bastante complicado encontrar un chico que cumpla estas condiciones. Aunque algunas de ellas han tenido alguna

relación más o menos estable, ninguna reconoce tener una relación formal, salvo dos de las entrevistadas, una casada con un joven marroquí y otra que vive, como pareja de hecho con un joven español no musulmán. En algún caso, si bien minoritario, prefieren no pensar en matrimonio sino en otras opciones más abiertas como vivir en pareja sin casarse:

*“Pues mi proyecto personal es trabajar, comprarme una casa, un coche y después... pues si estoy ahora bien con alguien pues irme a vivir con alguien, pero no casarme, porque... Hombre, sí, de alguna parte sí que quiero casarme, pero por otra parte veo los fracasos que hay ahora mismo, y para estar con alguien cierto tiempo y después divorciarse, pues no le veo yo el sentido. Además es demasiado papeleo y no. Los hijos pues... adoptar. Adoptar algún niño y... a lo mejor tener alguno, pero eso creo que es ya bastante imposible... Pero sí que me gustaría adoptar y así darle mejor vida si puedo a otra persona”. (E19)*

Otra estudiante universitaria tiene un proyecto muy distinto. Se ha casado, con 23 años, con un chico marroquí antes de terminar la carrera, y ha seguido casi todos los pasos que una joven musulmana tradicional ha de respetar para formalizar el matrimonio.

*“Y él me decía que quería estar conmigo para siempre, contraer matrimonio y todo eso, y le propuse que vaya a pedirle la mano a mis padres para que podamos ver, porque también yo respeto ese tema. O sea, yo podría verle aquí o en Alcoy sin que ellos se enteraran, aunque yo lo vi sin que ellos se enteraran, pero estando comprometida con él. Y me dijo que sí que quiere y fue... estaban mis padres ahí, yo estuve aquí, y fue y pidió la mano y yo hablé con mis padres antes, con mis abuelos, hablé con mis tías, que hablaron con mis padres, que convencen a mis padres, y ya está. Y mis abuelos convencieron a mis padres y dijeron que sí, y él vino, me trajo el anillo y todo, vino a mi casa a verme... bueno, antes de venir a mi casa nos encontramos fuera, nos vimos fuera para que podamos hablar mejor, porque si estás con la familia... Nos vimos todo el día, estuvimos juntos, mis padres no se enteraron, porque eso... supuestamente tiene que estar en familia... estuvimos fuera y tal y luego ya vino a mi casa, y hasta ahí... Y bajaba, nos veíamos, se subía él a veces... cuando se subía no se enteraban mis padres, porque tenía que venir a mi casa y tiene que ser entre familia ¿no? Se venía aquí a Alicante. Cuatro o cinco días en Alicante y yo... una vez se fue conmigo a... iba a verles... o sea, venía a la universidad, mis padres pensaban que estaba en la universidad, y yo me iba a verle. Hombre, algo hay que hacer en verano cuando he bajado todo el mes a Nador, pues nos veíamos dos veces a la semana y... poco tiempo también. En julio cumplo un año de casada... lo de pedir la mano, fue... hace tres años. Desde entonces hasta la boda mis padres aceptan que yo hable con él por teléfono y tal, pero también no aceptan tanto de que yo salga con él todo el día... no. Que venga a mi casa a verme, a estar conmigo en casa, que salga un momento... pero todo el día fuera... porque ellos ‘a ver qué están haciendo todo el día’...” (E16)*

En la narrativa anterior hay un respeto aparente por la tradición, pues en el nuevo contexto social, al menos, las familias no están tan preocupadas por la transgresión de las normas en sí mismas, sino por el control social que se ejerce desde la comunidad marroquí y por la necesidad de aparentar que las tradiciones culturales o religiosas son respetadas, principalmente por las mujeres, sinónimo de honorabilidad para la familia. Por eso, la joven universitaria, casada con un chico marroquí, destaca que lo que quiere evitar la familia a toda costa es que los demás marroquíes, que viven en la misma localidad, hablen mal de ellos.

*“Pero tampoco es por ellos -los padres-, sino que ellos miran también por fuera. A lo mejor ellos no dicen que no, lo que pasa es que piensan ‘ay, fulanita y fulanito que los ven, van a hablar, van a decir ay, la hija de tal está...’ En la cultura marroquí están más pendientes de lo que dicen los demás. Más, más. Muy pendientes de lo que dicen los demás, mucho”. (E16)*

Este tipo de relaciones afectivas están basadas principalmente en rituales tradicionales, donde todavía el grupo tiene un importante poder sobre los individuos. Sin embargo, hay otras opciones todavía minoritarias pero ya evidentes entre las jóvenes, al menos con cierta formación académica, como las estudiantes universitarias entrevistadas. Muchas de ellas optan por la ruptura con la tradición, es decir, con el grupo y deciden elegir personal y libremente. Para quienes quieren ser mujeres con derecho a elegir su singular proyecto de vida personal y conyugal, la posibilidad de mantener una relación amorosa basada en la igualdad y la reciprocidad es casi imposible con un chico marroquí. Ellas consideran que son los chicos quienes *más respetan*, aparentemente, la tradición, en la medida en que ésta les es favorable. Desde la capacidad reflexiva y crítica de jóvenes como la que a continuación narra su punto de vista, las relaciones afectivas con un joven marroquí son mucho más difíciles por cuanto las exigencias de la familia del varón, hacia la joven prometida de su hijo, son inaceptables.

*“Me veo antes con un chico de cualquier otro lugar más que de Marruecos. Como he dicho, no tengo ningún contacto con gente árabe como para conocer a alguien y... porque todavía tengo yo reparos para conocerlos, creo que todavía sigue el machismo aunque no quieran, por mucho tiempo que haya estado aquí en España o en cualquier otro país europeo, por mucha mentalidad abierta que pueda tener,*

*pero creo que todavía persigue ahí el tema del machismo y a mí... yo tengo bastante carácter y no me gusta que nadie ni me venga a controlar ni me venga a decir nada, y se saque que el tema del machismo está en cualquier país... pero creo que ahí también habría un conflicto de religión, yo no soy muy religiosa, la familia suponte de esa persona pues sí que lo es, a lo mejor él también, y entonces ya... Aunque no lo fuese, pero tendrá familia y la familia andará más... siempre dice 'no, es que queremos una chica de tal forma, que tenga tantas cosas ahí, que...' A lo mejor hay alguno que decide por él mismo, pero yo creo que todavía siguen condicionados por la familia. Sí, es la idea que tengo yo en mi cabeza". (E19)*

Por otra parte, algunas jóvenes reconocen que estudiar no les facilita una relación de pareja. Existe una percepción compartida entre las jóvenes estudiantes de que la mayoría de los varones prefieren tener a su lado a alguien que sea menos inteligente o con menos formación que ellos.

*"Yo lo que me he dado cuenta es que los chicos marroquíes no toleran que seas inteligente, porque si eres inteligente puedes pensar. No lo tolera aunque haya estudiado, aunque sea ministro. Lo que yo veo es así. No quieren tener a su lado una mujer inteligente porque es como si estás poniendo en duda su inteligencia, estás opinando y pones en duda su inteligencia. Esa es mi visión". (E11)*

Una mediadora sociocultural entrevistada de origen marroquí, que trabaja en un instituto de educación secundaria y que terminó recientemente los estudios universitarios, cree que existe una especial discriminación añadida a las jóvenes con títulos universitarios desde la sociedad marroquí, específicamente, y desde la percepción y expectativas de los varones de similar edad y formación.

*"Lo que pasa también es que cuando estudias y no piensas en casarte te vas haciendo mayor y entonces cuando terminas la carrera y haces un master o el doctorado o buscas trabajo pues te vas haciendo mayor y entonces también te discriminan. Ese mismo chico de tu edad que también ha terminado su carrera prefiere a una de 18 o 20 años y no a una como nosotras que ya llegamos a los 30 como ellos. Y las tienen ahí muchas esperando, porque claro porque ellos saben que tienen muchas chicas más jóvenes deseando casarse con ellos y más en Marruecos. Y nosotras discriminadas por tener un título universitario, porque ya somos demasiado viejas para ellos". (M10)*

El matrimonio está siempre presente en el horizonte de las jóvenes, tanto para rechazarlo en el presente como para retrasarlo con la justificada excusa de ser estudiante. Aún así, prácticamente todas las jóvenes entrevistadas consideran que algún día les gustaría casarse. En el caso de la



narrativa de una estudiante de filología, a diferencia de la opinión de la mediadora, ser estudiante es un *plus* que confía en rentabilizar cuando termine sus estudios universitarios aunque, al mismo tiempo, confiesa tener miedo de no casarse del mismo modo que lo tienen, según su percepción, todas las chicas marroquíes:

*“No hay prisa... claro, porque yo tengo oportunidad, no es lo mismo... porque también lo que tienen las chicas... por ejemplo en Marruecos es el miedo de no casarse. El miedo a no casarse es un miedo que tienen siempre las chicas... Te voy a ser sincera, yo lo tengo, porque es algo que... te meten... Claro que lo tengo. Pero yo sé que también tengo oportunidad, por estar aquí, siempre voy a tener oportunidad de casarme, si no de aquí de Marruecos ¿entiendes?, siempre voy a tener ese plus, esa ayuda clara... Porque sinceramente pretendientes hay, siempre, a todas las edades. Claro, estando aquí... a lo mejor por tema de interés, de papeles, de economía, de cualquier cosa, siempre pretendientes hay. Claro, porque cuando una tiene pretendientes tiene ese plus de poder elegir”. (E15)*

Las hijas de la inmigración, especialmente las estudiantes universitarias, parecen no estar dispuestas a aceptar la subordinación que sí han aceptado sus madres, y cuando ésta se da, se exterioriza el malestar y el conflicto personal que produce. Esta dependencia, como ya se ha tratado anteriormente, se da de diversas formas: primero, se circunscribe a la dependencia de los varones de la familia propia, ya sea el padre o los hermanos; y más tarde, una vez casada, la dependencia de la mujer no se limita al marido sino a la familia de éste, especialmente de la suegra. Así lo describe una de las estudiantes universitarias ya casadas:

*“Nunca estoy sola, no he tenido intimidad con mi marido, aparte de que en mi casa vive conmigo mi suegra. Vive... bueno, no todos los días, porque está a lo mejor una semana conmigo y otra en la otra casa. Porque cuando uno se casa tiene que asumir que, además de vivir con tu marido tienes a la familia, a la madre, a los padres... y a los cuñados que no están casados de tu marido”. (E16)*

Una estudiante de derecho narra la situación habitual que viven las mujeres casadas en Marruecos cuando emigran sus maridos a España. Es frecuente que vivan con la suegra como le ocurrió a su madre. Sin embargo, la situación puede cambiar al producirse la reagrupación familiar. En su caso, también su abuela paterna vino a España a vivir con la familia de su hijo.

*“Mi madre, de hecho, estaba sí. Lo que pasa que mi madre estaba con la familia de mi padre, también. Las pasó canutas, la pasó muy mal. Y mi abuela, ¿cómo te diría yo? Tenía mucha hipocresía. Era una persona muy hipócrita ¿entiendes? Ella no entiende lo que es hipocresía. Tú le dices hipocresía, y ella no lo entiende. Ella lo que entiende es que esto no se debe de decir, esto no se debe decir, esto está mal decirlo, esto mejor no lo digas, porque si no van a pensar esto, ¿me entiendes?. Mi madre no es hipócrita para nada. Hay gente de todo tipo. Pero mi abuela era de lo más hipócrita. Entonces mi padre la dejaba mal. ¿Por qué? Porque le decía la verdad. Y a mi abuela nunca le gustaba escuchar la verdad... Ha venido, ya lleva tres años aquí y se ha dado cuenta de muchas cosas ¿me entiendes?”. (E3)*

Es más que presumible que los cambios culturales se aceleren en esta generación de hijas y que incluso también se produzcan, en alguna medida, en las propias madres de las jóvenes, porque el contexto social dificulta el control familiar y la perpetuación de tradiciones tal y como podrían vivirse en Marruecos. Hay que tener en cuenta, por otra parte, que incluso en la sociedad marroquí hay un proceso de cambio y de emancipación de las mujeres como ya se reflejó en el capítulo que trata la situación de las mujeres en Marruecos, aunque posiblemente la situación descrita por la estudiante casada recientemente no se produciría del mismo modo si viviera en España. La vida en Melilla, muy cerca de Nador, donde reside la familia extensa del marido, facilita el control y la dependencia de la joven. Por esta razón están pensando trasladarse a vivir a España, lejos de las familias respectivas.

*“Él está con la idea de que para estar mejor es estar aquí, que consiga acabar los estudios y me ponga a buscar un trabajo y se viene y vivimos solos, y viene y me dice “y además no en Alcoy, tiene que ser en Alicante o Valencia”, lejos también de mi familia, lo dice, lo dice. Tiene razón, porque si vivo en Alcoy va a estar mi familia viniendo a mi casa ‘ay, vamos por esto, vente conmigo a hacer esto, esto no sé qué...’ Lo mejor, lejos”. (E16)*

En el nuevo contexto social es más difícil mantener unas costumbres discriminatorias hacia las mujeres de la segunda generación, aunque todavía se intenten preservar, como se ha puesto en evidencia en narrativas anteriores.

*“Yo creo que es imposible hacer lo mismo. Si yo, por ejemplo, vivo aquí y me voy a Marruecos cambiaría... no sería la misma”. (E11)*

Según se analizó en el capítulo anterior, referido a la dificultad de las jóvenes de decir y decirse “yo soy yo”, algunas de ellas optan por una situación de ambivalencia combinando su vida de joven estudiante con una actitud *discreta* en su vida sexual, que le permite evitar el destino preparado por los padres, esto es, el matrimonio, como lo describe una estudiante:

*“Porque puede ser que a lo mejor si yo hubiera sido muy respondona o tal, no me hubieran dejado estudiar como les ha pasado a amigas mías... Al final sus padres han dicho ‘pues si tú vas por esa rama, te caso y así...’, es como quitarse el peso de encima, porque claro, se lo pasan al marido, es como ‘ahora ya es tuya, como haga algo el peso no lo tenemos nosotros, ahora lo tienes tú’, es como un peso... Hacer algo se refiere a salir, a emborracharse, a aprender a fumar, a tener relaciones sexuales, a conocer chicos y cosas de esas. Eso es hacer algo, por eso yo no bebo, nunca he bebido, nunca fumo, nunca tuve relaciones sexuales... mis tonterías las he tenido, todo se tiene que decir, he salido, y cuando he tenido un momento, cuando he podido aprovechar la ocasión claro, porque es que si no... al fin y al cabo soy una chica, y es que si no... eso es la edad o lo que sea, el desarrollo lo pide, porque claro, tú vives en una sociedad y quieras o no te va a afectar, y yo claro, lo que he intentado es hacer las cosas a mi manera, no tan exageradas y no tan público, más privadas y hacerlas más... más a lo mío, para poder compaginar... la sociedad, mis padres, yo, los estudios... todo”. (E15)*

## 10.6. Entre la tradición y la modernidad: *la esquizofrenia cultural*

Los cambios más importantes que han vivido las jóvenes entrevistadas están muy ligados, como se va constatando en sus narrativas, a su condición de estudiantes. Esta situación llena de dinamismo, que implica el aprendizaje y la continuidad en los estudios universitarios y que experimentan como una evolución *natural*, se vive frecuentemente con sufrimiento pues son conscientes de la distancia que se abre entre ellas y sus familias, de las posibles incomprensiones que esta nueva situación genera y de la soledad que, a veces, sufren. Una estudiante de 19 años, que ha iniciado los estudios universitarios, habla de que tiene *doble personalidad*: la que muestra en su casa y la que se está construyendo fuera, a través de los estudios.

*“Mis padres me sobreprotegen de la sociedad, es eso. Tienen miedo a... Claro, lo de salir... bueno, sí que quieren que estudie, que aprenda de la*

*oportunidad que tengo, pero sin contagiarme de las ideas, de... pues tú verás la tarea que tengo que hacer yo... porque claro, tú no lo puedes evitar... Yo estoy en el colegio, yo veo eso y lo aprendo, y veo cosas, y claro, yo lo que tengo que hacer es fingir en mi casa... no soy la misma, fingir que... ¿sabes? Hay muchas cosas que las descubro en el colegio pero no las puedo decir en casa, porque a lo mejor chocan con la mentalidad ¿me entiendes? Es doble personalidad lo que he intentado hacer hasta ahora, hasta hoy". (E15)*

Otra joven cree que es muy difícil que los padres cambien de mentalidad, respecto a la educación de las hijas, a pesar de que la forma de vida fuera de casa sea muy distinta a la que ellos proponen para las jóvenes de la familia:

*"No te creas... algunos sí, pero la mayoría no ¿eh?, la mayoría ya pueden llevar aquí toda la vida que sus costumbres son sus costumbres, son cerrados, y sus hijas tienen que ser musulmanas y se tienen que casar con... Aunque los hijos vayan al cole fuera y tengan amigos..., pero ya se encargan ellos que en casa les coman... o que les hablen tanto, para que la niña, que a pesar de juntarse con españoles, que no se le pierda lo que es la costumbre suya... que no se le cambie la idea de costumbre ni de pensar ni de... ni nada de eso". (E9)*

Si bien hay resistencia a los cambios, determinadas circunstancias familiares pueden acelerarlos. Así lo narra la misma joven que reconoce que en su familia, debido a que son cinco hermanas, han podido rebelarse juntas contra la tradición. Aunque su padre especialmente se muestra decepcionado, acepta finalmente que sus hijas no sigan el proyecto familiar, que es el proyecto tradicional: que las mujeres lleven el velo, se casen con marroquíes y respeten, en suma, las normas religiosas y culturales.

*"Pero mi madre no va... menos mal para nosotras... la verdad es que tuvimos mucha suerte, porque mi madre al principio era muy exigente, musulmana... Yo fui la primera... que empecé con Rubén, que era español, y a mí me cayeron de... a mí me cayeron de hostias... de no dejarme salir, y les costó muchísimo a mis padres acostumbrarse ¿eh? ... Lo que pasa es que nosotras somos muchas, y parece que no, que entre todas como que nos hemos unido y nos encaramos a mis padres, 'mira, es lo que hay, si os gusta bien y si no... es lo que vamos a hacer, vivimos aquí, estamos aquí, es otra mentalidad que tenemos y es lo que hay'. Y les costó mucho, pero al final se acabaron... mi padre todavía le da pena, mi madre no, pero a mi padre todavía le da pena. Mi padre le hubiera gustado que cada una se hubiese casado con un marroquí, que cada una llevara su velo... Mira, un ejemplo, me fui el domingo a comer con ellos y llevaba un vestido un poquito corto... bueno, corto pero algo sencillo... y justo llegó mi hermana y llevaba otro vestido igual, dice 'es que desde luego, sois cristianas las dos, es que no os queda de musulmanas nada, pero tú te crees que esa son formas de vestirse'... Aunque realmente, nos respeta y no nos*

*dice nada, y no... Vamos, que si fuera otro te deja de hablar y no quiere saber nada de su hija, en nuestro caso no". (E9)*

El carácter reciente de la inmigración en España es una de las razones para que el modelo familiar siga manteniéndose o, al menos, se intente proteger por parte de los padres. Para el educador marroquí entrevistado, las diferencias son enormes entre el modelo familiar predominante en la sociedad marroquí y el habitual en países de acogida con larga tradición migratoria.

*"El modelo familiar de los inmigrantes cambia bastante. Tal vez aquí en España no se perciba tanto, pero si vemos en Bélgica, o en Francia, o en otros países donde los marroquíes han emigrado desde principios de siglo prácticamente, o sea del siglo pasado, se ve una diferencia drástica entre cómo es el modelo familiar del marroquí residente en el extranjero y el modelo familiar del marroquí residente en su país de origen. Aunque la mujer haga eso, lo que es el entorno social, tiene un gran rol, en eso influye mucho, cambiar ese rol. Sin embargo lo que te digo, aquí la inmigración es bastante reciente, y esto, para que estas pautas sigan, tiene su... o sea, necesita su tiempo". (ED7)*

En definitiva, hay un intento de perpetuación de la sociedad tradicional, de la *comunidad* frente al individuo, porque el *grupo* necesita legitimarse a costa de la autonomía y la libertad de cada uno de sus miembros, especialmente de las mujeres. Aunque, por otra parte, todos, hombres y mujeres, deben someterse a la tradición. La cuestión del matrimonio cobra una relevancia especial para la supervivencia y ampliación del grupo de referencia. Los matrimonios endogámicos son una de las vías para conseguir este objetivo, en cualquier sociedad tradicional (Segalen, 2004), como confirma el siguiente relato:

*"Claro, eso es así, toda la historia ha sido así, y los países tradicionalistas son así... pero en las sociedades de corte un poco más conservador-religioso, esto es más evidente. Lo que ocurre... es que las familias de inmigrantes marroquíes en el extranjero conservan muchas veces este tipo de características cuando se casan. Se casan primero entre sí, ya sé que somos... cómo se dice, cómo es el término... Endogámicos. Entonces se casan entre sí, aunque no sea entre la misma familia o tribu o... pero de nacionalidades... Y eso es porque las sociedades generalmente tradicionalistas o las sociedades donde la religión y la tradición tiene un peso relevante, el individuo no tiene gran valor si no es dentro de ese grupo que lo rodea, que ese grupo inmediato es la tribu... Entonces el grupo, su fortaleza o su valor en la sociedad, depende... o su existencia y su supervivencia, depende de que el grupo se haga más fuerte y más grande". (ED7)*

Del modo en que se reconoce en la siguiente narrativa, es la mujer la que puede acelerar los cambios cuando vive en una sociedad donde el tránsito a la modernidad ya se ha producido, como sucede con las jóvenes de origen marroquí en España, y se atreven a desafiar la tradición, a pesar de la presión que la familia y la comunidad de origen ejerce sobre ella, y se casa con un occidental o decide no casarse y vivir de forma independiente. El educador marroquí entrevistado reconoce que los cambios se producen aunque las mujeres, individualmente, pagan un precio por ello:

*“Hablemos de las mujeres más bien porque los hombres tampoco... tampoco es que tengan mucha necesidad de ello, y las personas que somos tan egoístas, cuando no tenemos un porqué para hacer un gran esfuerzo para entender las cosas o cambiar nuestra situación, no nos esforzamos, simplemente... Entonces la mujer, que es la parte vulnerable o la parte sobre la cual se practica la imposición, es quien tiene esa necesidad de cambio, más que el varón, y hay muchas mujeres que sí que imponen ese cambio, y a pesar de la presión social o familiar, que no es decir poco, a pesar de ello, imponen su voluntad y se casan con un occidental o no se casan, o se casan con una persona con quien... Y se paga un precio, generalmente sí, salvo que los padres sean ‘supercool’, y eso son rarezas en nuestra sociedad. Pero sí que los cambios... siempre van a haber los cambios en las sociedades aunque ya te digo, que el tiempo manda...” (ED7)*

Tan solo uno de los proyectos migratorios de las familias de las estudiantes entrevistadas fue pensado, decidido e iniciado por la madre de la joven. Para ella, la decisión valiente de su madre ha sido determinante para que, una vez reagrupada aquí toda la familia -los hijos y el padre- su mentalidad fuera más abierta. Si bien casi siempre se alega un motivo económico y de mejora de las condiciones de vida como razón de la emigración, en más ocasiones de las admitidas conscientemente de viva voz, las mujeres también buscan mayor libertad y mayor autonomía.

*“Pero mi madre, también la suerte que hemos tenido con ella, es que ella vino primero, emigró primero y como siempre ha trabajado en un ambiente... con españoles, le han cambiado también un poquito la forma de pensar... parece que no, pero también vino joven y sola. Mi madre qué tendría, treinta y tantos años, que era muy joven. Fue nada más nacer mi hermano y mi hermano nació en el 88... y creo que lo dejó con 3, 4 años. Mi madre vino muy joven, y parece que no... por eso también le cambió un poquito la manera de ver las cosas, porque hasta... bueno, yo llevo tatuajes y mi hermana también y como que ya dice ‘eso no es pecado, aquí cada uno con su cuerpo hace lo que’...” (E9)*

En la mayoría de los casos, la ruptura con la tradición para defender la propia libertad y autonomía personal implica para las mujeres *pagar un precio* alto. Para la mediadora sociocultural de origen marroquí, las mujeres viven una difícil y dolorosa situación, incluso las que son estudiantes y se sienten con la fuerza moral e intelectual para ir contracorriente. Estudiar es una herramienta importante para resistir pero es casi imposible que las jóvenes no acaben casándose, aunque sea más tarde, tal y como la familia desea. El no hacerlo puede implicar *quedarse fuera* del grupo, sentirse aislada, como reconoce la mediadora de origen marroquí entrevistada:

*“Por lo menos cuando se estén equivocando, cuando tengan que someterse a las tradiciones que en definitiva acabamos todas... o te sometes o te quedas sola... también tienes que pagar ese precio, por lo menos ya eres consciente de lo que estás haciendo, yo creo. La consciencia intelectual de la persona ¿eh?, pero dile ‘los estudios te abren puertas y te dan más posibilidades y más opciones’... Te da más formación, te da más fuerza en ti misma, crees más en ti misma, más ganas de seguir adelante, que te comes el mundo, y por lo menos no te casan con 17 años sino con 30. Pero cuando llegas con 28 o 29 los mismos padres, y tú misma en tu contexto, te ves que te estás quedando fuera”. (M10)*

La siguiente narrativa recoge situaciones extremas en la que las jóvenes para poder hacer la vida que desean, que no es la que la tradición les exige, deben escaparse de casa y perder todo contacto con la familia.

*“Que digo que cuando pasa eso en una familia, que tienes esa familia que te lo controla todo y que no puedes hacer nada... una de dos, o acabas mal con tu familia e ir de tu casa y empezar a buscar la vida por... trabajar por tu cuenta y hacer tu vida... pero sabes que contacto con tu familia ya no vas a tener ninguno, y lo hacen muchas... No te lo van a perdonar. Primero te va a costar mucho salir porque no te lo van a dejar, tienes que escaparte, y escaparte me refiero que tienes que irte de tu casa, o sea, coger tus cosas, irte de tu casa e irte de la ciudad, que no te encuentren, y empezar tu vida en otro sitio...Y cuando ya haya pasado muchos años... intentas mantener el contacto con tu familia, pero cuando lo vuelves a tener no es lo mismo, no te lo perdonan... Y es duro, porque hay gente... yo conozco una que lo ha hecho, después han pasado muchos años, al final se ha reconciliado con su familia... pero que lo tuvo que hacer, porque es tanta la presión de la familia y de... es que vives amargada... Y se tuvo que ir. Al final se casó con un español y está muy bien. Y claro, para volver otra vez a tener contacto con su familia, su pareja hizo pasar por musulmán, se fueron a la mezquita, hizo el papel de que se hizo musulmán, le dieron el papel de musulmán, se fueron a la mezquita, y como que convalidaron su acta de matrimonio como musulmán también, todo... como que se ha casado también a lo musulmán. Y es de la única manera que ella ha vuelto a tener contacto con su familia. Es que aparte tú te encuentras solo aquí, y claro, tú quieres ir a Marruecos, y vas a ir a Marruecos pero no puedes ir a tu casa, porque te has ido... Lo pierdes todo. Pero hay que ser muy valiente para hacerlo”. (E9)*

Para el educador marroquí entrevistado hay, entre muchos musulmanes y musulmanas, un problema que él denomina de **esquizofrenia cultural**, pues ellas y ellos proceden de países donde las normas tradicionales ligadas a la religión siguen presidiendo las relaciones sociales y siguen decidiendo la vida de los individuos, hasta en sus aspectos más íntimos. Sin embargo están viviendo y, en el caso de los y las más jóvenes, están creciendo y están siendo escolarizados en sociedades modernas como la española, donde los principios liberales democráticos rigen las relaciones sociales y la vida privada es cosa de cada cual. Esta situación vital entre tradición y modernidad crea desajustes, especialmente entre quienes, como la mayoría de los varones, desean disfrutar de los privilegios que tienen en las sociedades tradicionales patriarcales de las que proceden. También entre las mujeres estudiantes entrevistadas hay una situación de ambivalencia: desean seguir vinculadas a la familia -y ésta casi siempre representa la tradición-, pero desean también, muchas de ellas, fervientemente **ser mujeres libres**, como desde la sociedad en la que viven, y especialmente desde su condición de estudiantes, se les reconoce que tienen derecho a ser.

*“El problema que tal vez eso represente es que en Marruecos, al igual que en otras sociedades ahora mismo musulmanas, existe una especie de esquizofrenia religiosa, esquizofrenia... cómo te diría, cultural, generalizada, entre lo que es la modernización, los principios de libertad individual y personal, ya que tenemos acceso a la información y acceso a la vida con occidente, y el otro aspecto que es el religioso. Entonces muchas veces existen contradicciones bastante chocantes entre el discurso de una misma persona sobre un mismo tema, dependiendo de las circunstancias, y entre el discurso y el comportamiento, y entre los conocimientos adquiridos y luego la puesta en práctica de esos conocimientos. Y ese sí que es un problema serio... que se pongan velo o burka u otras cosas yo creo que es un aspecto bastante marginal del problema real, el problema real es que las personas en general no sabemos qué elegir, desconocemos realmente cuales son nuestras opciones, las desconocemos porque no hemos tenido ni la formación suficiente ni la libertad suficiente para elegir”. (ED7)*

Como ejemplo ilustrativo de la llamada *esquizofrenia cultural*, una estudiante universitaria afirma que ella se pondrá el velo como una forma de igualdad entre hombres y mujeres, al mismo tiempo que legitima su uso para predicar el islam y como respeto al marido. El intento de combinar un discurso de igualdad con otro religioso y tradicional llega a desembocar en



explicaciones contradictorias acerca del uso del velo por parte de las mujeres musulmanas.

*“Yo el velo me lo pondré, tarde o temprano me lo pondré. Sobre todo por respeto... Cuándo más o menos no lo sé, pero el porqué sí... a lo mejor, si no me lo pongo antes de casarme, será después, pero ponérmelo me lo voy a poner, sí o sí. Y será una cosa definitiva... claro, ahora no me lo puedo poner porque si me lo pongo ahora a lo mejor a la hora de trabajar... a ver si me comprendes, aquí a lo mejor no está bien visto, pero claro, yo qué sé, a lo mejor más adelante cuando tenga mi trabajo fijo o mis cosas me lo puedo poner porque yo seguiré trabajando, por supuesto. Una vez que ya tenga mi trabajo yo me lo pondré. Para mí es algo personal pero que tiene que ver con mi religión... A mí me explicaron en mi casa que el pañuelo se empezó a llevar porque en el Islam el hombre es el que dirige la oración, cuando se pone para rezar, el hombre es el que dirige la oración. Entonces, para hacer esa igualdad entre hombres y mujeres, que eso existía antes del islam, pero que en nuestra sociedad de hoy en día lo están descubriendo ahora, pero todo está en el Corán realmente, pero hay que interpretarlo bien y hay que saber leerlo, para hacer igualdad a la mujer pues le han hecho llevar el velo, para predicar el islam al exterior. Cuando tú ves a una persona que lleva pañuelo sabes que es musulmana, sabes que existe el islam, sabes que hay gente musulmana. Fuera de las casas, fuera de las mezquitas, en sitios públicos, en sitios no musulmanes. Es como predicar el islam de una manera hacia el exterior. Porque el hombre también tiene su papel... ¿Y puede ser que una mujer se sienta musulmana, creyente, religiosa, y decida no llevarlo? Claro que sí, yo lo soy e incluso yo puedo ser más religiosa que una que lo lleve, que a lo mejor lo lleva pero es que no reza y yo sí. Llevar el pañuelo, hombre, la decisión de una parte es tuya, pero de otra también es compartida, porque date cuenta de que cuando una persona se casa su vida ya no es tan suya, porque ya la compartes, porque es una religión que... claro, la mujer tiene que respetar al hombre y tienes más... es un respeto, es un..., se convierten en uno mismo, entonces a lo mejor el hombre puede decir “mira, sí, somos uno y nos hemos convertido en uno pero es cosa tuya, a mí me da igual”, o a lo mejor el hombre puede decir ‘no, tienes que ponértelo’, y ella se lo pone... Yo si quiero ponérmelo yo me lo pongo, pero que me venga una persona a decirme ‘póntelo’... nunca me lo voy a poner, ni mis padres ni un marido ni nada... Mi madre sí, pero mi madre hace poco, mi madre no lo llevaba, mi madre se ponía minifaldas cuando tenía mi edad, mi madre iba a la playa, se ponía bikini... Después de estar aquí creo que un año se lo puso; mi madre cuando llegó aquí no llevaba pañuelo”. (E15)*

La larga y confusa explicación de la estudiante acerca del porqué del uso del velo y de su intención de llevarlo *libremente* en el futuro combina argumentos tradicionales con otros supuestamente modernos. En el capítulo siguiente, dedicado a la forma de entender y vivir la religiosidad musulmana por parte de las jóvenes entrevistadas, se profundizará en diversas explicaciones que ellas mismas dan acerca de su uso.

El término *esquizofrenia cultural* acaso resulte exagerado pero sí hay una contradicción difícil de resolver cuando se quiere a la vez *ser y no ser el otro o lo otro*. De acuerdo con Amorós (2009) esta situación implica un desgarramiento y una imposibilidad metafísica que se constata sobre todo en discursos acerca de la referencia que supone Occidente y Europa, en concreto, en la vida de tantísimos jóvenes marroquíes en su propio país y, al mismo tiempo, el recelo o rechazo a ciertos valores de la modernidad porque atentan contra la tradición. Una joven universitaria constata esta atenta mirada de los y las jóvenes marroquíes hacia Europa:

*“En Marruecos todos los jóvenes miran a Europa, quieren aprender, copiar las modas, por eso a lo mejor aprenden tan rápido los idiomas... Es que siempre estamos mirando hacia fuera: qué hacen, qué pasa,...” (E15)*

Querer parecerse y, al mismo tiempo, renegar de la posibilidad del mestizaje y la hibridación, que son situaciones inevitables cuando las identidades son nómadas como ocurre en una y otra orilla del Mediterráneo, es una contradicción.

### **10.7. La construcción de sí mismas como mujeres a través de su condición de estudiantes**

La presión familiar hacia la joven, para que no se aparte de la tradición de la cultura de la que procede, disminuye en la medida en que la estancia en la sociedad española es mayor y las costumbres se relajan y sobre todo cuando las hijas son estudiantes universitarias. Los padres pueden, finalmente, llegar a asumir situaciones que en principio consideraban inaceptables. El tema del matrimonio, de la virginidad y del compromiso con un chico musulmán es un asunto de honor familiar. Una familia se sabe respetada por su comunidad de origen si sus hijas respetan estas tradiciones. Y esta situación se mantiene mucho más cuando las familias marroquíes viven próximas unas a otras y es posible ejercer el control social. Por ello, el proceso de individuación permite que ese control social no se ejerza o, al

menos, sea mucho más débil. El hecho de que las estudiantes manifiesten que sus familias, especialmente sus madres, no deseen vivir cerca de otras familias marroquíes indica, entre otras razones anteriormente apuntadas, que se quiere huir del control social. Empiezan a **pensarse a sí mismas como sujetos** o, al menos, como un núcleo familiar con derecho a la autonomía y a cierta independencia. Aún así, el control social, aunque debilitado, puede seguir ejerciéndose desde Marruecos a través del contacto con la familia extensa, ya sea en los viajes o en la comunicación por otras vías, muy habitual en una sociedad globalizada e intercomunicada (García Canclini, 2004). Algunas estudiantes relatan la diferente presión que han sufrido las hermanas que no han estudiado respecto a ellas.

*“Mi hermana, pues, obtuvo el graduado escolar y hasta ahí, y ella ya está casada y tiene 25 años, está casada y ella no...Y ella hizo hasta cuarto de la ESO. Obtuvo el graduado escolar, y ahí se quedó. Ya no quiso, no tuvo interés... Bueno, ella fue una situación un poco rara, porque se casó... se casó joven y... Más fue por influencia de mi tío que engatusó a mi padre, y bueno... le comió un poco la cabeza y...Y mi hermana era... era una máquina. Era muy buena estudiante. Si la animan, a lo mejor hubiera seguido... Ella dice que estoy viviendo su sueño... Sí, ella muchas veces me lo dice. Que le hubiera gustado sacarse una carrera, ser independiente. Económicamente no depender...Tener un trabajo y tal, pero... las situaciones se han sucedido así y...” (E4)*

**La condición de estudiante** es para las jóvenes el pasaporte que les permite ir más allá que sus hermanas en el terreno del desarrollo de su feminidad y del control de su sexualidad. Al menos, les sirve para retrasar la edad del matrimonio, y es un refugio seguro contra las miradas ajenas que señalan a las mujeres que no cumplen con ese objetivo. *“Es que está estudiando”* es la excusa perfecta para no tener que dar más explicaciones, al menos, por un tiempo. Lo cierto es que aunque algunas chicas expresan claramente que entre sus proyectos de futuro está el matrimonio, la edad de tomar esta decisión se alarga y pasa a ser un tema secundario en sus vidas porque estudiar es el asunto que les ocupa en el presente. Por otra parte, a medida que avanza la edad de contraer matrimonio y las jóvenes tienen más formación las exigencias son distintas y mayores en cuanto a la pareja que desean encontrar para compartir sus vidas. Hay más apertura a relaciones

que no acaben en matrimonio, aunque sigue siendo un asunto difícil para algunas chicas.

Las jóvenes estudiantes, incluso manifestando que un chico musulmán puede entenderlas mejor en algunos aspectos, mostraban bastante contrariedad por la desigual exigencia que hay entre ellos y ellas, no sólo desde el punto de vista del control de la comunidad de origen sino sobre todo por la mentalidad de estos mismos chicos, que a pesar de haber sido educados en España como ellas y compartir estudios, defienden un sistema patriarcal que les beneficia por cuanto les permite ejercer el poder sobre las mujeres buscando la dependencia de ellas. Esta era una razón importante para estar abiertas a otras relaciones con chicos no musulmanes.

*“Claro, yo como ya he estado con un marroquí, y he estado... a lo mejor no ha sido mucho tiempo pero como he estado un año, y he convivido con él, y como sé cómo es... entonces claro..., entonces como yo ya sé cómo es la relación con un marroquí, y lo que te va a dar, y lo que vas a convivir con él y el futuro que vas a tener con él... Entonces claro, yo me veo mejor con un español, más que nada porque es la misma manera de pensar, son costumbres... no iguales pero más o menos... sabes que te va a respetar igual que tú lo vas a respetar a él, no te va a exigir, no te va...” (E9)*

Como ya se ha hecho evidente en anteriores discursos de las jóvenes, estudiar también las distancia de otras jóvenes hermanas, amigas, vecinas, cuyos proyectos de vida son muy distintos y sobretodo ya están decididos, pues como se asegura en la narrativa siguiente, el matrimonio y la maternidad temprana es el horizonte para la mayoría de ellas.

*“La mayoría están un poco encerradas en su mundo y se casan... es que yo ahora casi no tengo amigas, todas se han pedido, o se van a pedir, o están casadas, o tienen hijos con mi edad. Yo ya tengo los 20, los cumplí en abril. Y mis amigas a los 20 años tienen hijos ya y todo. Ahí nos conocemos todas, y hasta ya la más pequeña, que tienen dos años, tres años menos que yo, casi todas ya también se piden... no hay ninguna, no sé... Futuro... pues ser amas de casa, tener hijos. Es un poco lo que hay. Hay algunas que a lo mejor no han estudiado en la vida y no van a poner ahí a... ‘me interesa ponerme a estudiar’ para sacarse una carrera, porque su padre... pues no, va a llegar una edad que o se tiene que casar o se tiene que buscar la vida...Ya tienen metido en la cabeza ‘de qué me sirve’, es como... ‘porqué estudiar, de qué me sirve, si total, al final voy a estudiar y me voy a ir a mi casa a fregar’, eso es lo que dicen todas, y a mí me pone mala, siempre discuto con ellas... Sí, no les gusta ya hablar conmigo, porque yo les pongo la realidad ahí delante y les duele...” (E20)*

Para las jóvenes estudiantes, la religión y la cultura musulmanas no valoran a la mujer, por eso, muchas de ellas prefieren mantener relaciones con un joven español antes que con un chico musulmán o marroquí, como explica una joven a continuación:

*“Aunque sea un chico que ha nacido aquí, o sea... o que vive desde pequeño no cambia la mentalidad tanto como la chica... Y no la cambiará nunca. Y las chicas sí la cambian. Pero es porque... es por la costumbre religiosa, que es la musulmana... como las chicas somos como... no tenemos valor, entre comillas, que lo tienen más los chicos que las chicas, que a lo mejor es por eso que nos hace adaptarnos mejor aquí, porque aquí es como que nos valoran más. La religión musulmana no valora mucho a la mujer. Entonces claro, cuando vienen aquí y te ven que estás con un español que te valora más y que te...” (E9)*

De diversas formas, con distintas expresiones, las jóvenes estudiantes reivindican su derecho a ser dueñas de sí mismas, de sus vidas y de su sexualidad: *“Las chicas estudian más, lo necesitan más para ser independientes”, “yo no quiero depender de nadie”, “yo quiero que me den mi libertad”*. Así lo explica una joven universitaria:

*“Pues yo estoy estudiando porque en mi país las cosas son un poco diferentes. Si la mujer no estudia, luego es una mujer sometida. Y si se casa con uno de ahí, pues... se queda en casa, y luego está maltratada y todo. Mi objetivo así, es estudiar, para ver las cosas de otra manera, para empezar. Y luego, pues intentar tener una vida mejor. Porque sé perfectamente que ahí no puedo cambiar nada, pero intento cambiar mi vida, por lo menos”. (E2)*

Lo interesante de la situación que viven las jóvenes por su condición de estudiantes es la posibilidad de **pensarse como mujeres con derecho a ser autónomas y a decidir sobre sus propias vidas**. La concepción de *mujer* transmitida por la tradición familiar y cultural ligada al islam y a la sociedad marroquí es cuestionada por las hijas de la inmigración. Y este cuestionamiento es mucho más profundo y racional en la medida en que estas jóvenes se definen como estudiantes. Por lo tanto, **no hay reivindicación de la diferencia cultural ni deseo expreso de su reconocimiento sino el deseo de ser ellas mismas, de tener la posibilidad de decidir sobre sus vidas**, sobre su presente y sobre su futuro; **quieren ser sujetos de derechos y uno de ellos es poder ser y sentirse mujeres a su manera, no a la manera pensada por los hombres**.

Esta solapada, a veces, y otras, abiertamente manifiesta reivindicación de igualdad y de libertad, está sugiriendo un *nuevo-viejo* modelo de tratamiento de la diversidad cultural centrado en el reconocimiento de los derechos y deberes como sujetos y como ciudadanas y en la reivindicación del proyecto ilustrado, porque como señala Amorós (2009) y otras intelectuales feministas desde este lado del Mediterráneo, junto a otras intelectuales cuyo origen se sitúa en la ribera sur de este mismo mar (Bessis, 2007; Mernissi, Tamzaly, 2010; Göle, 1991), es un proyecto que nos une, cuyo carácter universalizador hay que reivindicar constantemente frente a los ataques que sufre de uno y otro lado: desde el integrista islamista, por considerarlo un proyecto del enemigo, o al menos, de Occidente y, por tanto, no válido para el mundo musulmán; y desde la demagogia europea, principalmente de sectores progresistas que, desde una situación de complejo etnocéntrico pretenden compensar el pasado colonial con una exaltación de las diferencias, cayendo así en la defensa de un multiculturalismo que poco hace a favor de las reivindicaciones de igualdad y de libertad de muchas mujeres musulmanas europeas. Porque si hay un sector importante de la población multicultural que forma parte de las sociedades europeas y que reivindican el proyecto ilustrado en estas primeras décadas del presente siglo, son estas mujeres. Porque la lucha de las estudiantes es la misma de tantas mujeres en tantos lugares del mundo, no solo de las mujeres musulmanas.





## Capítulo 11. “SOY MUSULMANA A MI MANERA”

*“Toda estrategia cultural de transformación de las mentalidades pasa por las mujeres, educadoras principales de las generaciones”.*

*Fátima Mernissi*





Si hay una característica o rasgo que la sociedad de acogida considera central respecto a los inmigrantes de origen marroquí es el hecho de ser musulmanes. Esta atribución significativa externa coincide con la que los mismos inmigrantes marroquíes hacen de sí mismos. Para la mayoría de ellos, ser musulmanes es una característica que los define; también las jóvenes estudiantes entrevistadas se consideran musulmanas, incluso antes que marroquíes. Sin embargo, es necesario delimitar si ser musulmán o musulmana significa lo mismo para unos y para otros, para los autóctonos mayoritariamente no musulmanes y para los inmigrantes marroquíes asentados en España. Incluso también es necesario preguntarse el significado que tiene el islam para los hijos y las hijas ya educados en el país de emigración. Estos conceptos: *musulmán* y *musulmana* son manejados por distintos actores sociales, no sólo por los inmigrantes, sino también por los profesores, los medios de comunicación y los demás ciudadanos no musulmanes. Son conceptos que aparecen de forma recurrente en el discurso social, educativo y político, con connotaciones diversas que indican que no todos los actores le atribuyen el mismo significado, lo que provoca incomprendiones, rechazos y conflictos en no pocas ocasiones y que, en los casos más extremos, pueden conducir a la islamofobia, expresada en la vida social y en las instituciones educativas sutilmente de diversos modos o de forma extremadamente violenta en otros -éste ha sido el caso de la matanza en la isla de Utoya el pasado 25 de julio de 2011-.

Los conceptos de *musulmán* y *musulmana* y la forma en que los individuos los definen y los utilizan dependen en gran medida de diversas construcciones socio-simbólicas que pueden variar entre los grupos y entre los mismos individuos y que, por tanto, han de ser conocidas en su heterogeneidad para comprender o, al menos, respetar, dentro de los límites de lo respetable, en el marco de sociedades democráticas, las diversas formas de ser y sentirse musulmanes, del mismo modo que, respecto a otras adscripciones religiosas, y al ser y sentirse judío o cristiano.

La distinción deliberada que se ha hecho respecto a *ser musulmán* y *ser musulmana* tiene todo el sentido en este estudio por cuanto la construcción social y cultural varía significativamente según el género. Las atribuciones externas, tanto estrictamente religiosas como sociales e históricas, y las internas, en cuanto a lo que los mismos actores piensan de su propia condición de musulmanes y musulmanas, están condicionadas sobremanera por el hecho de ser mujer o varón. Respecto a esta cuestión, es obligado preguntarse acerca de las causas que atribuyen un rol diferenciado y subordinado de las mujeres en el mundo musulmán. Por este motivo, se analizarán los discursos de las estudiantes y se compararán con las explicaciones sociológicas e históricas, principalmente, ya apuntadas con anterioridad en el marco teórico, respecto a las causas de la construcción social y cultural diferenciada de los conceptos *musulmán* y *musulmana*. Se evidenciará cómo los discursos de las jóvenes entrevistadas respecto al significado de estos conceptos varían sensiblemente respecto a las representaciones del islam y de lo musulmán que se ha construido históricamente en Occidente, e incluso respecto a las construcciones que se elaboran desde los propios líderes religiosos y políticos musulmanes. En un nivel macrosociológico, el significado de lo musulmán y de la propia afirmación “*soy musulmana*” que le atribuyen las jóvenes estudiantes, se distancia incluso de la concepción y de la práctica religiosa cotidiana familiar. Es más, a partir de los discursos recogidos, se evidencia la, por otra parte, lógica heterogeneidad entre las mismas estudiantes en la forma de definir y vivir el hecho religioso y cultural. Ello no impide que sea posible (re)construir una nueva manera de vivir y de definir lo musulmán por parte de estas jóvenes a partir de características que comparten.

La pretensión de abarcar todas las dimensiones y significados sociales, políticos, culturales y religiosos del islam supone una empresa imposible de abordar en esta tesis y que, por otra parte, sobrepasa sus objetivos. Sin embargo, sí se ha creído necesario analizar primero el significado social de *ser musulmán* y de *ser musulmana* en una sociedad que se define como tal como es Marruecos, así como conocer la forma como es entendida la condición

femenina dentro del islam y el papel, que supuestamente el Corán y los líderes religiosos y políticos le atribuyen a las mujeres, cuestión que ya fue tratada en el capítulo cuatro. Es en este apartado donde, a partir de los discursos de las estudiantes, preferentemente, se pretende profundizar en el significado social de *ser musulmán y musulmana* en España y en la vivencia de lo religioso por parte de las jóvenes estudiantes. Se tratará cómo se sitúan respecto a las prácticas religiosas, cómo explican el uso del velo, qué posición tienen respecto a su significado, qué lugar debe ocupar la religión en el currículo escolar, y el propio sentido que le atribuyen a su adscripción religiosa.

Como se ha señalado con anterioridad, la mayoría de las estudiantes se consideran musulmanas, en gran medida creyentes y practicantes. Lo más destacable es que este hecho no las define ni las inscribe, como suele atribuir la sociedad española y otras sociedades europeas, como mujeres pasivas, víctimas del islam del que se sienten presas o subordinadas. Lo más interesante de sus aportaciones es, como se verá a continuación, **la resignificación crítica y personal que hace la mayoría de ellas del islam, que se resume en esta expresión repetida por muchas jóvenes entrevistadas: “Soy musulmana a mi manera”**. Esta afirmación conecta a estas mujeres con una visión global y transnacional del hecho religioso que deja de vivirse como un fenómeno preferentemente cultural e identitario para convertirse en una vivencia propia, personal e íntima, en consonancia con la noción del Dios personal de la postmodernidad, definido por Beck (2009) como la individualización de la religión, en su ensayo *El Dios personal. La individualización de la religión y el ‘espíritu’ del cosmopolitismo*.

Prácticamente todas las jóvenes estudiantes entrevistadas afirman ser y sentirse musulmanas siendo, para ellas, una característica o rasgo de su identidad, junto con otros muchos, que las definen. Algunas de ellas, se sienten musulmanas antes que magrebíes, marroquíes y/o españolas. La importancia de la adscripción religiosa, en los casos analizados, está relacionada con la edad que tenían cuando llegaron a España, con la mayor o

menor trayectoria en el sistema educativo español y con la percepción del barrio en el que viven, principalmente. Las jóvenes que se incorporaron tardíamente al sistema educativo y que tienen la percepción de vivir en barrios con procesos de segregación tienden a resaltar su pertenencia religiosa por encima de otras como la nacionalidad. Así lo afirma una estudiante de 4º de ESO de 18 años, que llegó a España hace tan sólo tres años, que sigue escolarizada en el sistema educativo, aunque ha repetido dos cursos de la educación secundaria obligatoria, y que vive en un barrio que no le gusta pues, entre otras cuestiones, afirma que no parece España porque hay muchos gitanos, magrebíes y extranjeros, en general.

*“Para mí es más importante ser musulmana. No me importa la nacionalidad, puedo ser española y qué pasa, es lo mismo... sí que me gusta. Marruecos más, pero vamos, lo que me gusta es ser musulmana”. (E18)*

Pero ¿qué significa para ellas ser musulmanas? ¿En qué medida su situación de minoría religiosa dentro de un país democrático mayoritariamente católico -o indiferente cada vez más al hecho religioso y a mostrar su adscripción religiosa- posibilita una elección más libre y una evolución en el significado de esa afirmación que ellas hacen: “Soy musulmana”? En el país de acogida que eligieron sus padres para emigrar, para algunas su lugar de nacimiento y para todas ya su contexto social vital, siendo en su mayoría, ya o en breve, ciudadanas españolas, la adscripción religiosa no es obligatoria y, por tanto, la afirmación “soy ante todo musulmana” es una elección mucho más deliberada.

### **11.1. La religiosidad de las jóvenes estudiantes: entre la práctica ritual y la vivencia íntima y personal**

En el contexto social en el que viven estas chicas, hijas de inmigrantes marroquíes, las prácticas y adscripciones religiosas se transforman no solo para ellas sino para toda la comunidad marroquí residente en España. Afirma Jordi Moreras (2004), que hay tres supuestos erróneos respecto a la

religiosidad en el contexto migratorio: el del transplante inmutable, el de la homogeneidad interna de los colectivos y el de la centralidad de la cultura y/o religión en la construcción de identidades. Y es que en el contexto migratorio se amplían las referencias y, por tanto, la posibilidad de tomar distintas decisiones. Ello contribuye a que haya distintos tipos de comportamientos entre estos dos más distantes: el alejamiento de las referencias culturales y religiosas de origen o la reivindicación activa de las mismas, porque la indiferencia es prácticamente inexistente. Entre estas dos posturas se sitúan las jóvenes de origen magrebí. Dentro de la ampliación de referencias culturales, religiosas y de otro tipo, la escolarización y la continuidad en los estudios universitarios, condiciona las distintas elecciones ya que resulta ser una influencia secularizadora importante en la medida en que el acceso al conocimiento implica el uso de la razón desde la condición individual en una sociedad democrática.

Y es en este punto donde se rescata esta expresión bastante frecuente en las jóvenes universitarias entrevistadas, hijas de familias marroquíes que han crecido y se han educado en nuestro país: *“Soy musulmana a mi manera”*. La religión pasa a ser religiosidad vivida en gran medida en el ámbito de lo privado y personal, convirtiéndose la creencia también en una cuestión de opinión y opción personal más allá de ser una pertenencia familiar y cultural heredada. De ahí que muchas de estas jóvenes observen las prácticas religiosas, ya sea por convicción personal, ya sea por su significado grupal y su carácter convivencial, como señala esta estudiante:

*“Yo creo que soy practicante, creo que sí. Es que no sé. Es que como hay muchas interpretaciones del Corán, entonces cada uno lo interpreta de una manera. Y, a veces, de una manera lógica, y otras..., bueno, ilógicas, digamos. Yo sigo... Pues intento hacer lo mínimo... lo que puedo hacer, pero lo hago bien. Yo me conformo con esto. No puedo hacer todo, porque eso es muy difícil. Intento hacer las cosas, como sé... Bien y ya está. O sea, por ejemplo, el ramadán sí que lo hago. Porque, primero, es una costumbre. Segundo... El objetivo del ramadán es saber lo que siente un pobre, y a mí me gusta... Tiene una... una razón. Y sí que lo hago. Y ¿qué más? Lo de rezar no lo hago porque no tengo tiempo, pero sí que estaría bien. Pero a ver si lo haré un día. ¿Y qué más? Lo de no comer la carne, y todo eso, es una costumbre. Entonces, si como la otra, me sabe diferente”. (E2)*

Frente a las dudas que expresa la estudiante anterior, otra joven habla así de su religiosidad y de la diferente vinculación de las mujeres y de los hombres con la mezquita:

*“Yo soy practicante. Sí. (RÍE) Yo rezo, ayuno y hago todo lo que... En el caso de las mujeres es más... los hombres... aquí no tanto, a lo mejor. Pero nuestro país por ejemplo, ir a la mezquita el viernes, como para ir a rezar allí en conjunto, escuchar la ‘jupba’ y todo eso... Pues como misa aquí hacéis el domingo. Pero para los hombres es como que... es más... no sé. Son más estrictos. El hombre sabe que la mujer está en casa y que a lo mejor no puede salir, no pasa nada. Pero ya en el caso del hombre, ya... es un poquito... Si no va, pues bueno. Tampoco pasa mucho, pero no sé, es... visto de otra manera... Pero mis hermanos no van mucho (RÍE). Por eso digo, que también por la edad, igual que pasa aquí que a lo mejor la gente mayor es más religiosa y la gente joven a lo mejor no practica tanto. Yo, la gente... no sé. Los jóvenes, los chicos suelen ser más cabezas locas, y las chicas solemos ser más religiosas que los chicos”. (E4)*

Una estudiante de derecho de 21 años reconoce hacer ramadán por una cuestión de *conciencia*, no tanto como un ritual externo, aunque sea costoso hacerlo aquí en España por no ser una costumbre extendida:

*“El ramadán es más complicado aquí, está claro. Porque todo el mundo está comiendo, y tú estás ayunando (RÍE)... Yo lo hago. Y yo creo que no tengo... ningún problema. Yo, es que, es conciencia. La sociedad es respetuosa con eso, y no pasa nada.” (E3)*

Una de las jóvenes entrevistadas compara la vivencia propia de lo religioso con la forma de entender la religión en el pueblo marroquí de procedencia. Hace una sutil distinción entre la religión y la costumbre y considera que la gente en las zonas rurales en Marruecos tiene costumbres que no son religiosas o, al menos, son contrarias a lo que la religión defiende:

*“Es que en el pueblo, la religión, cada uno lo vive de una forma diferente. Y digamos, que aquí la gente es más religiosa que en el pueblo. Porque es que, ellos no entienden bien la religión ¿entiendes? Entonces, ellos más que religión, tienen costumbres. Es costumbre lo de ellos, no religión. Porque si fueran religiosos, hay muchas cosas que no se pueden hacer y sin embargo se hacen: se envidian, se atacan mutuamente. Este es mi terreno, tus ovejas están en mi terreno, no sé qué. Bueno, cosas así. Siempre están con las mismas peleas, y con lo mismo. Y engaños, y sobornos... cosas así, ¿me entiendes? También, claro, por no tener estudios y todo eso la gente no dice esto está mal, tal.” (E3)*

Mantener las tradiciones en el nuevo contexto no es fácil. La mayoría de las jóvenes miran como un valor los cambios que se han producido en algunas costumbres culturales gracias a la emigración; otras, las menos, defienden que las costumbres se mantengan, al menos, las referidas a las prácticas religiosas.

*“Nosotros, vivimos aquí pero nuestras costumbres las seguimos manteniendo. Hay algunas cosas que han cambiado, porque el contexto social en el que vives pues te empuja a ello. Pero nosotros seguimos, más o menos igual. No es lo mismo, por ejemplo, el ramadán, cuando ayunas en tu país; encuentras a todo el mundo en tu misma situación y se celebra de una manera diferente. Y aquí es más restringido. Allí, con lo que es la familia completa de aquí, bueno con los que estamos”. (E4)*

La práctica religiosa, en su dimensión comunitaria, es respetada incluso por dos de las estudiantes que se declaran no creyentes. Una de ellas se expresaba así:

*“Aunque no soy creyente, yo las fiestas religiosas las practico pero no porque diga ‘ay, cómo me gusta mi religión’ pues para mí es como aquí se celebra la navidad”. (E11)*

Las prácticas comunitarias como el ramadán se convierten en marcadores identitarios que tanto tienen una dimensión individual como colectiva y que refuerzan el vínculo que une a los musulmanes y que los diferencia de otros colectivos. Hay además otras prácticas comunitarias e individuales, como son el consumo de carne *halal* que trae consigo la presencia de comercios y carnicerías que venden estos productos.

Es indudable que para estas jóvenes el cuestionamiento de las pertenencias heredadas, entre ellas la religión, cobra una importancia mayor que para otras jóvenes españolas con las que comparten estudios y vida social debido a dos cuestiones principalmente: un contexto en el que se sienten en minoría y una mirada social que les confirma esta situación. Por otra parte, hay cierta insistencia por parte del grupo familiar y/o la comunidad marroquí presente en los lugares de residencia de estas jóvenes para que asuman y mantengan las tradiciones y costumbres propias de la religión musulmana - aunque el contexto lo dificulte, o precisamente por ello-. Estas presiones son



mucho mayores para las mujeres, con un mayor control social, al ser consideradas menores de edad respecto a los varones, y al peso que recae sobre ellas para mantener la identidad musulmana que se traduce en el deber de llegar a ser madres de musulmanes (Bessis, 2008). Porque como afirma Mernissi: “toda estrategia cultural de transformación de las mentalidades pasa por las mujeres, educadoras principales de las generaciones” (1996).

Si bien, para Moreras (2004), el aumento de las mezquitas en España coincide temporalmente con los procesos de reagrupación familiar y con nuevas demandas relacionadas con la presencia de la segunda generación representada por los hijos y las hijas de las familias inmigrantes. En el caso de las jóvenes objeto de este estudio, las mezquitas tienen escasa influencia en su religiosidad debido, por un lado, a la menor vinculación y obligación que hay por parte de las mujeres, que tiene como consecuencia que la asistencia a las mismas sea mayoritariamente masculina -existe un hadiz según el cual el Profeta habría dicho: “No impidáis que vuestras mujeres vayan a la mezquita, pero es mejor que recen en casa” (Bramon, 2009, 114-115)- y al cuestionamiento que estas jóvenes estudiantes hacen de la autoridad y la formación de los imanes, que consideran en muchos casos mal preparados y en algunos, más radicales o más estrictos con las prácticas religiosas y las costumbres que en el propio Marruecos. En palabras de una de las entrevistadas:

*“Es que la mezquita... es que la mezquita de Benidorm también. Llevamos a los niños pequeños a estudiar allí, a aprender algunas oraciones, y también a aprender árabe. Y el muecín es muy estricto. Es nigeriano. Es de color...y es que, no puede ser así. Si entras a la mezquita a rezar, o lo que sea, tienes que llevar el velo, la vestimenta típica. Si no, no puedes entrar..., en mi pueblo también. Para entrar en la mezquita, siempre. Ahora, si estás fuera... no tienen por qué llamarte la atención. Si estás dentro de la mezquita, sí”. (E3)*

En la narrativa siguiente se defiende una religiosidad no vinculada a la asistencia a la mezquita ni al uso del velo, sino a una vivencia interior, aunque la estudiante de bachillerato no tiene claro si cambiará su manera de vivir la religión más adelante:

*“En mi familia a la mezquita no va ninguno, sólo en Ramadán. Yo soy musulmana y lo defiendo pero ya lo de ir a la mezquita... Soy musulmana de creencia, si tú crees que eres musulmana eres musulmana dentro de ti. No estás haciendo ningún pecado estás intentando sacar tu vida y ser algo bien pero no es necesario llevar pañuelo, ni ir a la mezquita todos los días ni nada. Porque hay gente que va a la mezquita pero de musulmanes no tienen nada... Los imanes preparación no tienen ninguna. La verdad es que eso no voy a hablar de ello porque no sé cómo va... Por ejemplo, en ramadán sí que voy, va toda la familia. Por ejemplo mi hermana sí que ni le interesa ni nada... Es un día y vamos a la de la playa que es la única que hay... Había una en Requena pero es un local donde van a rezar pero ese día en ramadán allí no van, van a la mezquita grande... Mi religiosidad es mía y ya está, yo no hago nada malo. Acepto lo que hay y ya está, por ejemplo, no bebo, no fumo, no como cerdo... porque yo las quiero respetar. Es mi religión y espero algún día rezar e ir a la mezquita. Yo creo que lo haré; no voy a ser toda la vida así, o bueno no sé, cuando llegue el momento ya...” (E12)*

Otra estudiante que se declara no muy religiosa confiesa no haber entrado nunca a una mezquita y critica que los imanes se otorguen así mismos autoridad para opinar fuera de ellas sobre asuntos relacionados con la libertad de las mujeres, por ejemplo, para usar velo o no llevarlo.

*“Parece mentira pero jamás en la vida he entrado a una mezquita; he estudiado cómo es una mezquita pero nunca he ido, ni en Marruecos ni aquí. Las mezquitas sé que están repletas de hombres, mujeres hay muy pocas, y poco más, no tengo un gran conocimiento del tema, la verdad... A veces **los imanes hablan en nombre de las mujeres como con lo del velo**, y eso es una tontería que se hace siempre y en vez de arreglar las cosas lo que hacen es empeorarlas, porque si te pones a hablar, y supuestamente eres un imán, y hablas en nombre de otra persona... vale, se supone que **esa persona tiene cabeza suficiente como para hablar ella misma**, que por muy mujer que sea o por lo que quieras... vale, que no quieres que salga su cara, pues que se tape, pero que no tiene derecho a venir y a hablar ‘no...’, y encima empiezan a sacar el tema de la religión, que encima es que... lo dicen demasiado... de alguna forma inadecuada, que en vez de arreglar las cosas lo que hacen es empeorarlas muchísimo más, y empiezan a sacar cosas que no deberían, y eso crea un conflicto al final. Porque... ‘sí, sí, **está hablando de una forma bastante machista y...**’, no...” (E19)*

Hay consenso entre las jóvenes entrevistadas respecto a la escasa formación de los imanes que desacreditan sus discursos y proclamas, tanto dentro como fuera de las mezquitas.

*“No es que sean conservadores, yo creo que ni siquiera deberían ejercer de imanes, porque no tienen, creo yo, el conocimiento suficiente como para hacerlo, yo los que he visto en la tele es que los escucho y digo ‘¿pero cómo es posible que les dejen a estos llevar una mezquita y hacer y decir...?’ Cuando salen en la primera o en lo que sea, o en Al-Jazeera, antes sí que lo veía, o muchas veces en Internet cuando me meto a veces leo el periódico... Los imanes es que creo yo que son lo peor que hay, igual que muchas veces aquí los curas. Yo es que no estoy de acuerdo*

*con que haya... ya sé que forma parte de la religión y tal, pero que haya un imán lo veo sin sentido, que si quiero ir a rezar pues... No estoy de acuerdo con los imanes, no los veo capacitados como para decir lo que dicen, porque muchas veces lo que... no, no están haciendo las cosas bien, dicen cosas que... igual que cuando lo que hacen los terroristas, que cogen las cosas al revés de lo que deberían, fomentan el machismo, fomentan el que una persona se aísle de la sociedad, que no haya contacto con otros sitios... 'no, no te juntes mucho con españoles o con franceses o con quien sea que a lo mejor te comen la cabeza'. Yo creo que no ayudan a la integración, que hacen todo lo contrario... Ellos no representan ni al 0,0001 por cien. Hablan de acuerdo con lo que ellos piensan, no con lo que hay ni con lo que la gente quiere o cree. Dicen lo que ellos piensan y claro, como se suponen que son los portavoces..." (E14)*

Esta misma estudiante considera que se sobrepasan en sus funciones cuando se autoproclaman en portavoces de los musulmanes y de las musulmanas. En la narrativa insiste de nuevo en el carácter personal tanto del sentimiento religioso como de las opiniones o forma de pensar suya como musulmana, así como en el error, por parte del gobierno, cuando considera que los imanes están legitimados para ser intérpretes de cuestiones como el uso del velo por parte de las mujeres musulmanas. Hay una defensa de los derechos individuales y una crítica al comunitarismo en la medida en que la estudiante rechaza que los imanes, desde las mezquitas, hablen en su nombre, como musulmana, como si formaran un colectivo homogéneo.

*"Es un error por parte del gobierno que escuche a los imanes, es un error porque cada cual es libre. Vale que seas el imán, pero... vale, a lo mejor yo voy a rezar a tu mezquita pero es que ni eres mi padre, ni eres mi madre, ni eres nada mío, tú tienes tus ideales, yo tengo los míos. Que hay un conflicto... vale, a lo mejor estamos de acuerdo en eso, pero el resto que puedas decir a partir de ahí, eso ya es tu forma de pensar, tu forma de ver las cosas, no tiene nada que ver con el resto de personas". (E19)*

Es, sin embargo, el velo el símbolo identitario musulmán más visible y más polémico también entre la misma comunidad musulmana y el resto de la sociedad que no lo es.

## 11.2. El uso del velo como símbolo identitario, cultural y/o religioso

Las explicaciones sobre el por qué del uso del velo entre las estudiantes son muy diversas, tanto entre quienes han decidido no llevarlo, como quienes lo usan habitualmente. Unas y otras coinciden en afirmar que no suele ser una obligación impuesta por la familia, aunque en ocasiones puede existir cierta presión familiar para que se utilice.

*“Con el velo hay mucho prejuicio de pensar que si lo llevas es porque los padres o el marido te obligan, que es verdad que en algunos casos es verdad, pero no en todos. A lo mejor hay gente que se lo pone por amor a Dios... Hay gente que lo lleva para... pues... para defender sus ideas. Y otra gente, igual lo lleva porque se lo ha dicho el marido, no lo sé ¿me entiendes? Es que cada una tiene un motivo diferente”. (E3)*

*“Hay padres que obligan a las chicas. Hay padres que sí que obligan a las chicas, más o menos a los 13 o 14 años...” (E2)*

La estudiante de la primera narrativa de las dos anteriores, no asocia el uso del velo necesariamente a ser buena musulmana pues el conocimiento del islam es lo importante, y no está asociado a esta prenda de vestir para las mujeres:

*“Por lo que yo sé... no creo que sea por ser buena musulmana porque un pañuelo es un trapo que llevas en la cabeza y no creo que te vaya a hacer mejor musulmana. Hay gente que lleva pañuelo y no sabe lo que es el islam y hay gente que no lleva pañuelo y conoce mejor lo que es el islam”. (E3)*

Las respuestas son ambiguas respecto a si el velo es únicamente un símbolo religioso. Lo que sí está claro es que es un marcador que indica que la mujer que lo lleva es musulmana. Hay discrepancias sobre si en Francia era necesario una ley que lo prohibiera como la que se aprobó en 2004, y que suscitó una fuerte polémica. Una de ellas se opinaba sobre este asunto así:

*“Es que en eso yo creo dos cosas, porque si se supone que es laico y que no quieres hacer que se respete más una religión que otra porque todas son iguales pues sí, porque el velo ya etiqueta de que eres de una religión, pero también veo*

*que no molesta a nadie, que si quieres llevarlo pues llévalo, mientras no te metas con nadie, pero no sé”. (E2)*

Para algunas chicas, el uso del velo o *hijab* por parte de las mujeres en Marruecos es una práctica mucho más común ahora que cuando sus madres eran jóvenes:

*“Cuando mi madre era pequeña e iba al colegio y al instituto no había chicas que llevaran el velo pero tú ahora vas a un colegio de primaria y hay niñas de cinco y seis años que llevan el velo. Y yo creo que ocurre porque es un movimiento que se quiere volver al islam de Mahoma. Volver a la época de Mahoma porque dicen que ahora está muy modernizado y contaminado, la gente cree en eso. Aunque hay gente que se lo pone por poner, no sé, a lo mejor por moda”. (E11)*

Aunque el uso del velo se da tanto entre mujeres jóvenes sin estudios como en estudiantes universitarias, parece que la percepción de las mismas jóvenes es que su uso es más frecuente entre las amigas y compañeras que dejaron antes los estudios y en todo caso, antes entre las que tienen como horizonte próximo el matrimonio. Esto es lo que piensa una de ellas:

*“La que digo yo que estudia filología árabe no lo lleva pero una chica, la que dejó de ir al instituto, sí que lo llevaba. No lo llevaba y luego empezó a llevarlo...” (E11)*

A partir de este discurso, la explicación sobre el velo se desliza hacia el terreno de las relaciones patriarcales, de tal manera que las razones religiosas pierden peso.

*“Es que supuestamente, se lleva el velo para no... para no provocar al hombre. O sea, para... Pero yo lo veo, o sea, para mí el velo... O sea, no es taparte el velo solamente. Es poner unas cosas más o menos discretas. Bueno, que no sea muy... Yo lo veo así, lo veo así. Y no sé, a lo mejor me equivoco, no soy tampoco una especialista en religión”. (E2)*

Esta misma estudiante considera que el velo no tiene sentido en una sociedad como la española mayoritariamente no musulmana pues aquí no cumple la función de pasar desapercibida, que según ella, tiene el velo. Por eso cree que tiene sentido en los países musulmanes:

*“Es que yo no entiendo por qué vienes aquí a España para ponerte el velo. Porque... o sea... El objetivo del velo es no... O sea si sales en mi país, es otra cosa, porque el objetivo es ser discreta, pero si vienes a España para ponerte el velo, no eres discreta (RÍEN). Todo el mundo te va a estar así, como: mira ¡qué chica más rara!... Yo creo que el objetivo... O sea que no lo está cumpliendo, más o menos. Yo no lo veo así, o sea. Si quieres ponerlo, pues tienes que volver a tu país, porque eso se hace ahí, es tu cultura, pero ahí”. (E2)*

La explicación de la estudiante universitaria es también muy clara y se sitúa en el contexto social donde **la lógica del patriarcado se funde y se confunde con la norma religiosa**: la religión prohíbe provocar al hombre y, por tanto, es la mujer la que tiene que evitarlo vistiendo de forma discreta. Pero, tal y como dice la joven, esa explicación no sirve en un país donde el islam está en minoría. También otra estudiante, en este caso, de magisterio, que se declara no creyente considera que el velo es un símbolo religioso aunque cree que su uso no está necesariamente vinculado al conocimiento del islam y sí a costumbres claramente patriarcales.

*“No creo que sea por ser buena musulmana porque un pañuelo es un trapo que llevas en la cabeza y no creo que te vaya a hacer mejor musulmana. Hay gente que lleva pañuelo y no sabe lo que es el islam y hay gente que no lleva pañuelo y conoce mejor lo que es el islam... La idea que se tiene en la cultura es que cuando ya te has casado tienes que llevar el velo porque así ningún hombre te va a ver, solamente tu marido”. (E11)*

Las razones son tan variadas, para esta joven entrevistada, que incluso existen distintas para una misma mujer, tanto para llevarlo como para dejar de hacerlo: por comodidad, como prenda de abrigo, como moda. En todo caso no atribuye al velo un significado muy religioso:

*“A mí me parece algo normal llevarlo -el velo-. Yo no lo pongo, lo pongo cuando me da la gana y cuando quiero, nadie me lo obliga... En la escuela nunca. Pero este año lo llevo, pero a veces, cuando hace frío, cuando me da la gana, me veo más guapa y me lo pongo. Y cuando decido ponerlo no quiero que nadie me diga ‘no lo pongas’, porque es algo... forma parte de algo de mi vestimenta, yo no puedo decir a una chica que no se ponga minifalda. Tampoco es algo muy religioso, como llevar una cruz o el Corán en la mano. El problema es que se tape todo, lo del burka, pero el que se tape por aquí, yo qué sé... es como ponerte los pantalones esos caídos por aquí que se ponen los chicos, que se les ve el culo, ahí muy anchos. Yo que sé, algo normal. O también hay chicas que se ponen pañuelo y no tiene nada que ver con la religión”. (E16)*

La joven escritora catalana de origen marroquí, Najat El Hachmi, ganadora del premio Ramón Llull en 2008, declaró -a raíz de la polémica que se desató en los medios de comunicación en abril de 2010, como consecuencia de la negativa de un instituto de educación secundaria de admitir en sus aulas a una alumna de origen marroquí que decidió usar el *hijab*- que hay chicas adolescentes de origen magrebí que están poniéndose el velo en España como una forma de llevar la contraria a sus padres o a la sociedad mayoritaria e incluso como una moda, y que, en todo caso, no es una cuestión religiosa ni de sumisión hacia los varones.

En el caso de una joven universitaria casada recientemente los motivos para usar el velo son variados y cada uno de ellos es una adaptación al medio. El primero de los que alude es porque le gusta, porque se siente favorecida llevándolo. Insiste en que no es una imposición del marido pues éste prefiere que no lo lleve. Antes de estar casada, lo empezó a usar como prenda de abrigo:

*“No, no, no, te lo digo yo, nadie me obliga. Mi marido... bueno, ahora estoy casada, lo sabes ¿no?... mi marido me lo ha quitado de la cabeza, porque yo lo empecé a llevar ahí en Melilla, y llegó un día que queríamos salir y dice ‘quítate el pañuelo’ y yo ‘no’, ‘pero quítatelo’, y me hace así... ‘quítatelo que estás más guapa’, y yo ‘no, que me gusta, que estoy más guapa con el pañuelo’... Yo decidí ponérmelo primero porque entró frío (RÍEN), y me lo puse por el frío, es verdad, era por enero o febrero, pero no en plan... tenía unas bufandas, no tenía pañuelos, los acabo de comprar. Tenía unas bufandas y me lo ponía así como el pañuelo, porque hacía un frío en Alcoy que para qué... no podía salir yo a las siete para coger el autobús para venir aquí-a la universidad-, me ponía el pañuelo, a veces por aquí y todo (RÍEN), yo me pongo lo que me gusta”. (E16)*

También, esta misma joven reconoce que usa el velo como símbolo religioso y cultural que debe respetar para ganarse a su vez el respeto de la comunidad musulmana de la localidad en la que ha vivido con su familia, y evitar las críticas. Es una resignificación prudencial o estratégica del uso del velo, de acuerdo con Amorós (2009). Usar el velo es así una estrategia de aceptación del grupo familiar y cultural de origen y una forma de protección de la familia hacia las críticas de la comunidad musulmana.

*“Y ahora decidí ponerlo también por otro tema, o sea, lo pongo en Alcoy nada más, y lo pongo porque ahí hay gente de mi pueblo, mucha gente, familiares de mi marido, y son charlatanes, hablan mucho, al ver más una mujer casada sin su marido en otro país ¿entiendes? Y no me importa lo que digan, lo que me importa es que ahora estoy en un tiempo de hacer exámenes y tengo que estar concentrada, y no quiero estar con el oído escuchando lo que dicen de mí ¿vale?, y me lo pongo. Entonces ahora cuando llego a Alcoy me lo pongo, al salir del autobús. Sí, al salir del autobús me lo pongo, hasta mi casa”. (E16)*

En esta otra narrativa, la joven hace una resignificación sentimental del uso del velo (Amorós, 2009) al justificarlo con el pretexto de mantener el vínculo afectivo familiar asumiendo las costumbres del país de origen.

*“¿Por qué motivo dicen las chicas un día ‘me lo pongo’? Pues porque también forma parte de su cultura y de su religión, que lo conocen, lo han visto en los países de sus padres, porque si han nacido aquí ¿no?... y lo han visto con sus padres, yo qué sé, y es la moda, y les gusta y se lo ponen”. (E10)*

Hay justificaciones sobre el uso del velo o *hijab*, en alguno de los discursos de las jóvenes, que se aproximan a los argumentos de la socióloga Mernissi cuando afirma que el velo es un recurso para minimizar la agresividad sexual de la mujer (Touraine, 2007). De esta forma, es ella la que debe *tomar medidas* para evitar *provocar* al varón. Es una lectura patriarcal, de sumisión de las mujeres a los varones del grupo.

*“Hay casos que sí, que los padres obligan a llevar... aunque no quieran. Pero eso antes era más, ahora ya muy poquito, una gotita, muy poquito... Lo obligan pues porque dicen... supuestamente ellos... son islamistas pero... son como los de los terroristas, que dicen que somos musulmanes, que seguimos la religión musulmana y queremos hacer el yihad, pero la religión no dice que hagas el yihad, el yihad lo harás en la guerra, cuando hay una guerra entre dos países ¿vale?, eso se llama yihad. Pero ir a otro país y hacer bombardeos, eso no es el yihad, eso es matar a gente inocente, eso está muy castigado. Ellos dicen que siguen la religión, pero no, ellos han cogido lo que han querido de la religión, la palabra yihad, pero le han dado otras explicaciones que a ellos les viene bien. Es lo que pasa con el pañuelo. Dicen que está en la religión, sí está, es... es sunna, lo llevaba el profeta, él dijo que está bien llevarlo, no Dios ¿vale?, ¿por qué?, pues porque había problemas en esa época de las mujeres que iban destapadas y... causaba problemas entre hombres y mujeres ¿no?, que la mujer va por la calle, otro hombre le da ganas... ¿sabes lo que quiero decirte?, y dice ‘ah, pues vamos a ver una cosa, las mujeres lo bueno es que se tapen, todo menos la cara, las manos y los pies; y los hombres que se tapen desde aquí el ombligo hasta las rodillas’. Porque claro, el hombre si lo ves por aquí tampoco pasa tanto como ver una mujer las tetas ¿no? Y claro, quien quiere lo hace y quien no pues no. Y hay unos padres que ese tema lo cogen con más... le dan mucha importancia”. (E16)*



Una de las estudiantes universitarias explica por qué se puso el velo un año y por qué decidió quitárselo. En todo caso no está de acuerdo con la prohibición del velo en las escuelas:

*“No lo entiendo por qué se prohíbe. Es que no le hace daño a nadie. Entonces yo creo que es una tontería... De hecho, yo me lo puse un año. Yo, cuando tenía 15 años, me encontré con una familia religiosa en Marruecos, y me gustaba lo que hacían, y eso. Y decidí pues probar la experiencia. Y también seguía a rajatabla la religión, ¿eh? Incluso, yo tenía muchas dificultades porque había aquí muy poca gente que lo llevaba en los años que lo llevé yo. Había muy poca gente, y menos una niña de mi edad... En el instituto me respetaban. Sobre todo los profesores me respetaban. Alguna que otra expresión... Preguntan mucho, mucho. Yo no sé por qué preguntan tanto (RÍE). A ver; molestarte, no me molestaba, pero no entendía por qué la gente preguntaba tanto (RÍE). Y después, ya pasó un año y me agobié. Es que yo no suelo ser constante. Fue por la gente y por todo, por todo. Yo quería también trabajar, en verano. Entonces, me costaba también, para trabajar, y todas esas cosas. Pero a mí, el velo, no me... O sea, me daba igual ponérmelo que no ponérmelo. No era una cosa tan mala ni tan... no. Porque yo, es que también conozco muy bien mi cultura y el significado del velo es muy importante para nosotros. Entonces, ya no es el trapo, ya no es el velo, es el significado que tiene, entonces...” (E3)*

La estudiante considera que el significado del velo es casi el mismo para todas las mujeres y es tanto religioso como cultural. Sin embargo, también le atribuye una utilidad práctica y asocia su uso a la conveniencia de cubrirse el cabello cuando las condiciones climáticas son adversas, como dice que ocurre en la aldea de Marruecos de la que procede. De todas formas, piensa que muchas mujeres lo llevan por costumbre sin plantearse las razones de su uso.

*“Yo creo que tiene casi el mismo significado para todas las mujeres. Lo que pasa es que cada una, lo hace de una forma o... El velo es cultural, es religioso, es todo, es todo. Es que de hecho, la religión musulmana abarca toda la vida. O sea, toda la vida de uno, la abarca. Lo que pasa es que, yo por ejemplo, los radicalismos sí que no los defiendo. No me gustan los radicalismos, ni de una religión ni de otra. Me gusta pues, una persona normal y corriente. Seguir los cinco pilares del Islam, y el velo también es... obligatorio. Y eso es compatible con llevar una vida normal, completamente compatible... Yo creo que una persona es una persona, se ponga un velo, se ponga lo que se ponga. Ahora bien, tanto como el burka, por ejemplo, ya es... demasiado. Eso es radicalismo. Ya es demasiado, pero el velo no... De hecho, yo lo llevo porque me entraba calor en verano... también por cosas así... Mi madre, es que también ha sido una cosa de costumbre. En el pueblo se lleva mucho, y tal... Mi madre lo lleva desde que nació porque en el pueblo lo llevan así. De hecho, en el pueblo lo llevan una cosa así recogida. Porque claro, en el pueblo es que es aire... arena... o sea, las condiciones son duras para el cabello también. Entonces, yo también, cuando voy al pueblo prefiero ponérmelo, porque luego acabas con el pelo*

*hecho mierda...Entonces, yo creo que es costumbre... Es que mi madre, estar sin velo es como estar desnuda para ella (RÍE) ¿sabes? porque está tan acostumbrada a llevarlo que..." (E3)*

Esta misma estudiante también reconoce que el velo es un símbolo ideológico y político y que es una forma de exteriorizar las propias creencias. Se advierte en el discurso ciertas contradicciones. Tanto afirma que el significado del velo es el mismo para todas las mujeres como que tiene interpretaciones muy distintas. En todo caso, hay una defensa de su uso por parte de las mujeres, sin que se le atribuya significado de subordinación alguno, como denuncia Tamzali (2004, 2010), quien reconoce en él muy poca influencia de la espiritualidad islámica y mucha de la sociedad y de las políticas patriarcales.

Otra estudiante universitaria que usa el velo y defiende la libertad de vestir como cada persona desee, señala cómo la sociedad lo relaciona con el Islam y con el terrorismo:

*"El pañuelo no lo llevo desde hace mucho tiempo solo hace dos años, o así. Ya estaba en la Universidad... Es que yo, lo que a mí... Hay gente que me ha dicho: bueno... como que no es algo normal. Y yo también les digo: cada persona es un mundo. Y si una persona viene con sus rastas, con su ropa... o sea, cada uno se viste como... ¿por qué a él no le dicen nada y a mí me tienen que señalar con el dedo?... Es que muchos relacionan Islam con... con todo el tema del terrorismo". (E4)*

Sobre la prohibición del velo en la educación no universitaria en Francia, la estudiante hace referencia al intento de homogeneización de la sociedad francesa a partir de lo que ella llama "el discurso de que todos tenemos que ser iguales". Es interesante la crítica implícita que hay en esta afirmación que no se interpreta en el sentido de la igualdad de derechos sino en el de la uniformidad cultural en el ámbito público.

*"Francia es un país tan particular, como es, pues... Ellos como quieren que todo el mundo sea homogéneo, que todo el mundo sea igual, que no haya... ¡pero es que la diversidad siempre va a estar... Tampoco lo veo bien eso de Francia, no lo veo muy bien, porque ahí más, en Francia... en Francia la población marroquí, argelina... lleva un montón de años, siglos... y eso entre los ciudadanos ya se ha asumido, se ve muy bien incluso entre los franceses, ellos son ya franceses, nacieron ahí, pero tienen otra religión. Y luego les deciden hacer una cosa, mientras otros pueden*

*hacer otra, y no se lo quitan, ¿por qué, si yo soy francés?, aunque tenga mi otra religión. Quiero vivir bien, pero de la manera que yo quiero. Yo lo veo muy mal. Si lo primero en un instituto bueno, hay otro y puedes ir, pero ¿en todos? O sea, una ley ya ahí en esto del país, no”. (E4)*

La siguiente narrativa corresponde a una estudiante de traducción que se declara poco creyente y que no contempla entre sus planes de futuro la idea de contraer matrimonio. Prefiere la opción de una vida en pareja libre, sin contrato ni ritual alguno. A pesar de ser una joven *moderna*, no compartiría la postura de la historiadora francesa de origen tunecino, Sophie Bessis, que considera que el velo es un símbolo de una sociedad patriarcal que hace que la mujer tenga que llevar un signo distintivo y el hombre no.

*“El hecho de que se prohíba no estoy de acuerdo, porque para eso se supone que es un país libre, que tienes derechos y que puedes hacer supuestamente lo que quieres, siempre y cuando no dañes a nadie. En algunas familias sí que está impuesto que tengas que llevar el velo, que no puedas hacer nada, que no puedes ponerte maquillaje... Y mi padre mismo no le gusta que me ponga minifaldas, que tal... No se mete normalmente en mi ropa, pero sí que hay ciertas normas que no me paso con él, pero que se diga que es obligado y que es una manera de machismo, yo no estoy de acuerdo. Yo mi madre, por ejemplo, si lo lleva es porque quiere, y la mayoría de personas de mi familia lo llevan porque quieren. Yo jamás lo he llevado, mi hermana mayor lo llevó un año porque le dio la gana y después se lo quitó, mi madre no estaba de acuerdo en que se lo pusiera, pero ella quiso. Tengo mi prima, se lo puso porque quiso, o sea que, por lo menos desde mi experiencia familiar, no es nada machismo ni nada, es una cosa que la mujer elige, en la mayoría de los casos, y que es una libertad. Si una monja lleva el hábito que lleva nadie dice ‘ah, es que es machismo’, no, lleva su hábito y lleva su velo, es que creo que es el tema del islam, o sea, el tema del conflicto... Eso es porque hay un conflicto económico, político, entre los países occidentales y los árabes y claro, de alguna forma tienen que estar ahí chinchando, y siempre se saca el tema del machismo, de que están ahí... es una manera de someter a la mujer... vale, en algunos casos sí, pero en la mayoría no. La gente ahora mismo sabe lo que hay en el resto del mundo, puede que... hace unos años no, pero ahora es que con Internet y con la televisión sabes lo que hay...- Los jóvenes ahora mismo casi nadie lleva, salvo los que son más religiosos... En la ciudad casi nadie lo lleva, y si se lleva es de una manera moderna, que ya no es el tradicional velo, que las chicas van muy arregladitas, muy maquilladas, muy guapas, que ya no es así ir dejada, una chica dejada, sino que se arreglan y están mejor, el tema del burka vale, eso ya es otra cosa, pero el velo no es tan malo, creo yo”. (E19)*

De acuerdo con Martín Muñoz (2005), los discursos de las jóvenes estudiantes confirman que las diferencias entre las mujeres musulmanas no se establecen entre las que llevan velo y son, por ello, mujeres tradicionales y sumisas y las que no lo llevan y, por tanto, son modernas. La diferencia se

establece entre mujeres tradicionales y modernas y estas últimas pueden llevar velo o no, porque la característica que distingue a las tradicionales de las modernas no es el velo, aunque, como es visible en las diferentes narrativas, tiene diversas interpretaciones sociológicas y un uso que puede ser estratégico, sentimental, ideológico, político, cultural o religioso; en ningún caso inocente. La diferencia fundamental entre las mujeres modernas y tradicionales es que las primeras han tenido acceso a la educación: al uso de la razón y a la defensa de los derechos individuales.

Una estudiante se queja de la imagen que existe en España de la mujer musulmana y que atribuye a una falta de conocimiento sobre lo que no es la propia cultura.

*“Es que la gente no sabe nada de nuestra cultura. Y entonces, ¿qué percepción tiene de la mujer? Pues para ellos la mujer árabe es la mujer super tapada, con el velo, sometida, tonta... que ni piensa ni da su opinión, ni nada. Eso es lo que piensan los españoles de la mujer árabe...Gente que incluso ha estudiado y no conoce...No sabe, no sabe lo que es”. (E2)*

Una de las jóvenes universitarias asocia el velo a la tradición y a la cultura y cree que es una costumbre que la sociedad ha de respetar:

*“Creo que es una cosa tradicional, cada sitio tiene sus tipos de velo y... creo que también forma parte de la cultura del país, ya no es solamente un tema religioso, porque creo que es cultura, y la cultura se supone que hay que respetarla, que las costumbres... no todas, está claro, pero algunas sí, no sé”. (E19)*

La vinculación del velo con la sexualidad femenina es evidente en las narrativas anteriores, aunque la mujer que lo lleva exprese que lo hace libremente y sin presión por parte de la familia. Es frecuente llevar el velo una vez que se ha contraído matrimonio y cuando se es madre como afirman dos de las jóvenes entrevistadas:

*“Mi madre decidió ponérselo al casarse, o uno o dos o tres años antes. Era en Marruecos, y se lo decidió poner... Lo llevó allí en Marruecos muchos años. Ella dice ‘cuando me lo quito me duele la cabeza’, es verdad, en casa se lo pone en modo así cogido, porque dice que le duele la cabeza al quitarlo, está acostumbrada”. (E3)*

*“Yo de hecho hasta que ya... No me lo he puesto ni cuando era adolescente ni antes. Ni en mi casa me han dicho haz esto... aunque mi madre lo lleva. Pero fue totalmente decisión mía. No ha intervenido nadie... Mi hermana... ella también lo lleva, y ya lo ve bien... Como ella también se casó joven, con 17 años. Tiene tres hijos...” (E4)*

La sociedad mayoritaria no siempre es tolerante con la manifestación de otras expresiones culturales y religiosas especialmente si proceden del islam. El velo o *hijab* se ha convertido en un símbolo que, por parte de la población mayoritaria, se mira con desconfianza y, a veces, incluso con desprecio.

*“A mí me llegó a coger una señora mayor, a cogirme de aquí. Yo llevaba, en ese momento el pañuelo con un enganche... El caso es que ella me agarró de aquí. Y me dijo: ¡pero quítate esto! Esto, hija mía, que tiene que agobiar. No sé qué me dijo... Y aún encima, ni la conocía ni nada. Es que me trató de una forma... que yo me quede flipando. Y yo, claro, me quedé de una forma que no supe ni reaccionar. Me quedé callada. Claro, en ese momento había muy poca gente que lo llevaba. Era yo la única. Y sí he tenido episodios de estos ¿entiendes? Luego, mi madre también, una vez. Uno le escupió por la calle, ¡le escupió! Porque yo no estaba con ella, si llegó a estar...” (E3)*

La comunidad marroquí también ejerce cierto control sobre las mujeres aunque éste no siempre se vincula al uso del velo. El hecho de salir con un chico español no musulmán puede ser motivo de crítica en mayor medida que no usar el *hijab* para una de las entrevistadas:

*“Ahora hay muchísima gente que lo lleva (el pañuelo)... Es que ahora, ¿sabes qué pasa? Que hay muchos hombres que han subido a sus mujeres de Marruecos. Entonces, la mujer que viene de Marruecos, pues... dice: si no voy a trabajar. Mi marido está trabajando, entonces no me molesta llevarlo... Antes te criticaban si no lo llevabas pero ahora muy pocos, muy pocos. Muy pocos hacen esos comentarios... Sí hacen comentarios, por ejemplo, si te ven que tienes un novio español, o si tal... ahí sí. Ahí sí empiezan los problemas. Pero... no. Si te quitas el velo no. Porque la mayoría de las chicas, ahora, en Marruecos, no lo llevan. Incluso cuando yo bajo a Marruecos, ellas van más ajustadas, más apretaditas que yo (RIEN), enseñan más que nosotras, que vamos ahí... Porque yo tengo a mi tío... Muecín. Entonces, cuando yo voy a su casa, pues le respeto, me pongo prendas así, cómo voy ahora, más claritas o lo que sea ¿no? Y allí, yo veo las demás y digo ¡joer! No sé qué hago yo así... Sí, hay de todo. Incluso, que las ves con velo, y llevan un velo a la moda. Un velo y super ajustadas”. (E3)*

Tras este breve análisis de las narrativas sobre las distintas resignificaciones del uso del velo que hacen las jóvenes entrevistadas, se

podría afirmar que ninguna de ellas lo considera un símbolo de liberación ni de opresión en la medida en que tienen libertad para decidir llevarlo o no. A pesar de ello, cada una a su manera, se está oponiendo a determinadas costumbres o tradiciones que perciben como opresoras y que les impiden pensar por ellas mismas. Por lo tanto, sí son protagonistas de ciertas rebeldías y afirmaciones contra corriente para conseguir mayores cotas de libertad en el sentido de Valcárcel (2000). A pesar de que muchos de los discursos de las jóvenes son coherentes con la explicación y la denuncia de la desigualdad de las mujeres y del sometimiento al grupo que hace Tamzali (2004) en un artículo escrito en el diario *Libération*, no coinciden en su mayoría con la interpretación sobre el significado del velo: “¿No es verdad que el pensamiento feminista siempre ha desenmascarado los intentos de encerrar a la mujer en su función reproductiva y en la pertenencia exclusiva a la tribu que rige su destino? ¿Cómo dejar de proclamar que el pañuelo es el símbolo del sometimiento de las mujeres y que este significado no cambia por el hecho de que algunas lo utilicen frívolamente o para ir contracorriente? Por lo que se refiere a la idea de que ‘no hay que estigmatizar al Islam’, no seré yo la que diga que el pañuelo tiene poco o nada que ver con la religión. Formo parte de esas feministas árabes que se han desgañitado denunciando el terrible peso de la sociedad patriarcal sobre la mujer y la poca influencia de la espiritualidad islámica sobre las costumbres en este terreno”.

Por otra parte, hay una aspiración por parte de las mujeres de mayor igualdad y libertad y ésta es una cuestión política que consideran muy difícil de conseguir en su país de origen.

*“Muchos machistas hay en mi país. Entonces no va a poder hacer eso, ninguna mujer va a conseguir la igualdad. Yo lo que pienso es que no. Y no es una cuestión de religión. Es que ellos interpretan... Es que la religión es muy... Es que el Corán es muy... muy vago. O sea, el Corán es muy... así... Algo como muy impreciso. Es algo muy general. Entonces la gente lo interpreta de una forma diferente. Entonces, lo que hacen ellos: hacemos eso. ¿Por qué? Porque lo dice el Corán. Entonces van haciendo las cosas justificando los hechos... O sea, basándose en el Corán... La gente sigue aplicando... O sea mezclando la ley con la religión. Sí, porque la ley... O sea, nuestra religión es la ley. Ese es el problema...” (E2)*

De acuerdo con Nilüfer Göle(1991), lo que la estudiante anterior está cuestionando es también el principio de jerarquía y de prohibición de lo privado (*mahrem*). Porque como ya se trató en capítulos anteriores, la cultura islámica impone a la sociedad una moral, definida por los preceptos religiosos, que no puede ser cuestionada y es en este sentido antiliberal. Se fundamenta en el control de **la sexualidad de la mujer** porque se considera ésta una **amenaza al orden social**. La narrativa anterior es una muestra de las fisuras que provoca la confrontación con el modelo cultural occidental, que como afirma Göle, defiende los ideales de libertad e igualdad como motor de la historia, entre ellos la idea de igualdad entre hombres y mujeres.

Las jóvenes, tal y como se recoge en las narrativas y en el capítulo anterior *-Mujeres que quieren ser sujetos-* luchan a su manera para ser *sujetos* con capacidad y autoridad para administrarse a sí mismas sus predicados, porque se tiene mayor derecho a la subjetividad en la medida en que una persona no se encuentra apresada por las designaciones que le vienen impuestas desde fuera (Amorós, 2009). Y la herramienta fundamental de que disponen es la educación y la formación. En la sociedad española en la que las jóvenes de origen marroquí viven, estudian e intentan desarrollar sus proyectos vitales, la hegemonía del modelo patriarcal familiar y cultural está en crisis. Especialmente, para aquellas que además del modelo social mayoritario disfrutaban de unos estudios postobligatorios y, particularmente, universitarios, la hipótesis de Amorós se hace cierta: el instituto y la universidad son espacios que pueden generar dinámicas abiertas que posibilitan llevar a cabo la propia **autodesignación**, es decir, ayudan a construir ese sujeto capaz de administrar sus predicados y hablar en primera persona.

La afirmación *“Soy musulmana a mi manera”* contiene una toma de postura sobre sí misma y la sociedad y expresa un claro alejamiento de la comunidad de pertenencia o, al menos, un proceso de individualización. Supone verse como sujetos individuales con capacidad para definirse a sí mismas (Touraine, 2008), o como diría Amorós (2009), como sujetos que

ejercen su derecho a la autodesignación superando las heterodesignaciones patriarcales impuestas tradicionalmente a las mujeres.

### 11.3. El lugar de la religión en el currículo escolar

Las leyes educativas y de extranjería en vigor, explicitan que la escuela debe ayudar a la integración del alumnado de origen extranjero y debe asimismo fomentar el reconocimiento y el mantenimiento de su identidad cultural. El discurso social y político mayoritario defiende la educación intercultural; sin embargo, en el currículo escolar no existen contenidos explícitos que fomenten el conocimiento de las diferentes religiones a las que se adhieren distintos/as ciudadanos/as en la sociedad multicultural. Por otra parte, a pesar de la existencia de acuerdos entre el Estado y las principales confesiones religiosas para la enseñanza de la religión, tampoco existe, en la mayoría de los centros educativos, la posibilidad de elegir una formación acorde con las creencias que profesan las familias, salvo en el caso de la religión católica. Sin embargo, en narrativas anteriores algunas jóvenes reclamaban un conocimiento de las culturas y de las religiones del mismo modo que la siguiente estudiante:

*“Yo creo que tienen... tienen que hablar de todas las religiones, porque hay que saber un poco de todo. Por ejemplo, aquí en España, los españoles no saben nada de mi cultura. Yo sí que sé algo de la cultura de aquí. Hay que hablar de todas las religiones, porque al fin y al cabo es lo mismo, es la misma religión, pero bueno, con algunas cosas diferentes. Pero creo que hay que saber de... de la cultura de... bueno, de cada país...” (E2)*

*“Yo creo que a nivel de enseñanza tendría que ser neutral. O sea, impartir las clases y si hay que dar una asignatura que la den de todas las religiones por igual. Explicar todas las religiones, para que la gente tenga cultura sobre cada religión, sea budista la religión... sea budismo, sea islamismo, sea lo que sea, creo que tienen que dar esa información. Los alumnos lo necesitan para aprender esas cosas. Luego, en cuanto a los símbolos, yo creo que no importa lo que lleves puesto”. (E3)*



Otra joven entrevistada expresa su deseo de conocer otras religiones y culturas distintas a la propia y de que haya posibilidad de intercambio aunque cada cual siga sintiéndose de una religión distinta.

*“Yo soy musulmana pero acepto también lo que dicen las otras culturas y me gustaría saber como son. A mí me gusta transmitir lo que sé y que la gente me trasmita lo que yo no sé. En eso no tengo problemas”. (E12)*

Sin embargo, el sistema educativo español no contempla explícitamente un conocimiento dialógico de las distintas religiones y culturas de procedencia de los alumnos, así como un conocimiento histórico y actual de la situación política, social y económica de los países de los que proceden. En este sentido, una de las entrevistadas -en la misma línea que investigaciones realizadas con otros estudiantes (Gutierrez, Agulló, Rodriguez y Agulló, 2004)-, señalaba que los estudiantes autóctonos tienen un desconocimiento enorme de la realidad social de los países de procedencia de sus compañeros de origen extranjero.

*“Hay muchísima gente que piensa no se qué..., pero luego la gente que ha ido se da cuenta de que no. Yo me acuerdo que en segundo el profesor me preguntó de donde era y cuando le dije que de Casablanca me dijo: ah “muy bien, una ciudad grande”... y un compañero me preguntó si en Casablanca había casas y eso o si era solo campo, yo le dije: ‘pero tío tú estás tonto o qué, es una ciudad normal’...” (E12)*

Dos de las jóvenes entrevistadas reconocen haber sido obligadas a ir a clases de religión católica en las escuelas en las que estudiaron la educación primaria. A pesar de estar reconocido legalmente el derecho a recibir formación religiosa acorde con las creencias familiares, en la mayoría de las escuelas, tal y como ya se constató en el capítulo dedicado al sistema educativo, únicamente existe la posibilidad de recibir clases de religión católica. Una de las jóvenes, escolarizada en Cocentaina en una escuela pública, no lo recuerda con incomodidad a pesar de declararse hoy no creyente:

*“Yo cuando estaba en el colegio... mi madre eligió la opción de alternativa pero a mí me metieron a religión católica pero tampoco lo ví un problema, yo que sé, me pareció divertido porque era pequeña. Y sí sabían que era musulmana pero*

*sólo daba la católica hasta sexto o quinto que ya podía elegir. Si que sé que sería un poco chocante. Aunque en realidad yo no creo ni en el cristianismo ni en el islam”. (E11)*

Otra joven, algo mayor que la anterior, que inició la escolarización en España en el año 1995 en una escuela parroquial situada en el casco antiguo de la ciudad de Alicante -en la actualidad, ya clausurada-, donde asistían bastantes hijos de inmigrantes marroquíes que vivían en la zona, recordaba:

*“Me obligaron a estudiar religión y bajar a la iglesia... Era el único colegio que te cogía, aunque llegaras más tarde. Se conocía como el colegio de los inmigrantes”. (E9)*

Una estudiante fue escolarizada en Alcoy en un colegio religioso por ser el más próximo al domicilio familiar. Recuerda cómo en clase de religión a ella la profesora, una religiosa carmelita, le propuso realizar un trabajo sobre el islam para exponer a sus compañeros:

*“En segundo no di religión, en tercero di religión, pero a mi me pusieron... o sea, leía con ellos, para conocer cómo... yo también dije que sí que quiero, para conocer cómo es, pero en hacer trabajos, a mi me hizo hacer un trabajo de islamología, del islam, para también explicárselo a los alumnos para que lo conozcan, porque yo también estoy ahí con ellos y tengo esa religión, pues que sepan mi religión qué es ¿no? Y me propuso la hermana Manuelita hacer ese trabajo”. (E16)*

Sin embargo, la hermana menor de la anterior estudiante, escolarizada en otra escuela religiosa concertada, ha tenido que asistir a las clases de religión católica:

*“Y tuvimos que coger ese colegio....religioso también. Es el colegio Salesianos de San Vicente, van con lo del... cómo se llama... el padre no sé qué... San Juan Bosco, ese, mi hermana me tiene loca ya con el Bosco (RIE). Ellos ya no es como el colegio de las Carmelitas... por ejemplo a mi hermana no nos han dado la opción de si le dejamos hacer la religión o no. Tiene que hacerla. Sí, en clase la religión católica... Sí, pero yo cuando la puse ahí no me dijeron nada. Ahora seguramente que ha cambiado algo, no lo sé. Y a la iglesia... nunca me mandaron ningún papel diciéndome ‘oye, como vosotros sois de otra religión, es que nosotros vamos a la iglesia, a ver si os viene bien o queréis o no queréis que vuestra hija vaya...’ Nunca me lo han dicho, siempre ha ido. Iba, iba, la llevaban sin que nos dijeran nada”. (E16)*

Desde un modelo de gestión de la diversidad que se denomine intercultural, el currículo propuesto debe ofrecer un conocimiento plural de

la sociedad y del mundo, que incluye, entre otros contenidos, el acercamiento al hecho religioso y, al menos, a las religiones del alumnado presente en el aula y en el centro. Se constata, por parte de las estudiantes, que no existe en el currículo este planteamiento. A lo sumo se dedican algunos de los temas de la asignatura de ciencias sociales, historia o filosofía, a tratar superficialmente este asunto. Desde la percepción de las jóvenes entrevistadas, hay un gran desconocimiento por parte de la población española -incluidos profesores y alumnos de los centros educativos -sobre qué es el islam y qué significa para los musulmanes. Asimismo, el alumnado de origen extranjero, no tiene oportunidad de conocer la religión mayoritaria del país en el que vive ni otras confesiones existentes en cualquier sociedad plural.

Una de las jóvenes entrevistadas decidió elegir la opción de religión católica en el instituto para conocer, de ese modo, la fe a la que se sentían más próximos la mayoría de los compañeros y profesores, al menos, desde el punto de vista cultural e histórico. Esta actitud de escucha y aprendizaje de lo interpretado históricamente como extraño si no enemigo, como es el caso de la religión cristiana para los musulmanes, es minoritaria y está prácticamente ausente de los llamados programas educativos interculturales.

*“Claro, otra cosa que pasó cuando yo iba al instituto. Ahí había clases de religión, entonces yo me apunté a religión, o sea, no es que yo fuera cristiana, yo soy musulmana y no tengo problemas, pero digo “voy a aprender más”, así sé más o menos en qué se basa el cristianismo. Mis padres en ningún momento me dijeron “no lo hagas”. Claro, pero yo sé que el director, cuando a la hora de ponernos dijo “Somaya, ¿tú, religión?”, y me miró con una cara en plan... Pero es que yo estoy en una sociedad que dicen que son cristianos, vale, es lo que dicen porque luego (RÍE), eso es otra cosa... pues voy a ver qué es el cristianismo. Fui a clase en primero y en segundo, en tercero dije ya no más. Ya supe demasiado, voy a terminarlo”. (E 20)*

Una estudiante universitaria considera que en los institutos de educación secundaria no se ocupan del reconocimiento de la identidad cultural, que se traduciría en la posibilidad de estudiar la lengua y la religión de origen. Ella echa de menos haber tenido la posibilidad de aprender a leer y escribir en su lengua materna y conocer bien su religión, aunque es

consciente, por otra parte, del carácter contextual de estas pertenencias a las que no les otorga un valor esencialista ni identitario excluyente:

*“Me parece bien que te ayuden a mantener tu... de donde eres, vamos, pero en los institutos no lo hacen. Tú vienes aquí y España es España ¿sabes? Yo soy de las personas que no me da vergüenza de dónde soy, y yo considero ‘vale, soy marroquí porque he nacido en Marruecos o soy musulmana porque mi familia es musulmana’, pero que si hubiera nacido en una familia cristiana sería cristiana, no voy a decirte ‘no, siempre sería musulmana’, mentira, soy consciente. Pero yo siento que no sé nada de mi religión, no sé nada de mi cultura, la he perdido... Vale, mi casa... mi madre lleva pañuelo, yo no llevo pañuelo ni mi hermana pequeña. Pero, si a mí en la escuela me hubieran... a lo mejor mi madre me lo cuenta pero a lo mejor me lo cuenta desde un punto de vista subjetivo, esa es otra... o con alguna intención, que mi madre no es... pero a lo mejor una escuela que siempre todo lo que te demuestra es objetivo, al igual que cuando voy a una clase de religión cristiana, me lo está contando qué es el cristianismo de una forma objetiva, la profesora no tiene... bueno, aunque en este caso... porque claro, al ser profesora de religión viene de parte de la iglesia... eso sí que no está bien, debería de aprobar unas oposiciones como todo el mundo... Eso no lo veo, estando en un país en el que estamos, en el siglo XXI... No es tan objetivo, pero es un decir... ¿Porqué no hay una clase de religión árabe?, por ejemplo. Porqué, yo no lo puedo saber. Que luego me he enterado que sí que hay en otros institutos... en uno privado, sí que lo ofertan, porque mi amiga me dijo que había dado... que había una optativa, o algo así, que era religión musulmana. Y este creo que es privado. Es un instituto religioso además, que ofertan árabe, y te quedas ‘ostrás’, ¿y en uno público sólo te ofertan la cristiana?, ¿luego dicen que son liberales?, pues no...” (E20)*

La joven introduce la diferencia fundamental entre el conocimiento histórico y académico de las religiones, que para la estudiante equivale a conocimiento *objetivo* y que tiene que ver con una enseñanza que no pretende adoctrinar sino conocer, y la enseñanza confesional de una religión concreta con la finalidad del adoctrinamiento. Esta y otras jóvenes consideran que la escuela debe ofrecer la primera opción y que debe ser para todo el alumnado. En cualquier caso, si la ley reconoce el derecho a la enseñanza confesional, éste debería ser un derecho para todos, no sólo para los que tienen como creencia religiosa la católica.

#### 11.4. El Dios personal y la religiosidad como espiritualidad

Las jóvenes estudiantes de origen marroquí, sujetos de la investigación, se declaran musulmanas valorando especialmente del islam su dimensión

espiritual. Hacen de este modo una reinterpretación de la religión heredada realizando el tránsito de una religión hecha de prohibiciones, especialmente para las mujeres, a una religión de creencias y de **espiritualidad** (Touraine, 2007; Beck, 2009). Las jóvenes hablan de espiritualidad en contraposición al islam de la obligación y las prohibiciones.

*“La religión yo la vivo en mi corazón, no tengo porqué ir a una mezquita...”*  
(E20)

Esta es una característica significativa de las jóvenes estudiantes de segunda generación, que no asumen, en su mayoría, el islam de manera acrítica, como una imposición del grupo cultural de origen o de la familia. El ser musulmanas forma parte de su identidad pero desde un cierto distanciamiento de las prácticas más tradicionales que consideran patriarcales. Se observa, por tanto, una reconstrucción del hecho religioso desde la vivencia más personal que, aunque se pueda producir también en la sociedad marroquí, es mucho más explícito en la sociedad española donde existe una mayor diversidad religiosa y social en las interacciones y donde lo musulmán no es mayoritario. Hay, así mismo, una desinstitucionalización de la fe, como ocurre en general también con otras vivencias religiosas en España (Tamayo-Acosta, 2008).

En definitiva, hay un interés manifiesto en marcar la diferencia entre la religiosidad que las jóvenes viven y la imagen que se transmite en los medios de comunicación sobre el islam, entre sus formas personales de sentirse religiosas y la influencia de los imanes a quienes les otorgan muy poca credibilidad por su escasa formación, además de que su estatuto eclesiástico se defina vagamente. Algunas de las jóvenes, que se consideran poco religiosas, aunque sí se sienten musulmanas, valoran sobre todo el mensaje de paz, de hospitalidad y de solidaridad con los más necesitados del islam.

La religiosidad es considerada una vivencia personal y a lo sumo familiar. De forma casi unánime las jóvenes entrevistadas se consideran musulmanas, la mayoría creyentes aunque no comparten la dimensión

gregaria de la religión. Suelen respetar y participar de las prácticas musulmanas como el ramadán, ya que creen, por un lado, que tiene sentido el ayuno por cuanto ayuda a experimentar el significado del hambre y a ponerse en el lugar de quienes lo padecen. Por otra parte, valoran el ritual y la solidaridad familiar que sienten con sus padres y hermanos/as cuando se reúnen a cenar después de pasar todo un día en ayunas. Así lo expresa una estudiante:

*“Me gusta porque comparto la misma religión que mis padres, que mi familia, porque si estoy haciendo el ramadán sé que luego comeremos todos juntos ¿vale? Me gusta, porque es una tradición que hay que vivirla, y además por sus finalidades. Porque dicen ‘es que haces ramadán’, vale, bien, estás en ayunas, pero es que durante esos ayunos estás diciendo ‘ostras, yo lo tengo todo’, pero la gente del tercer mundo mira cómo lo está pasando. Yo sé que a las ocho voy a comer, pero esa gente no va a comer. Qué sensación más dura la del hambre ¿no?, más o menos te conciencias”. (E20)*

Las jóvenes estudiantes de origen magrebí se perciben a sí mismas mucho más críticas con el islam que sus compañeros varones marroquíes de la misma edad, aunque ello no se traduce en el rechazo a su condición de musulmanas. De esta situación se deduce que, a pesar de que dentro del islam se conciba a las mujeres como guardianas de la identidad y de la tradición religiosa, también **son ellas las más abiertas** y posiblemente las mejor preparadas **para hacer una interpretación crítica del islam**. Son las estudiantes las que expresan más rechazo a las instituciones religiosas porque ven en ellas una perpetuación de las tradiciones patriarcales y, por tanto, discriminatorias hacia las mujeres. **Es esta una cuestión importante para la transmisión religiosa y cultural** pues revela nítidamente que ésta es dinámica y está abierta a otras influencias. Así **las mujeres asumen su condición de sujetos que recrean lo cultural y religioso heredado**, de tal manera que no hay rechazo de la cultura de origen, en la mayoría de los casos, sino reconstrucción crítica y simbiosis entre la herencia familiar y la vida social.

Estas mujeres conciben la religión como una práctica individual ligada a la creencia y al establecimiento de un vínculo directo con Dios otorgando menos importancia y, por tanto, relativizando el cumplimiento de ciertas

obligaciones religiosas impuestas por los imanes, por la familia y por la comunidad marroquí residente en España. En todo caso, la pluralidad de matices y de vivencias de lo religioso pone en evidencia la misma diversidad dentro de la segunda generación de mujeres jóvenes musulmanas en España.

*“Debería ser libre, dejar a cada persona que decidiera como quisiera... porque si no lo haces con tu voluntad... o sea no vale nada la religión. Es algo personal. Yo lo veo como una cosa muy personal: entre Dios y yo. Y ya está. Y se acaba. Y no mezclo las cosas”. (E2)*

Esta es una declaración directa de vivencia personal de lo religioso, es decir, de religiosidad personal y cosmopolita. Hay reconocimiento y aceptación de otras religiones y voluntad de vivir de forma íntima y privada el hecho religioso.

Las teorías sociológicas sobre religión no han estudiado suficientemente la dialéctica surgida a principios del siglo XXI entre una humanidad global, sin fronteras religiosas, y una humanidad que construye barreras por motivos religiosos. Es importante pues analizar la mirada de los otros sobre lo que consideran *religioso otro extraño*, es decir, la mirada de los individuos no musulmanes sobre los musulmanes y viceversa. Aunque la exigencia de una mirada cosmopolita, esto es, la incorporación de los puntos de vista de los otros religiosos y culturales en nuestra mirada y en nuestro análisis, sean retos difíciles de superar pues como advierte Beck (2009) los principios educativos y formativos están demasiado condicionados por el marco impuesto por un Estado nacional que pone límites a las experiencias que pueden vivir los/las ciudadanos/as de ese Estado. Sería necesario desarrollar una metodología cosmopolita para la sociología y las ciencias humanas, así como cuestionar y reconstruir los contenidos y principios educativos. Y es aquí donde los jóvenes europeos, que se educan en aulas donde la pluralidad lingüística y religiosa es muy amplia, tienen la posibilidad y la necesidad del intercambio. Éste puede propiciar una construcción más consciente de su identidad cosmopolita.

Si como dice Beck (2009), refiriéndose a Alemania, en España acaba siendo habitual que haya musulmanes, budistas o hindúes de nacionalidad española que puedan tender puentes hacia otras religiones y culturas desde su doble familiaridad, podrán sentarse los cimientos del giro a una mirada cosmopolita desde la vida real. “Precisamente el carácter transfronterizo de esta transnacionalización de la cotidianidad (en el trabajo, la televisión, Internet), que a menudo se ignora o se condena, podría convertirse en el entramado multinacional y multirreligioso de un posible entendimiento cosmopolita” (2009, 75).

El análisis de la espiritualidad y religiosidad de las jóvenes musulmanas en la sociedad española tiene también la consecuencia de devolver la mirada de la misma sociedad demostrando cómo ésta se define, cuánto asume de cosmopolitismo y, al mismo tiempo y también muy importante, en qué medida las mismas religiones contribuyen a un espíritu cosmopolita o se alimentan de una retórica nacionalista. En este sentido, a pesar de la retórica oficial y políticamente correcta que dice valorar y respetar el pluralismo cultural y religioso, lo cierto es que en la mayoría de **las escuelas** es casi únicamente una religión -la católica- la que es ofertada a los alumnos como formación religiosa posible. Y es este un asunto no resuelto en cuanto que existe una **contradicción cuando se defiende el pluralismo y sólo se facilita la enseñanza de una religión**. En este sentido, **las jóvenes** entrevistadas parecen tener una visión más cosmopolita cuando **reclaman y proponen una formación plural en la que todas las religiones tengan cabida** desde una perspectiva objetiva, **sin adoctrinamiento**. En el discurso de las jóvenes entrevistadas se observa que no consideran la religión ajena, la religión mayoritaria de los otros españoles no musulmanes, algo extraño o amenazador sino más bien algo que les enriquece y que, por tanto, valoran positivamente.

*“En las escuelas yo creo que tienen... tienen que hablar de todas las religiones, porque hay que saber un poco de todo. Por ejemplo, aquí en España, los españoles no saben nada de mi cultura. Yo sí que sé algo de la cultura de aquí y de la religión”. (E2)*



Hay un proceso de integración de las tradiciones y perspectivas de los otros en la propia vivencia religiosa que ayuda a aprender más sobre sí mismas y sobre lo que les rodea. Y esto es lo que llama Beck (2009), *cosmopolitismo religioso*, que está próximo a la idea de un *Dios personal* y a la visión de otras creencias como aportaciones que enriquecen la propia. Y así lo expresa una de las entrevistadas:

*“A mí me gusta conocer otras religiones, conocer el cristianismo, entender lo que la gente hace...” (E3)*

Es importante, por tanto, destacar el papel tan esencial que tienen estas jóvenes en una sociedad más pluralista por cuanto en ellas se hace realidad la sustitución de una mirada nacional homogeneizadora, ligada a un único universo religioso, por una mirada cosmopolita que nos recuerda la necesidad de sustituir el nacionalismo metodológico por el cosmopolitismo metodológico. Algunas de las jóvenes muestran incluso su escepticismo respecto a la religión musulmana o a cualquier otro credo religioso, a partir de su propia condición de estudiantes:

*“Si tengo hijos...la educación sobre la religión... yo creo que desde ninguna, y cultura desde las dos, como yo soy... Yo es que lo de la mezquita sinceramente no me lo creo. No entiendo como una persona que no tiene estudios de nada, que solo sabe leer y escribir esté dando clase de religión a unos niños”. (E11)*

De algún modo, o mejor dicho, de muchos modos, como se percibe en sus discursos, estas jóvenes afirman que está obsoleta la mirada que define la identidad personal dominante como parte de un determinado Estado nacional excluyendo a otros. Ellas representan el futuro, la pluralidad y el cosmopolitismo religioso que no considera lo ajeno a las propias pertenencias, ya sea la religión o la cultura, algo amenazador sino algo más bien enriquecedor que hay que valorar positivamente. La identidad religiosa de estas chicas jóvenes supera el ámbito nacional para identificarse con algo que amplía las fronteras nacionales: lo musulmán. ¿Es ésta una conquista que se aprecia en la Europa actual o, por el contrario, se mira con recelo en cuanto que Europa y sus estados nacionales no acaban de asumir la pluralidad

religiosa y el lugar que debe ocupar lo musulmán como religión también europea?

Es un dato incuestionable que el porcentaje de musulmanes crece rápidamente entre la población religiosa de Europa y que el proceso de secularización afecta principalmente al cristianismo: se construyen más mezquitas y se cierran o se vacían las iglesias. El alejamiento de los/las jóvenes de la religión, al menos en Europa, es cada vez mayor. Así lo reflejan todos los estudios sociológicos. En España esta realidad se evidencia, desde hace años, en las encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), en las realizadas por el Instituto de la Juventud y en los macrosondeos periódicos de la católica Fundación Santa María.

Por otra parte, se está desencadenando -junto con otros factores- algunas reacciones de islamofobia en Europa, como quedó patente en el resultado del referéndum de noviembre de 2009 en Suiza sobre la construcción de minaretes en las mezquitas y el cartel de propaganda utilizado por los partidarios de la no construcción de minaretes, cartel claramente islamófobo donde aparece una mujer completamente tapada de negro y con bombas detrás.

Todavía en España y en muchos países europeos profesar la religión musulmana y tener pasaporte español es una conjunción insólita. De acuerdo con Beck (2009) es un reto cómo afrontar, desde el respeto democrático, que un grupo importante de ciudadanos europeos, españoles, reivindiquen su derecho a profesar la religión musulmana en pie de igualdad con otras religiones sin sentirse por ello discriminados ni rechazados. En la pretensión de las jóvenes de *la generación puente* de ser reconocidas como ciudadanas europeas musulmanas, la sociedad en general suele ver la posibilidad de legitimar una vida alternativa a la mayoritaria, que cuestiona los principios dominantes de la sociedad española. Y es que para la conciencia europea, entre modernización y secularización, existe una relación de causa-efecto que no se ve confirmada cuando pensamos en tantos/as ciudadanos/as que

reclaman una u otra pertenencia religiosa, ya sea los que reclaman su adscripción al cristianismo, como los que lo hacen al judaísmo o al islamismo.

Se puede afirmar, por otro lado, como anteriormente se señalaba, que se ha producido un radical debilitamiento de la dimensión religiosa en la juventud española y europea. Año tras año desciende de manera muy significativa el número de jóvenes que afirman creer en Dios. Las encuestas europeas de valores (EVS), según el informe titulado *Jóvenes españoles 2010*, publicado por la Fundación Santa María (Valls, 2011), ofrecen la siguiente evolución del descenso de la fe en Dios durante los últimos veinticinco años: en 1981 creían en Dios el 78% de los jóvenes; en 1984, la creencia descendió al 71%; en 1989, se mantuvo en el mismo porcentaje; en 1999 bajó al 65%; en 2005 la caída llegó al 54%. Para una gran mayoría de los jóvenes españoles, según este mismo informe, la religión resulta poco relevante y posee una mínima incidencia en sus vidas ocupando uno de los últimos lugares en una escala de valoración de las cosas más importantes para los jóvenes. No obstante el 53,5 por ciento se declara católico, aunque sólo el 7 por ciento del total de los jóvenes dice cumplir con el ritual de la misa dominical. Un 69 por ciento de los que se consideran católicos o creyentes de otra religión opina que hoy se puede vivir la fe individualmente y que es un asunto privado. Sólo un dos por ciento se declaran creyentes de una religión distinta de la católica y un cuarenta y dos por ciento se consideran no religiosos. Esta realidad contrasta con la de los y las jóvenes de origen magrebí que se declaran mayoritariamente musulmanes creyentes (Harrami, 2004). Aunque hay que tener en cuenta que el retorno de la religión musulmana en Europa no representa una vuelta al islam tradicional porque **en el nuevo espacio social la religión se distancia de la cultura de origen** y echa raíces en las nuevas circunstancias sociales, culturales, económicas y políticas. Según Roy (2006) la condición para el islam europeo es más bien la **desculturalización del islam**. Así nacen en Alemania, en Francia o en España **formas individualizadas de religiosidad musulmana**, como lo corroboran las narrativas de las jóvenes entrevistadas, y, en concreto, una de ellas:

*“Para mi la religión es cosa mía y de Dios”. (E3)*

La religión musulmana se desliga de sus normas y obligaciones territoriales y se convierte en una religiosidad basada exclusivamente en la decisión de los individuos. Por eso, “la nueva conciencia musulmana que expresan, por ejemplo, las jóvenes que se ponen el velo o el fundamentalismo religioso de los musulmanes que viven en Occidente no son fruto de la importación de una cultura musulmana original y territorial” (Roy, 2006).

Entre los musulmanes y las musulmanas europeos también se da un alejamiento de los lugares sagrados y de las autoridades y organizaciones religiosas, por lo que tienden a crear una nueva espiritualidad, caracterizada por la búsqueda, la elección y la combinación -lo que pone también al islam bajo el primado de la fe individual-. La individualización de la praxis religiosa es, en consecuencia, un elemento dominante de la religiosidad musulmana en Europa, que, desterritorializada y mediante la construcción de una comunidad o *ummah* imaginaria, posibilita una socialización por encima de las fronteras (Beck 2009).

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





**Capítulo 12. ALGUNAS TESIS CONCLUYENTES Y UNA  
PROPUESTA EDUCATIVA**

Universidad de Alicante



Este último capítulo expone de forma concisa las principales aportaciones de este trabajo de investigación y esboza una propuesta educativa acorde con la aspiración fundamental de las jóvenes entrevistadas; esto es, la libertad para poder decidir sobre sus propias vidas, para ser mujeres con una identidad propia:

- **El género condiciona enormemente las expectativas sobre la escuela.** Para las jóvenes de origen marroquí, la única forma de alcanzar la autonomía personal es estudiando. Sin embargo, para los varones, ésta se consigue mediante el trabajo remunerado que conlleva independencia económica. Hay, por tanto, distinta concepción de qué es la autonomía. En el caso de los varones está estrechamente vinculada al mundo social y laboral mientras que para las jóvenes es una cuestión, en principio personal, que las remite a su propia identidad.
- Los profesores y las profesoras, como actores sociales clave del entramado educativo, facilitan el éxito escolar de las jóvenes de origen marroquí en la medida en que establecen una buena relación comunicativa con ellas. Esta relación está condicionada por las distintas expectativas que el profesorado tiene según la nacionalidad y el género del alumnado. Así, a las jóvenes marroquíes se les asigna determinados atributos como la docilidad, la tranquilidad y la laboriosidad, que la institución educativa premia. A pesar de que las estudiantes muestran personalidades fuertes y poco conformistas en el desarrollo de las entrevistas, los estereotipos asociados a las jóvenes marroquíes como dóciles, tranquilas y trabajadoras se hacen ciertos en el contexto educativo. Ellas mismas confirman que se adaptan a lo que el profesorado espera de ellas mientras que los varones lo hacen en mucha menor medida. **Se produce una doble paradoja que favorece el éxito escolar de las jóvenes de origen marroquí:** por una parte la desigual y patriarcal



educación familiar, mucho más exigente y autoritaria con las mujeres, facilita la adaptación al medio escolar; por otra parte, son ellas las que intuyen que precisamente es la escuela la que las puede salvar del destino seguro proporcionado por esa misma educación familiar.

- **La escuela y el instituto** como lugares físicos y simbólicos son percibidos por las jóvenes como **oasis**, en medio de un mundo social, a veces hostil y otras, simplemente indiferente, en el que todavía es posible que las relaciones estén basadas en el diálogo y en el respeto mutuo, donde es posible el silencio y el acceso al conocimiento. En las familias y en los barrios en los que viven la mayoría de las jóvenes se suelen concentrar diversos problemas sociales y, en ese contexto, la institución educativa se convierte en un referente de sentido. Como reconocen las jóvenes, el instituto ha significado mucho en sus vidas. Ellas afirman que lo mejor que les pasó al llegar a España fue ir a la escuela o al instituto. Es allí donde empezaron a **adquirir un capital social y cultural** del que se sentían desposeídas al cambiar de contexto social. Las universitarias recuerdan nítidamente a sus profesoras y profesores de educación primaria y secundaria, quienes todavía son sus referentes y con quienes incluso siguen manteniendo contacto y relación de amistad. La escuela pública se convierte en un lugar donde hay posibilidades y donde todavía hay esperanza de movilidad social ascendente.
- **Los programas educativos de refuerzo -PROA; PASE y otros-** son útiles y **contribuyen al éxito escolar** y a la continuidad en los estudios **siempre que no sean segregadores**. Por este motivo, deben estar dirigidos a **toda la población escolar que los requiera, independientemente de características legales, nacionales o culturales**. Desde el profesorado existe cierta inquietud por la desaparición de la financiación de estos

programas educativos y por la elevada concentración de población escolar que los necesita en determinados centros educativos públicos.

- Las jóvenes no reclaman a la institución educativa que sea garante de una identidad cultural a la que supuestamente pertenecen. Por ello, se distancian de los objetivos recogidos en la normativa vigente en materia migratoria y educativa, dirigidos al alumnado de origen inmigrante. Las leyes hacen referencia a la integración social y al respeto a la identidad cultural, mientras que **las jóvenes reivindican un devenir similar al de la población autóctona**, para construir así su identidad personal superando las adscripciones familiares y culturales que las definen como mujeres musulmanas. Una forma de liberarse de los condicionantes asociados a esta categoría, es ser estudiantes.
- Las estudiantes se debaten entre **el sentido de pertenencia y el sentido de autonomía**, y optan por el equilibrio entre las dos opciones. Todas ellas son críticas con determinadas prácticas culturales patriarcales que no les permiten decidir, en primera persona, sobre sus propias vidas, e intentan, cada una a su manera, cambiarlas o transgredirlas. Por esta razón expresan su distanciamiento de la comunidad cultural musulmana o marroquí en España, que consideran que no las representa; pero, al mismo tiempo, no desean romper el vínculo con sus familias. La combinación de mayores cotas de libertad y de autonomía junto con una reconstrucción del sentido de pertenencia, es la opción mayoritaria. Es esta opción la que las define como **generación puente**.
- Las jóvenes reclaman, desde su condición de **estudiantes**, la **posibilidad de una mayor autonomía y libertad personal para**

**construir el vínculo social desde su afirmación como sujetos.** Es esta **reivindicación** una apuesta no pretendida por los valores **de la modernidad**, en la medida en que se fundamenta en el uso de la razón y de la argumentación, y en la defensa de los derechos individuales; y es también una crítica a una escuela que adopta una deriva multiculturalista, al tomar una postura ambigua entre el reconocimiento de la identidad individual y el respeto a la identidad cultural. En este sentido, a pesar de los cambios sociales y políticos en Marruecos, prefieren vivir en España, donde perciben que sus derechos personales pueden ser efectivamente reconocidos. Esta elección no es cultural sino política, y no puede definirse como el resultado de un proceso de asimilación.

- **La construcción de sí mismas no está exenta de conflictos** por cuanto, desde la condición de estudiantes, se hacen evidentes las contradicciones existentes entre los valores tradicionales patriarcales de la sociedad de origen y los valores de la sociedad española. Esta última, también patriarcal pero democrática, sí se cuestiona en mayor medida este patriarcado porque ha asumido como horizonte posible, la realización práctica de la libertad, de la autonomía individual y de la igualdad tanto para hombres como para mujeres. **Las jóvenes viven, en ocasiones, cierta esquizofrenia cultural**, como se reconoce en algunas narrativas, **al intentar combinar en su vida personal y social la tradición y la modernidad.** Viven en un difícil y delicado equilibrio entre los valores culturales y religiosos familiares y los valores de la sociedad española, a veces opuestos. Esta situación explica algunas contradicciones en el discurso. El ejemplo más claro está en las distintas interpretaciones y justificaciones sobre el uso del *hijab* por parte de las mujeres musulmanas.

- **Ser mujeres musulmanas condiciona** sobremanera **la construcción de su personalidad** porque afecta a la vivencia de **la propia sexualidad** y a las decisiones sobre determinados **proyectos personales** como puede ser el matrimonio. Hay un deseo manifiesto de **distanciamiento o ruptura con los vínculos obligados**, que hacen a la mujer musulmana portadora de la cultura, de la religión y, en definitiva, de la identidad. Las jóvenes toman conciencia de **la desigualdad de roles según género**, especialmente persistente entre las familias de origen marroquí y difícilmente cuestionada por los varones de la misma nacionalidad y con un mismo nivel cultural y académico. Las estudiantes se sienten incomprendidas por estos varones que, según expresan, no toleran que sean inteligentes, que piensen por sí mismas y que puedan cuestionarlos. Denuncian, asimismo, la doble moral de la mayoría de los jóvenes varones también de origen marroquí, que exigen a las mujeres en lo relativo a la sexualidad lo que no se exigen a sí mismos. Muchos de ellos, según la percepción de las estudiantes, tienen como objetivo contraer matrimonio con una joven que sea la transmisora de la identidad musulmana tradicional. El rol masculino patriarcal sigue existiendo y sigue siendo legitimado y reforzado a través del **control social** que ejerce **la comunidad marroquí migrante**, particularmente los varones, sobre las mujeres musulmanas. Esta es la principal razón por la que las jóvenes **prefieren vivir lejos de otras familias marroquíes**.
- Las jóvenes estudiantes musulmanas entrevistadas hacen una **resignificación crítica y personal del islam** que se resume en esta expresión repetida por muchas de ellas: **“soy musulmana a mi manera”**. Esta percepción de su propia religiosidad conecta con una visión transnacional del hecho religioso que deja de vivirse como un fenómeno preferentemente cultural e identitario para convertirse en una vivencia íntima y espiritual,

en consonancia con la noción de Dios personal de la postmodernidad, definido por Beck (2009) como la individualización de la religión. Consecuentemente, las jóvenes no reclaman clases de religión islámica en las instituciones educativas, ni siquiera mezquitas en sus barrios, aunque sí el uso libremente elegido de símbolos culturales y/o religiosos como *el hiyab* y un mayor conocimiento por parte de la sociedad española, especialmente por parte del profesorado y del alumnado, del islam y de los contextos sociales y políticos de los que proceden sus familias.

En esta investigación se pone de manifiesto la lucha de las mujeres entrevistadas contra los determinismos culturales y sociales y su reivindicación de derechos individuales. El objetivo central del análisis ha sido oír las voces de estas mujeres que muestran cómo están ocupadas en su propia construcción personal como sujetos, dentro de un contexto concreto, marcado particularmente por la vinculación escolar y por su condición de estudiantes. Ellas están empeñadas en romper con la percepción social de sí mismas como mujeres vinculadas a sus funciones sociales y a sus pertenencias heredadas, como implica ser definidas desde la condición de hijas y de musulmanas, primero, y como madres y esposas, después; siempre adscritas a una comunidad cultural concreta.

En definitiva, las jóvenes desean ser protagonistas de su vida, aspiran a transformar su destino, a no repetir el mismo que el de sus madres y a construirlo ellas mismas. La aspiración de ser mujeres libres e independientes es tan fuerte en las jóvenes entrevistadas que es la principal motivación para seguir estudiando.

Esta tesis desvela que las mujeres son agentes activas de su propia transformación, y de cambios sociales y culturales dentro de la sociedad de la que forman parte. Sus historias, repletas de sufrimientos pero también de coraje por vivir la vida en primera persona, son una afirmación de su individualidad, de su femineidad y de su deseo de que nadie les usurpe el

poder de decidir por ellas mismas para ser hijas, mujeres, madres o lo que ellas quieran ser como ellas lo quieren ser. Las jóvenes entrevistadas se convierten así en actores sociales que no se definen exclusivamente ni preferentemente por sus pertenencias sino por su deseo y determinación de ser libres y de cambiar, al menos, sus propias vidas. Y descubren que la única vía que tienen para hacerlo es la educación.

## **Una propuesta educativa**

Parafraseando a Francesco Tonucci, una escuela a la medida de estas jóvenes es una escuela a la medida de todas y de todos. Por eso, las tesis concluyentes de esta investigación legitiman una propuesta educativa que responde a ese objetivo esencial que las estudiantes reclaman insistentemente de ella y que, por otra parte, es una tarea de la escuela para todo el alumnado: la construcción de sí mismas como sujetos, como personas. Esta modesta función de la escuela, comparada con las innumerables y ambiciosas demandas que existen hoy hacia la institución escolar por parte de todos los sectores sociales, se torna fundamental y mucho más viable que otras. Remite principalmente a la función más primigenia de la escuela y acaso la más olvidada: la instrucción en la lectoescritura. Las estudiantes se hacen a sí mismas apropiándose del lenguaje que es la vía para el acceso al conocimiento, al pensamiento, a la imaginación y a la creatividad, y también a la sensibilidad y a la empatía por los otros: hombres y mujeres. Por ello es preciso crear un lenguaje capaz de descubrir las palabras que transformen las relaciones entre ellos y ellas como la primera multiculturalidad presente en todas las aulas.

Acompañar y ayudar al alumnado para la apropiación del lenguaje remite directamente a la formación del profesorado en este aspecto, porque cada docente ha de ser una maestra, un maestro del lenguaje, un apasionado de la palabra escrita y hablada, de la palabra escuchada y comunicada.

La ardua e ingente tarea de ofrecer las herramientas para el dominio profundo de la lectura, de la escritura, de la oralidad, de la lógica del lenguaje, de la gramática -como hechicera capaz de trasladarnos más allá del mundo, en palabras de Steiner (2006)-, es la función más sublime y humana de la escuela porque abre el camino hacia la libertad y la autonomía personal, hacia el tiempo futuro del verbo que nos permite soñar; y es el camino hacia los demás.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Universitat d'Alicante **III. BIBLIOGRAFÍA**  
Universidad de Alicante





Abajo, J. E., y Carrasco, S. (Eds.). (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer, CIDE. Recuperado de [http://www.gitanos.org/servicios/documentacion/publicaciones\\_propias/fichas/31748.html](http://www.gitanos.org/servicios/documentacion/publicaciones_propias/fichas/31748.html)

Abdallah-Pretceille, M. (2001) *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Abdallah-Pretceille, M. y Porcher, L. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris: PUF.

Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

Aja, E., Carbonell, F., Colectivo loé, Funes, J., y Vila, I. (1999) *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Fundación "la Caixa".

Alami, H. (2010) Demografía y género en Marruecos. Nuevos comportamientos, nuevas realidades. En S. Bessis y G. Martín (Coords) *Mujer y familia en las sociedades árabes actuales*. Barcelona: Bellaterra.

Alba, R. D., & Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream: Assimilation and the new immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Alegre, M. A. y Ferrer, G. (2010) School Regimes and Education Equity. Some Insights Supported on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36 (3), 433-461.

Alegre, M. A. y Subirats, J (2007) *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.

Algado, M. T. y Ruiz, R. (2009) El desarrollo humano y los movimientos migratorios en las culturas mediterráneas. *Papers. Revista de Sociología*, 94, 155-169.

Althusser, L. (1974). *Escritos*. Barcelona: Laia.

Amara, F. (2004). *Ni putas ni sumisas*. Madrid: Cátedra.

Amorós, C. (2009). *Vetas de Ilustración: reflexiones sobre feminismo e Islam*. Madrid: Cátedra.

Anghel, B., y Cabrales, A. (2010). The determinants of success in primary education in Spain. *Documentos de Trabajo FEDEA*, 2010-20. Recuperado de [http://www.fedea.es/033\\_Publicaciones\\_VerMas.asp?id=906](http://www.fedea.es/033_Publicaciones_VerMas.asp?id=906)

Aparicio, R. (2001). La literatura de investigación sobre los hijos de los inmigrantes. *Migraciones*, 9, 171-182.

Aparicio, R., y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Recuperado de <http://extranjeros.mtin.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/HijosInmigrantes.html>

Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Arendt, H. (1989). *La crisis de la cultura*. Barcelona: Pòrtic.

Arendt, H. (1990). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.

Annot, M. (2009) *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.

ASTI (2010) *Escolarización del alumnado extranjero en la provincia de Alicante. Curso 2009-2010*. Alicante: ASTI. Recuperado de <http://www.astialicante.org/Anexos/Investigacion/2010%20Escolarizacion%20extranjeros.pdf>

ASTI (2010) *Aproximación estadística a la inmigración en Alicante. Informe 2010*. Alicante: ASTI. Recuperado de: [http://www.asti-alicante.org/Anexos/Investigacion/Informe 2010](http://www.asti-alicante.org/Anexos/Investigacion/Informe%202010)

*Atlas de la inmigración marroquí en España* (2004). Madrid: Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Recuperado de <http://www.uam.es/otroscentros/TEIM/Observainmigra/Atlas%202004%20inicio.htm>

Augé, M. (1994). *Los "no lugares". Espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

Augé, M. (2006). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.

Baker, G. (1973). Multicultural training for student teachers. *The Journal of teacher Education*, 24, 306-307.

Baker, G. (1977). Development of the multicultural program: School of Education, University of Michigan. En F.H. Klasen, y d. M. Gollnick, (Eds. ) *Pluralism and the American Teacher: Issues and Case Studies*, Washington, D.C.: Ethnic Heritage Center for Teacher Education of the American Association of Colleges for Teacher Education of the American Association of Colleges for Teacher Education, 163-169.

- Baker, C. (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Ball, S. (1998). *La motivación educativa: Actitudes, intereses, rendimiento, control*. Madrid: Narcea.
- Banks, J. (1973) *Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Banks, J. (1981) *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (1987) *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bates, R. (1980) New developments on the new sociology of education. *British journal of the sociology of education*, 1(1), 67-79.
- Baudelot, Ch., y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2006a). *Comunidad. La búsqueda de refugio en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2006b). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2008). *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Buenos Aires: Katz Editores. Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.
- Beacco, J.-C., y Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage)
- Beck, U. (2009). *El Dios personal: la individualización de la religión y el "espíritu" del cosmopolitismo*. Barcelona: Paidós.
- Bereiter, C. y Engelmann, S. (1966). *Teaching Disadvantage Children in the Pre-School*. Nueva York: Prentice Hall.
- Berger, P. L.; Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernbaum, G. (1977). *Knowledge and ideology in the sociology of education*. London: Macmillan.

Bernstein, B. (1989). *Clase, código y control*. Madrid: Akal.

Bessis, S. (2002). *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*. Madrid: Alianza Editorial.

Bessis, S. (2004). *La polémica sobre el velo en Francia: contenido y consecuencias*. Conferencia impartida en las Jornadas Ley contra el uso de signos religiosos en la escuela pública francesa ¿era necesaria?. Recuperado de <http://www.comadresfeministas.com/publicaciones/enlaweb/velo-bessis.htm>

Bessis, S. (2008). *Los árabes, las mujeres, la libertad*. Madrid: Alianza Editorial.

Bessis, S. y Martín, G. (Coords.). (2010). *Mujer y familia en las sociedades árabes actuales*. Barcelona: Bellaterra.

Bilbeny, N. (2010). "Integración" del revés y del derecho. *El Ciervo*, 717, 30-31. Recuperado de <http://www.elciervo.es/html/default.asp?area=articulo&revista=116&articulo=955>

Blackburn, R. y Mann, M. (1979). *The Working Class in the Labor Market*. Londres: MacMillan.

Blaug, M. (1976). The empirical status of human capital theory: a slightly jaundiced survey. *Journal of economic literature*, 14(3), 827-855.

Blumer, H. (1982) *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

Bonal, X., Rambla, X., Calderón, E., Pros, N. (2005). *La descentralización educativa en España*. Barcelona: Fundació Carles Pi y Sunyer.

Boudon R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.

Boudon, R. (1976). *Les méthodes en sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.

Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*,3, 194-225.

Bourdieu,P.(Dir.) (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.

- Bourdieu, P. (2000) *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bowen, g.A. (2006) Grounded Theory and Sensitizing Concepts. En *International Journal of qualitative Methods*. 5(3), artículo 2.
- Bramon, D. (2009). *Ser mujer y musulmana*. Barcelona: Bellaterra.
- Broeder, P. y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. CIDE.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Massachussets, Harvad University Press.
- Byram, M. (2001). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Toronto: Multilingual Matters.
- Brubaker, R(2001). The return of assimilation? Changins perspectives on immigration and its sequels in France, Germanyand the U. S. *Ethnic and racial studies*, 24(4): 531-548.
- Cachón Rodríguez, L. (2009). *La “España inmigrante”: marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración*. Barcelona: Anthropos.
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas. Recuperado de <http://www.falternativas.org/laboratorio/documentos/documentos-de-trabajo/desigualdades-tras-la-educacion-obligatoria-nuevas-evidencias>
- Calero, J. (Dir.). (2010). *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13863>
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Lausanne: UNESCO.
- Carabaña, J. (1993). A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas. *Revista de Educación*, 302, 61-82.
- Carabaña, J. (2006). Los alumnos inmigrantes en la escuela española. En E. Aja y J. Arango (Eds.) *Veinte años de inmigración en España. Perspectivas jurídica y sociológica (1985-2004)*.

Carbonell, f. (1999) Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo Ioé, J. Funes, y I. Vila. *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.

Casalta, V. (2008). *De les pràctiques escolars als habitus docents: la importància de les figures dels i les docents en la integració dels fills i filles de famílies immigrants a les escoles*. Barcelona: Departament d’Educació. Recuperado de <http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200708/memories/1821m.pdf>

Casas, J. M., y Pytluk, S. D. (1995). Hispanic identity development: implications for research and practice. En J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, y C. M. Alexander (Eds). *Handbook of multicultural counselling*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Centro de Estudios para la Integración Social y para la Formación de Inmigrantes, Fundación de la Comunidad Valenciana (2010). *Informe Anual sobre Migraciones e Integración. Ceimigra 2009. Migraciones y crisis económica internacional*. Valencia: Ceimigra.

Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (2010). *Anuario internacional CIDOB*.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2005). El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1994-2005). *Boletín CIDE de temas educativos*, 14.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2007). El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007). *Boletín CIDE de temas educativos*, 16.

Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist Grounded Theory methods. En Morse, J.M., Stern, P.N., Corbin, J.M., Bowers, B y Clarke, A.E. (eds.) *Developing Grounded theory: The second generation*. Walnut Creek, CA: University of Arizona Press, 127-154.

Clanet, Cl. (1990) *L’interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Cobo, R. (Ed.). (2006). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Cohen, L., Manion, L. (1980) *Research Methods in Education*. Londres: Routledge.

Colectivo Ioé (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo: una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación “la Caixa”. Recuperado de [http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones\\_libros/show/id/44](http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_libros/show/id/44)

- Colectivo Ioé (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer. Recuperado de:  
[http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones\\_libros/show/id/45](http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_libros/show/id/45)
- Colectivo Ioé (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Recuperado de  
[http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones\\_libros/show/id/59](http://www.colectivoioe.org/index.php/publicaciones_libros/show/id/59)
- Colectivo Ioé (2010) *El impacto de la crisis económica en la situación laboral de los inmigrantes marroquíes en España*. Madrid: Casa Árabe e Instituto Internacional de Estudios Árabes y del Mundo Musulmán.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Collins, R. (1979). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.
- Comisión Europea (1995). *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cubberley, E.P. (1909). *Changing Conceptions of Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Davis, B. (1981). *The state of schooling*. London: Falmer Press.
- Davis, K., y Moore, W. E. (1945). Some principles of stratification. *American sociological review*, 10(2), 242-249.
- Dreeben, R. (1968). *On what is learned in school*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En J. J. Luengo (Compil.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 93-115). Barcelona: Pomares.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- El Hachmi, N. (2004). *Jo també sóc catalana*. Barcelona: Columna.
- Elias, N. (1982). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.



España. Ministerio de Educación. (2010). *Datos y cifras: curso escolar 2010/2011*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=13668>

Espejo, B. (2008). El fenómeno de la emigración en España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 13-47.

Essomba, M. A. (2007). Alumnado de familia extranjera e igualdad de oportunidades en educación. El complejo laberinto hacia la equidad. En M. A. Alegre, y J. Subirats (Eds.). *Educación e Inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 275-308). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.

EURYDICE (2005). *Las cifras clave de la educación en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Feito, R. (1998). *Nacidos para perder: el rechazo escolar entre los alumnos de secundaria*. Madrid: Morata.

Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen: (un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas)*. Madrid: Eudema.

Fernández Enguita, M. (Ed.). (1986). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa". Recuperado de [http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/estudiossociales/volumenes10\\_es.html](http://obrasocial.lacaixa.es/ambitos/estudiossociales/volumenes10_es.html)

Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.

Fouchet; Moustier; Karam. (2010) *Girls 'Education and Gender Socialization in the Mediterranean*. Instituto de Estadística de la UNESCO.

Fraser, N. (1995) Multiculturalidad y equidad entre los sexos. *Revista de Occidente*, 173.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-M.E.C.

Fuente, C. (1979). Algunas consideraciones sobre el capital humano y teorías alternativas. En *Temas de investigación educativa* (pp. 73-86). Madrid: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

Fundación CeiMigra (2008). El acceso al empleo de la población extranjera en la Comunidad Valenciana. *Miradas sobre la inmigración*, 21. Recuperado de <http://www.ceimigra.net/observatorio/index.php/miradas>

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

García Borrego, I. (2003) Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli*, 3, 22-46.

García Borrego, I. (2011). La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español?. *Papers*, 96(1), 55-76. Recuperado de <http://papers.uab.cat/article/view/158>

García Canclini, N. (1992). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

García de León, M<sup>a</sup> A. (1998) El pensamiento androcéntrico en Sociología. Un pasado reciente, En M.A. Durán (Ed.) *Mujeres y hombres en la formación del pensamiento sociológico*. Madrid: C.I.S.

García Olivo, P. (2005). *El enigma de la docilidad. Sobre la implicación de la Escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia*. Barcelona: Virus Editorial.

Gibson, M. (1984). Approches to multicultural education in the United States: Some Concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 94-119.

Gimeno, J. (2005) ¿Qué se puede ganar descentralizando la educación? ¿Es posible diferenciarse sin desigualdad? En J. Gairín. *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* Madrid: Praxis.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.

Glazer, N. y Moynihan, D. (1963). *Beyond the Melting Pot*. Cambridge: Harvard University Press.

Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalist now*. Cambridge: Harvad University Press,

Göle, N. (1995). *Musulmanas y modernas. Velo y civilización en Turquía*. Madrid: Talasa.

Göle, N. (2007). *Interpenetraciones: el Islam y Europa*. Barcelona: Bellaterra.

Gómez Bueno, C. (Ed.). (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Gómez Crespo, P. (2004) El proceso de reagrupación familiar en *Atlas de la inmigración marroquí en España*. 226-228.

González Ferrera, G. (Coord.). (2006). *Estudio sobre la situación de las mujeres a ambos lados del Estrecho de Gibraltar*. Cádiz: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de <http://www.webislam.com/biblioteca/59401-estrechar.html>

Gorbutt, D. (1972). The new sociology of education. *Education for teaching*, 89, 3-11.

Gratacós, P. y Ugidos, P. (2011) *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona. F. Jaume Bofill.

Greene, M. (1971). Curriculum and consciousness. *Teachers college record*, 73(2), 253-270.

Griffin, C. (1985). *Typical girls? Young women from school to the job market*. London: Routledge and Kegan Paul.

Grignon, C., y Passeron, J.-C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Gutierrez, A.; Agulló, E.; Rodríguez, J. y Agulló, M<sup>a</sup> S. (2004). Discursos juveniles sobre inmigración: un análisis psicosociológico en estudiantes de ESO. *Psicothema*, 16, 384-390.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hadj, N. (2009). Detrás del velo islámico: contexto, interpretaciones y contradicciones. En M. Nash, y G. Torres (Eds.). *Los límites de la diferencia: alteridad cultural, género y prácticas sociales* (pp. 223-240). Barcelona: Icaria.

Hakim, C. (2000). *Work-lifestyle choices in the 21st century: preference theory*. Oxford: Oxford University Press.

Harrami, N. (2004). Conductas religiosas de la juventud musulmana. *Afkar/Ideas*, 3, 33-36. Recuperado de <http://www.afkar-ideas.com/article/?id=2805>

Heller, A. (1990). *Más allá de la justicia*. Barcelona: Crítica.

Hernández, F. J., Beltrán, J., y Marrero, A. (2005). *Teorías sobre sociedad y educación*. Valencia: Tirant lo Blanc.

Hoerder, D., Hébert, Y., & Schmitt, I. (Eds.) (2006). *Negotiating transcultural lives: Belongings and social capital among youth in comparative*

*perspective*. Toronto; Buffalo: University of Toronto Press.

Huntington, S. P. (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós Ibérica.

*Informe de la inclusión social en España* (2009). Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Recuperado de <http://www.el-observatorio.org/2009/10/informe-de-la-inclusion-social-en-espana-2009/>

Jenks, C. S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Jerez Mir, R. (1990). *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades.

Jiménez, J. (2007) Balance de una legislatura. *Cuadernos de Pedagogía*. 367, 80-84.

Kaestle, C. (1983). *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860*. Nueva York, Hill and Wang.

Karabel, J., y Halsey, A. H. (Eds.). (1977). *Power and ideology in education*. Oxford: Oxford University Press.

Karahasan, D. (2005). *Sarajevo: diario de un éxodo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Karam, A. (2010). Girls' education and gender socialization in the Mediterranean. En R. Fouchet, E. Moustier, y A. Karam. *Education, research and gender: the sources of progress* (pp. 47-63). Barcelona: European Institute of the Mediterranean. Recuperado de [http://www.iss.europa.eu/uploads/media/10papers\\_04\\_Education-Research-Gender.pdf](http://www.iss.europa.eu/uploads/media/10papers_04_Education-Research-Gender.pdf)

Kymlicka, W. (1996) *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Labov, W. (1985) La lógica del inglés no estándar. *Revista Educación y Sociedad*, 4, 147-170.

Lacoste -Dujardin, C. (1993). *Las madres contra las mujeres: patriarcado y maternidad en el mundo árabe*. Madrid: Cátedra.

Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.

Lambert, W.E. (1981) Bilingualism and language acquisition. En Winitz, Harris (Ed) *Native language and foreign language acquisition*. Nueva York: The New York academy of Science.

Larios Paterna, M. J. (2006). El derecho a la educación de los inmigrantes. Principales normas y políticas públicas del Estado y las comunidades autónomas. En E. Aja, y J. Arango (Eds.). *Veinte años de inmigración en España: perspectivas jurídica y sociológica (1985-2004)* (pp. 247-274). Barcelona: CIDOB.

Larrosa, J. (2002) ¿Para qué nos sirven los extranjeros? *Educação & Sociedade*, 79, 67-84.

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

Liégois, P. (1998). Minorías y escolaridad. El caso del pueblo gitano. Madrid: Centre de recherches Tsiganes/Presencia Gitana.

Littlewood, P. (2005) Escolarización exclusiva. En J.J. Luengo (Comp.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares.

Lledó, E. (2009). *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

López Peláez, A. (2006). Inmigración, educación y exclusión social. *Sistema*, 190-191, 291-308.

López Plaza, M<sup>a</sup> A. (1997). Escuelas coránicas. Evolución de una institución simbólica en Marruecos. *MEAH*, Sección árabe-islam, 46,149-181.

Magris, C. (2001) *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (2010). *Las culturas fracasadas. El talento y la estupidez de las sociedades*. Barcelona: Anagrama.

Martín Criado, e. (2010) *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.

Martín Muñoz, G. (2005). Mujeres musulmanas: entre el mito y la realidad. En F. Checa y Olmos (Ed.). *Mujeres en el camino: el fenómeno de la migración femenina en España* (pp. 193- 220). Barcelona: Icaria.

Martín Muñoz, G. (Dir.). (2003). *Marroquíes en España. Estudio sobre su integración*. Madrid: Fundación Repsol.

Martín Rojo, L.(Dir.). (2003) *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).

Martínez García, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de educación*, 342, 287-306. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254199>

Martínez García, J. S. (2011). Género y origen social: diferencias grandes en fracaso administrativo y bajas en rendimiento educativo. *RASE*, 4(3), 270-285. Recuperado de <http://www.ase.es:81/navegacion/listadoNumerosRaseMant.php?idNumeroRase=27>

Marx, K. (1978). *Crítica del programa de Gotha*. Barcelona: Materiales.

McCarthy, C. (1994) *Racismo y curriculum*. Madrid: Morata.

McLaren, P. y Dantley, M. (1990) Leadership and a critical pedagogy of race: Cornel West, Stuart Hall, and the prophetic tradition. *Journal of Negro Education*, 59, 1, 29-44.

McRobbie, A. (1978). Working class girls and the culture of femininity. En Women's Studies Group (Ed.). *Women take issue. Aspects of women's subordination* (pp. 96-108). London: Hutchinson.

MEC (2010) Abandono temprano de la educación y la formación. Cifras y políticas. Número extraordinario 2010. *Revista de Educación*. Madrid: Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación.

MEC (2010) *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2010*. Madrid: Instituto de Evaluación Ministerio de Educación.

Mernissi, F. (1992). *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Mernissi, F. (1995). *El poder olvidado. Las mujeres ante un Islam en cambio*. Barcelona: Icaria.

Mernissi, F. (2000). *Marruecos a través de sus mujeres*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Mernissi, F. (2002). *El harén político. El profeta y las mujeres*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Mernissi, F. (2003). *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Merrouni, M. (1993). *Le problème de la réforme dans le système éducatif marocain*. Rabat: Editions OKAD.

Mijares, L. (2004a). Los niños marroquíes en la escuela española en *Atlas de la inmigración marroquí en España*. 415-419.

Mijares, L. y López, B. (2004b). Educación y sociedad en Marruecos. En *Atlas de la inmigración marroquí en España*. Madrid: Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos.

Mijares, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: ediciones del oriente y del mediterráneo.

Michéa, J.-C. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela.

Moreno, F. J., y Bruquetas, M. (2011). *Inmigración y Estado de bienestar en España*. Barcelona: Obra Social "la Caixa". Recuperado de [http://www.publicacionestecnicas.com/lacaixa/inmigracion/31\\_es.html](http://www.publicacionestecnicas.com/lacaixa/inmigracion/31_es.html)

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=117740&set=4D6FDB2B\\_2\\_283&gp=1&lin=1&ll=s](http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=117740&set=4D6FDB2B_2_283&gp=1&lin=1&ll=s)

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Mullard, C. (1985). Racism in society and school; History, policy, and practice. En F. Rizvi (Ed.) *Multiculturalism as Educational Policy*. Geelong, Victoria: Deakin University Press, 64-81.

Nair, S. (2010). *La Europa mestiza. Inmigración, ciudadanía, codesarrollo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores.

Observatorio Permanente de la Inmigración (2006). *Anuario estadístico de inmigración*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Recuperado de <http://extranjeros.mtin.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Anuarios/>

Oh, S. S. (2011, March). *Transculturation: A new theoretical model for understanding dynamic, multidirectional, and synchronous developmental pathways for children of immigrants*. Paper presented at the Immigration and Education Conference: Envisioning Schools, Communities and Policies of Acceptance, City College of New York.

Olneck, M. y Lazerson, M. (1980) Education. En S. Thernstrom y cols. (Eds. ) *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*(pp. 303-319). Cambridge: Harvard University Press.

Oltra, B. (1983) El proceso de la ideología. En Marsal, J.F. y Oltra, B. *Nuestra sociedad. Introducción a la sociología* (pp. 377-399). Barcelona: Vicens-Vives.

Omi, M. y Winant, H. (1981). New wave dread: Inmigración and intra-Third World Conflict. *Socialist Review*, 60, 77-87.

Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels dans l'éducation des clientèles scolaires pluriethniques*. Montreal: Conseil supérieur de l'éducation, col. Études et recherches.

Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/5517>

Parella Rubio, S. (2003). *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.

Park, R. E. (1950). *Race and culture. Essays in the sociology of contemporary man*. New York: The Free Press.

Park, R. E., y Burgess, E. W. ([1924] 1970). *Introduction to the science of sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard educational review*, 29(4), 297-318.

Pascual, J., y Riera, C. (1991). *Identitat cultural i socialització dels fills de magrebins a la comarca d'Osona*. Barcelona: Centre d'Iniciatives i Recerques Europees a la Mediterrània (CIREM).

Passeron, J.C. (1991). *Le Raisonnement sociologique*. Paris: Nathan.

Pennac, D. (2008) *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010*. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2010/>

Ponferrada, M. (2008) Éxitos difíciles y fracasos invisibles: aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona. Comunicación en el X Coloquio Internacional de Geocrítica. Universidad de Barcelona.

Popkevitc, T. S. (1998a). The culture of redemption and the administration of freedom in educational research. *Review of educational research*, 68(1), 1-34.

Popkevitc, T. S. (1998b). *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.



Porcher, L. (1981). *L'éducation des travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des enseignants*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Portes, A. y Rumbaut, R.G. (2001). *Legacie: the story of the immigrant second generation*. Berkeley: Universidad of California Press.

Portes, A. (2004). Un diálogo transatlántico: el progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional. *CMD Working Paper*. Princeton University.

Portes, A., y Zhou, M. (2005). The new second generation: segmented assimilation and its variants. En M. Suarez-Orozco, C. Suarez-Orozco, y D. B. Quin (Eds). *The new immigration: an interdisciplinary reader* (pp. 85-104). New York: Routledge.

Portes, A. y Rumbaut, R.G. (2010). *América inmigrante*. Barcelona: Anthropos.

Portes, A. y Rumbaut, R. G. (2010). *Legados: la historia de la segunda generación inmigrante*. Barcelona: Hipatia

Postman, N., y Weingartner, C. (1971). *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth: Penguin.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010*. Madrid: Mundi-Prensa. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2010/capitulos/es/>

Psacharopoulos, G. (1975). *Earnings and education in OECD countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

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

Rawls, J. (1989). The Domain of the Political and Overlapping Consensus. *New York University Law Review*, 64/2, 233-255.

Rey, M. (1983). *Recueils d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Rich, A. (1996). *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Madrid: Cátedra.

Rodríguez Mediano, F. (2011). Al-Andalus, España y la inexistencia de las culturas. *Revista de Occidente*, 362-363, 75-95.

Rousseau, J. J. (1978). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.

Roy, O. (2005). *Islam en Occidente: ¿la occidentalización del Islam?*. Conferencia pronunciada en el Foro de la FRIDE sobre Oriente Medio y Norte de África. Recuperado de <http://fride.org/evento/84/islam-en-occidente:-%C2%BFla-occidentalizacion-del-islam>

Royaume du Maroc. (1993). *Le mouvement éducatif au Maroc durant la période 1990-1991, 1991-1992*. Rabat: Ministère de l'éducation nationale.

Sartori, G. (2003). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.

Savater, F. (2004). Idolatría de la diversidad. *El País*, 1 de julio de 2004. Recuperado de [http://www.elpais.com/articulo/opinion/Idolatria/diversidad/elpepiopi/20040701elpepiopi\\_7/Tes](http://www.elpais.com/articulo/opinion/Idolatria/diversidad/elpepiopi/20040701elpepiopi_7/Tes)

Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage Books.

Scharp, R. (1980). *Knowledge, ideology and politics of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American economic review* 1(2), 1-17.

Schwandt, Th.a. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human unquiry. En N.K. Denzin & Y. Lincon. *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, California: Sage, 118-137.

Sebti, M., Courbage, Y., Festy, P., y Kursac-Souali, A.-C. (2009). Maghreb, Maroc, Marrakech: Convergences démographiques, contrastes socio-économiques. *Population & Sociétés*, 459, 1-4. Recuperado de [http://www.ined.fr/fr/publications/pop\\_soc/bdd/publication/1476/](http://www.ined.fr/fr/publications/pop_soc/bdd/publication/1476/)

Segalen, M. (2004). *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus.

Sennet, R. (2003) *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

Serra, C. y Palaudàrias (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Informes Breus, 26. Educació Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Siguán, M. (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Stanley, J. (1995). El sexo y la alumna tranquila. En P. Woods, y M. Hammersley (Comps.). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 49-63). Barcelona: Paidós.

Steiner, G., y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión: maestro y alumno*. Madrid: Siruela.

Strauss, A. (1970) Descubriendo nuevas teorías de teorías previas. En: T. Shibutani (comp): *Naturaleza humana y comportamiento colectivo. Ensayos en honor a Helbert Blumer*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Subirats, M., y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Tamayo Acosta, J. J. (2008). Los jóvenes y el diálogo interreligioso. *Revista de estudios de juventud*, 80, 47-59.

Tamzali, W. (n.d.). *Desafíos para las mujeres de países árabe-islámicos*. Recuperado de <http://www.escueladefeminismo.org/spip.php?rubrique103>

Tamzali, W. (2004). Feministas, os escribo desde Argel. *Libération*, 14 de enero de 2004. Recuperado de <http://www.pensamientocritico.org/wastam0304.htm>

Tamzali, W. (2010). *El burka como excusa. Terrorismo intelectual, religioso y moral contra la libertad de las mujeres*. Barcelona: Saga Editorial.

Tamzali, W. (2011). *Carta de una mujer indignada: desde el Magreb a Europa*. Madrid: Cátedra.

Terrén, E. (2001) La asimilación cultural como destino. El análisis de las relaciones étnicas en Robert E. Park. *Sociológica. Revista de pensamiento social*, 4, 85-108.

Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.

Terrén, E. (2005a) ¿Por qué se desprecia tanto la asimilación cultural? Algunas enseñanzas de la investigación sobre las segundas generaciones. Conferencia Sociología de la Educación. Universidad de Salamanca (publicada en actas) . Recuperado de [http://campus.usal.es/~aeduardoterren/Documentos/Por\\_que\\_%20se%20desprecia%20tanto%20la%20asimilacion%20cultural\\_Eduardo\\_Terren.pdf](http://campus.usal.es/~aeduardoterren/Documentos/Por_que_%20se%20desprecia%20tanto%20la%20asimilacion%20cultural_Eduardo_Terren.pdf)

Terrén, E. (2005b). Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica. *Tempora*, 8, 97-120.

Terrén, E. (2007). Inmigración, diversidad cultural y globalización. En M.A. Alegre y J. Subirats (Eds). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.

Thomas, H. (2004). *Cosmopolitanism and cultural diversity*. Comunicación a 2nd Global Conference: Interculturalism: exploring critical issues, Viena, 2nd-4th December 2004. Recuperado de <http://inter-disciplinary.net/ati/diversity/interculturalism/ic2/thomas%20paper.pdf>

- Thurow, L. C. (1972). Education and economic equality. *The public interest*, 28, 66-81.
- Tillion, G. (1993). *La condición de la mujer en el área mediterránea*. Barcelona: Península.
- Torres, J. (1992) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. Barcelona: Paidós.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Troyna, B. (1984). Multicultural education: Emancipation or containment? En L. Barton y S. Walker (Eds.) *Social Crisis and Educational Research*, Londres, Croom Helm, 75-97.
- Troyna, B. Y Williams, J. (1986). *Racism, Education, and the State*. Londres: Croom Helm.
- UNESCO (2010). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2010: Llegar a los marginados*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/>
- Valcárcel, A. Renau, D. Romero, R. (Ed.) (2000). *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Valcárcel, A. (2004). *Fundamentalismo religioso y las mujeres: las razones del manifiesto "Ni putas ni sumisas"*. Conferencia impartida en las Jornadas Ley contra el uso de signos religiosos en la escuela pública francesa ¿era necesaria?.  
Recuperado de <http://www.comadresfeministas.com/publicaciones/enlaweb/velo-valcarcel.htm>
- Valles, M.S. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vallespín, F. (2005). Inmigración y derechos: un enfoque liberal. En *Inmigración. Un desafío para España*. Madrid: Pablo Iglesias.
- Valls Iparraguirre, M. (2011). Las creencias religiosas de los jóvenes. En J. González-Anleo, y P. González Blasco (Dirs./Coords.). *Jovenes españoles 2010*. Madrid: Fundación SM.

Varela, J. (1989). Más allá de “la reproducción”. Entrevista con Claude Grignon. *Revista de educación*, 289, 275-285.

Weber, M. (1979). *Economía y sociedad I y II*. México: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (1997). *Sociología de la religión*. Madrid: Istmo.

Williamson, B. (1974). Continuities and discontinuities in the sociology of education. En M. Flude y J. Ahier (Eds.), *Educability, schools and ideology* (pp. 3-14). London: Croom Helm.

Willis, P.E. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Woods, P., y Hammersley, M. (Comps.). (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.

Young, M. F. D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan.

Young, M. F. D., y Whitty, G. (Eds.). (1977). *Society, state and schooling: readings on the possibilities for radical education*. Lewes, Sussex : Falmer Press.



Universitat d'Alacant **ANEXO**  
Universidad de Alicante



---

## ENTREVISTA A LAS ESTUDIANTES

Entrevista n<sup>a</sup>

Fecha de la entrevista:

Lugar:

Hora y duración:

Contacto:

### A. Datos personales relevantes ( encuadre autobiográfico)

1. Edad
2. Lugar de nacimiento
3. Lugar de origen de los padres
4. Edad de los padres y de los hermanos
5. Edad de llegada a España
6. Hermanos
7. Nacionalidad propia y de los hermanos y los padres
8. Situación legal-administrativa
9. ¿Qué estudias? Curso. Lugar
10. ¿Trabajas? ¿Desde cuándo? En qué?
11. Lengua materna
12. Idiomas que habla

### B. Sobre el proceso migratorio familiar

1. Cuándo se dio
2. Porqué
3. Quién emigró primero
4. Cómo fue el proceso de reagrupación familiar
5. Recuerdas qué sentiste entonces....
6. Sobre el regreso, ¿tus padres quieren volver algún día?



### C. Sobre el sistema educativo

1. ¿Por qué estudiar? ¿Para qué? Con qué finalidad. ¿Hasta qué edad, hasta qué etapa educativa?
2. Estudios en Marruecos
3. Estudios en España
4. ¿Cómo fue el inicio de la escolarización en España? ¿En qué curso? ¿Cómo lo recuerdas? Recuerdos, sensaciones, quién te ayuda a conocer el centro y sentirte bien en él?
5. ¿Has repetido algún curso?
6. Qué te aporta ir al Instituto a nivel personal? Pretensiones laborales, personales, familiares
7. Dificultades ( la lengua, profesores, el Centro en sí, los compañeros, los padres, los hermanos, la “comunidad marroquí”)
8. Qué te gustaría hacer en el futuro próximo...Dificultades para conseguirlo.
9. Cuáles son a tu juicio las dificultades más importantes con las que se encuentran las chicas marroquíes para seguir estudiando (económicas, costumbres familiares, obligaciones familiares,...)
10. ¿Quiénes, a tu juicio, tienen más dificultades para seguir estudiando : los chicos o las chicas, en tu familia y en general? A qué se deben las diferencias, si las hay?
11. Resultados escolares propios ; de tus hermanos
12. ¿El velo en la escuela? ¿La religión en la escuela o fuera?
13. ¿Has recibido algún tipo de orientación por parte del centro educativo- el colegio o el instituto -sobre qué estudios continuar? ¿Crees que te orientaron adecuadamente?
14. ¿Cómo calificarías las relaciones con los compañeros del instituto?
15. ¿has visto actitudes racistas por parte de algún profesor o de algún compañero?

#### D. Sobre la familia

1. Han cambiado vuestras costumbres familiares respecto a Marruecos, respecto a las de vuestra familia en origen
2. El papel de la mujer en la familia.
3. Funciones y responsabilidades de tu madre y de las hijas
4. ¿Quién trabaja en casa? Por qué.
5. La relación familia-escuela -instituto
6. La lengua de casa con tus padres , con tus hermanos
7. Nivel lingüístico de tus padres en español
8. Nivel de estudios
9. ¿Tienen tus padres algún proyecto sobre tu futuro? ¿Cuál? ¿Lo compartes? ¿En qué medida tus padres respetan tus decisiones personales?
10. ¿Te gustaría que fuesen las relaciones familiares distintas, que cambiaran en algo?
11. Relaciones con la familia en Marruecos (vacaciones, teléfono, internet, correo,...)
12. Religiosidad de tus padres y hermanos: preceptos (ramadán,...) y costumbres culturales ( matrimonio, hijos, amistades...)
13. Religiosidad propia
14. Qué echas de menos de Marruecos. Qué es lo que más te gusta de allí y lo que menos.

**E. Relaciones personales, sociales y tiempo libre (costumbres personales)**

1. ¿Amigos, amigas del instituto? ¿fuera del instituto?
2. ¿los conocen tus padres?
3. País de origen de tus tres mejores amigos
4. Horarios
5. Actividades de tiempo libre. ¿Qué es lo que te gusta hacer en el tiempo libre y los fines de semana?
6. ¿Pertenece y/o participas en alguna asociación, ONG, fundación? ¿Te gustaría hacerlo?
7. Cómo es el barrio donde vives. Hay muchos inmigrantes. De donde son. Qué se puede hacer en tu barrio. Qué lugares sueles frecuentar
8. Relaciones vecinales
9. Relaciones con “compatriotas”
10. Opinión sobre el grado de racismo de los españoles en tu barrio, en el IES, en el país en general
11. Qué significa para ti estar integrada
12. ¿Te sientes parte de la sociedad española? ¿Por qué?

## F. Sobre el proyecto personal de vida

1. ¿Estás contenta, satisfecha de tus ocupaciones actuales? ¿qué te gustaría hacer?
2. ¿Cuál es tu proyecto de futuro? Estudios, trabajo, matrimonio ( con quién, cuándo,...); hijos ( cuando, cuántos), participación social y política, relación con Marruecos
3. ¿Con quién te imaginas antes, con un chico marroquí o español?
4. ¿De dónde te sientes?



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



---

## ENTREVISTA PROFESORES/AS, EDUCADORES/AS Y MEDIADORES/AS DE IES

Entrevista nº

**Fecha de la entrevista:**

**Lugar:**

**Hora y duración:**

**Contacto:**

### A. Datos profesionales

1. Años de experiencia profesional
2. Especialidad
3. Cargos administrativos y académicos anteriores y actuales
4. C.P. e IES donde ha trabajado
5. Docencia impartida: cursos y edad de los alumnos
6. Experiencia docente con alumnos extranjeros
7. Experiencia docente con alumnos de origen magrebí:
  - a) Desde cuándo
  - b) ¿Cuántos alumnos y alumnas?¿De qué edad y en qué cursos?
  - c) Resultados académicos de estos alumnos
  - d) Actitud de estos alumnos en general
  - e) Cualidades que le atribuye

## B. Sobre el Instituto y la docencia

1. ¿Qué ha supuesto, desde el punto de vista organizativo, la llegada de hijos de inmigrantes al IES?
2. Desde cuándo hay alumnado de origen extranjero y marroquí, en concreto. Cómo ha ido evolucionado la matrícula
3. Origen de los primeros alumnos extranjeros
4. ¿Cuántos alumnos son de origen marroquí? ¿Cuántos chicos y cuántas chicas?
5. ¿En qué medida estos chicos y chicas fracasan en la escuela? ¿Hay diferencias por género?
6. ¿Cuáles cree que son las causas del fracaso? (diferencia cultural, lingüística, distintos intereses a los de la escuela, problemas familiares, económicos (paro, inestabilidad laboral,...), problemas legales (residencia,...))
7. A qué atribuye las diferencias entre chicos y chicas?
8. ¿Estudian y se esfuerzan más o menos igual que otros alumnos españoles (de su misma condición o clase social ) Si hay diferencias, ¿A qué las atribuye? ¿Cuáles son?
9. En qué aspectos el Centro se ha “adaptado “ a la nueva situación?  
(Programas de acogida, formación del profesorado, más profesionales - mediadores, educadores, trabajadores sociales,..), cambios en el currículo,..)  
¿Existe algún programa y/o convenio específico con alguna ONG, CAM,..? ¿En qué consiste?
10. Desde su punto de vista, ¿qué se debería hacer en los Centros? ¿Hay algo que cambiar, que transformar en el currículo y en el sistema educativo en su conjunto? ¿Tiene nuevas funciones o distintas la escuela ahora?  
(¿Hay algo que se esté cuestionando o deba cuestionarse en los propios Centros a partir de la presencia de los alumnos de origen extranjero o de otros cambios sociales?)

11. Según su experiencia, ¿qué necesita el profesorado para dar respuesta a las necesidades de estos alumnos? ¿Es lo mismo que necesita para el resto del alumnado, en gran medida?
12. ¿Cómo entiende el concepto “educación intercultural”? ¿Qué implicaciones tiene en la organización del Centro y en el currículo (objetivos, contenidos, metodología,..)

### **C. Relación con las familias**

1. Cómo valora la relación con las familias de los alumnos en general (positiva , inexistente, problemática, escasa, buena, hay buena comunicación y colaboran ..)
2. Cómo valora la relación con las familias de alumnos de origen marroquí. ¿La comunicación con las familias es buena? ¿Qué problemas hay si no lo es? ( no conocen la lengua,...
3. ¿De qué forma se comunican en el caso de que el padre/ la madre no sepa castellano? ¿A través de un mediador-traductor, a través del propio alumno?
4. Considera que las familias de los alumnos marroquíes se preocupan por la educación de sus hijos y valoran la formación que se les da en el IES?
5. Qué expectativas cree que tienen las familias respecto de sus hijos y de sus hijas? ¿Son diferentes?
6. ¿Conoce la situación legal, económica y laboral de la familia? ¿cuál es?
7. (Tiempo en España, ocupación, proceso de reagrupación familiar,..)
8. ¿Conoce las expectativas que tienen las familias acerca del futuro de su hija o hijo? ¿qué aspiraciones tienen? ¿Son distintas para el padre y la madre? ¿y los mismos alumnos respecto a sus familias?

### **D. Sobre el éxito y el fracaso escolar de las alumnas marroquíes y las expectativas de futuro ( académicas, laborales, sociales)**

1. ¿Hay diferencias significativas entre la actitud, la aptitud y los resultados académicos de los chicos y las chicas marroquíes? ¿son



- comparables con las diferencias entre chicos y chicas españoles o de cualquier otro origen?
2. ¿Las aspiraciones de las alumnas marroquíes son mayores, menores o similares que las de cualquier adolescente?
  3. ¿qué condicionantes entorpecen el éxito de estas chicas en el IES? ¿Y de los chicos? ¿Son los mismos? ¿Considera que tienen las mismas posibilidades de continuar estudios superiores que cualquier otro adolescente de su edad?
  4. ¿Cuál ha sido la trayectoria de las alumnas marroquíes que ha tenido? ¿Alguna de ellas está cursando estudios superiores? Características de estas alumnas
  5. ¿en qué medida considera que el fracaso o el éxito de estas chicas es decisivo en sus vidas? ¿Más o menos o igual de decisivo que para cualquier otro adolescente de su “clase social”?
  6. ¿en qué medida considera que la escuela reproduce, según la teoría de la reproducción de Bourdieu, las desigualdades de origen de las alumnas? ¿Qué posibilidades hay de que o sea así?
  7. ¿Ve a sus alumnas marroquíes en la Universidad?
  8. El acceso al mercado laboral...
  9. ¿Cómo ve el futuro de estas chicas en nuestra sociedad? ¿Y de la sociedad misma?

#### **E. La relación con los compañeros**

1. ¿Cómo es la relación entre el alumnado ¿ Considera que hay conductas o actitudes discriminatorias a partir de prejuicios sobre determinados alumnos por su procedencia, lengua, religión , color? ¿Por qué motivo?
2. ¿Se realiza algún tipo de trabajo con todos los alumnos para evitar estas actitudes y/o para educar en el reconocimiento de la igualdad de derechos del otro?
3. El Centro o usted como docente propicia que los alumnos hablen en clase de sus experiencias sociales (de discriminación, marginación,..) fuera de la escuela? ¿Qué cree que debe hacerse? ¿Cree que es

---

necesario algún cambio en el currículo en este sentido (para analizar y ayudar a comprender el mundo en el que están inmersos,..)?

4. ¿Existe la figura del mediador? ¿En qué consiste?

#### **F. Relación con la Administración**

1. ¿Cómo valora la implicación de la administración central, autonómica y local en la situación actual de diversidad cultural de los centros educativos?
2. ¿Conoce las políticas educativas a este respecto del gobierno autonómico? ¿Qué opinión le merecen? ¿Debería existir un pacto educativo de todo el Estado respecto a esta cuestión?
3. ¿Qué modelo educativo de gestión de la diversidad cultural, según su opinión, se sigue en el gobierno autonómico y en el central? ¿Qué carencias tiene? ¿Cuál es su propuesta?
4. ¿Hay, desde su punto de vista, un proyecto de socialización política común en todo el Estado español? ¿Debería haberlo?



Reunido el Tribunal que suscribe en el día de la fecha acordó otorgar, por a la Tesis  
Doctoral de Don/Dña. la calificación de .

Alicante de de

El Secretario,

El Presidente,

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante  
**UNIVERSIDAD DE ALICANTE  
CEDIP**

La presente Tesis de D. \_\_\_\_\_ ha sido  
registrada con el nº \_\_\_\_\_ del registro de entrada correspondiente.

Alicante \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

El Encargado del Registro,





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante