

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LOS INMIGRANTES
PROCEDENTES DE PAÍSES ISLÁMICOS**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Marina de Régil Amorena

Bajo la dirección de la doctora

Ángela del Valle

Madrid, 2001

ISBN: 84-669-2356-X

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LOS
INMIGRANTES PROCEDENTES DE
PAÍSES ISLÁMICOS.**

Marina de Regil Amorena

Directora: Angela del Valle

Doctora en Pedagogía Social

AGRADECIMIENTOS.

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas y organizaciones que han colaborado en el proceso de elaboración de esta investigación. En primer lugar debo mencionar a la Universidad Complutense de Madrid la concesión de la Beca Predoctoral que me ha permitido dedicarme durante cuatro años a la elaboración de este trabajo. También debo señalar al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y a Angela del Valle, mi Directora de Tesis, por haber apoyado desde el inicio de este proyecto de investigación.

Debo expresar mi gratitud al CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), en concreto al área de Investigación dirigida por Mercedes Muñoz Repiso por darme la oportunidad de aprender de ellos. Muchas gracias Mercedes, Montse, Javier, Jesús, José Luís, Julia, Nuria, Ricardo, Goya, Evaristo, Carmen, M^a. Antonia, Ana y otros compañeros.

Debo mencionar también la colaboración de la Subdirección territorial Madrid-Oeste y de todos los centros de Collado Villalba en los que se ha llevado el trabajo de campo en España: C.P. Rosa Chacel, C.P. Antonio Machado, C.P. Carlos Ruiz, C.P. Mariano Benlliure, C.P. Miguel Delibes, I.E.S. Las Canteras e I.E.S. Jaime Ferran. Gracias a todos los Directores, Jefes de estudio, profesores y alumnos de esos colegios.

Agradezco también muy especialmente la colaboración de todas las personas que han hecho posible las dos estancias en Marruecos, ya que sin su apoyo y esfuerzo no hubiera conseguido completar este trabajo. Muchas gracias a Mustafa Chourief por su atención y ayuda en las dos estancias en Rabat, así como a los decanos de la Facultad de Educación de la Universidad Mohammed V-Suissi: Sr. Z'Gor y Sr. M'Haime. No sería justo dejar de reconocer la ayuda de los Delegados Nacionales de Educación de las regiones de Tánger Beni-Makada, Tetúan, Larache, Casa Ain Chock y Al-Hoceima, ni mucho menos la de todos los Directores y profesores de las escuelas visitadas durante los tres meses de estancia en Marruecos. Gracias especiales al maestro, persona y buen musulmán Abdeliman y a toda su familia por la acogida, el aprendizaje, el cariño y toda la inestimable información que nos ha aportado. Sin la ayuda de todas estas personas este trabajo no hubiera sido posible.

No puedo dejar de expresar mi agradecimiento a todas esas personas que directa o indirectamente han contribuido en mi trabajo de investigación, algunos sin saberlo. Gracias Anita, Marion, Araceli, Ferid, Victoria, Marta, Amer, Alí, Tomas, M^a Cruz, Ana, Helena y otros muchos más. Entre los que me quieren y han confiando en mí debo mencionar a Enric Nosàs al que le debo más de lo que se puede pagar. Gracias Enric por apoyarme, llevarme, animarme y simplemente ser tú mismo.

Para terminar quiero nombrar una persona que ha sido durante muchos años mi mayor estímulo, Ana Amorena que entre otras muchas cosas me regaló un libro que fue la inspiración de esta tesis y que durante cuatro años siguió buscándome todas las novedades publicadas sobre el tema de esta investigación. Ella que animó a efectuar mi primera estancia en Marruecos y ha dejado de animarme hasta la última página de esta investigación. Muchas gracias por ser mi madre y por estar siempre a mi lado.

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	15
1. Inmigración	16
1.1 Causas	17
1.2 Características de la inmigración en Europa	18
1.3 Características de la inmigración en España	21
1.4 Procesos de Reestructuración social	55
2. Integración	58
2.1 Integración educativa	68
2.2 Componentes de Integración educativa	70
3. Educación Intercultural	80
3.1 Antecedentes históricos	82
3.2 Concepto	84
3.3 Amplitud terminológica	86
3.4 Políticas, Enfoques, Modelos y Programas	89
3.5 Principios metodológicos	95
3.6 Objetivos de la educación intercultural	96
3.7 Evolución de la Educación Intercultural en la U.E	97
3.8 Evolución de la educación intercultural en España	104
4. Dificultades del colectivo marroquí	128

4.1 Dificultades según el momento de incorporación al Sistema educativo.....	131
4.2 Diferencias según competencia en lengua de acogida	134
4.3 Ámbito familiar.	137
4.4 Colectivo de adolescentes.	138
4.5 Dificultades de Adaptación Psicológica.	142
<u>CAPÍTULO II: MARRUECOS</u>	144
1. Historia de Marruecos	146
2. Religión.....	151
3. Situación y perspectivas demográficas de Marruecos.....	154
4. La sociedad marroquí.....	157
4.1 Elementos característicos de Marruecos.	162
4.2 Los rifeños: sociedad y cultura.....	173
5. La familia tradicional.....	179
5.1 Vivienda.....	180
5.2 Las familia.....	182
5.3 Socialización de los hijos.	196
6. El Sistema Educativo en Marruecos: Perspectiva Histórica.....	205
6.1 La enseñanza tradicional religiosa.	205
6.2 El periodo colonial.....	210
6.3 El Sistema educativo colonial español.....	216
6.4. Evolución del Sistema de Enseñanza Nacional.....	228
7. Actual Sistema Educativo del Reino de Marruecos.	233

7.1 Estructura a partir de la reforma de 1985.	233
7.2 La década de los 90: Crisis y diseño de una Reforma.	237
7.3 Realidad de un sistema educativo a partir de los Datos.....	245
<u>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</u>	270
1. Evaluación.	271
1.1 Descripción de los componentes de la Integración Educativa	272
1.2 Experiencia escolar de los alumnos inmigrantes marroquíes en el país de origen.	275
2. Instrumentos.	275
2.1 Guía de Incorporación al sistema educativo de la población inmigrante marroquí: G.P.I. y G.P.P.S.....	276
2.2 Cuestionario de Identidad Étnica y aculturación. C.A. y C.B..	284
2.3 Guía de Observación de las Escuelas Marroquíes. G.O.E.E.M.M.....	287
3. Muestra.	293
3.1 Características de la muestra de la Investigación realizada en Marruecos	294
4. Trabajo de campo.	300
4.1 Trabajo de Campo en Collado Villalba.	300
4.2 Trabajo de campo en Marruecos.	303
5. Tratamiento de datos.	304
<u>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</u>	305
1. Características de la muestra.	306
1.1 Población inmigrante marroquí.....	306
1.2 Población no marroquí	312

2. Descripción de los resultados de G.P.I.....	314
2.1 Descripción de los resultados por variables.....	316
2.2 Observaciones del profesorado.....	337
3. Descripción de los resultados de G.P.P.S.....	339
3.1 Descripción de los resultados por variables.....	342
3.2 Observaciones del profesorado.....	372
4. Resultados del Cuestionario de Identidad étnica y Aculturación.....	376
4.1 Resultados del C.A.: población inmigrante Marroquí.....	376
4.2 Resultados del C.B.: población española e inmigrante no Marroquí. .	388
5. Resultados de G.O.E.E.M.M.....	399
<u>CAPITULO V: CONCLUSIONES</u>	412
<u>CAPITULO VI: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</u>	423
1. Necesidad de Traductor y mediador Sociocultural.....	424
2. Formación, Asesoramiento y Sensibilización al profesorado y el alumnado ante la diversidad cultural.....	425
3. Plan de acogida a los nuevos alumnos.....	427
3.1 Desde la Delegación de Educación.....	428
3.2 Desde las instituciones municipales.....	428
3.3 Desde el centro escolar.....	429
3.4 Desde el aula.....	431
4. Atención a las necesidades específicas del alumnado inmigrante marroquí en el aprendizaje del español.....	434
<u>CAPÍTULO VII: BIBLIOGRÁFICA</u>	437
<u>ANEXOS</u>	452

ÍNDICE DE TABLAS.....	544
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	547
ÍNDICE DE CUADROS E ILUSTRACIONES.....	554
ÍNDICE DE ANEXOS.....	555

INTRODUCCIÓN.

En España en los últimos años ha aumentado la presencia de extranjeros. Nuestro país se ha convertido en destino de personas que abandonan sus países por diferentes causas pero siempre en busca de una vida mejor. En 1991 el número de extranjeros residentes legalmente en España representaba al 1,6% de la población, a finales de 1999 este porcentaje alcanza el 3%. Aproximadamente el 50% proceden de la Unión Europea. Los medios de comunicación y determinados grupos políticos han provocado una alarma social ante la invasión de “inmigrantes” que “nos roban el trabajo a los españoles” y además “son delincuentes”.

Pero hay que puntualizar que existen grandes diferencias entre los extranjeros que residen en España y que no es lo mismo un extranjero que un inmigrante. El extranjero procedente de un país pobre suele ser considerado como un inmigrante, a excepción del extranjero que proceda de esos países pero tenga dinero o fama (deportistas de elite, jeques saudíes, etc.): a estos se les considera extranjeros. El inmigrante es el extranjero no deseado (Abid al-Jabiri, 1994). Los inmigrantes son los que reciben un trato más discriminatorio, racista o xenófobo.

En cambio el extranjero de un país rico es considerado como un turista. A diferencia de los inmigrantes, estos tienen estudios, dinero, educación. Son los extranjeros deseados, los que más se parecen a nosotros tanto por sus características físicas como por cultura.

En los últimos años la presencia de inmigrantes, a los que hemos denominado “extranjeros no deseados”, en las calles de España es cada vez más notoria. Pero más que por el número, porque ha aumentado la presencia de aquellos extranjeros que por sus características físicas (color de piel, rasgos faciales, etc.) son perfectamente identificables como el “otro”.

Actualmente la colonia de inmigrantes más numerosa en España es la que procede de Marruecos, un país vecino con una historia común y que al mismo tiempo suele ser un gran desconocido para la gran mayoría de la sociedad. La prensa ha centrado su atención en el fenómeno más dramático, las pateras del Estrecho. Esto ha generando en el imaginario popular la creencia de que todos los extranjeros marroquíes residentes en España han llegado a nuestro país por esa vía, que ninguno tiene papeles y que todos son unos delincuentes.

Son escasas las veces que en la prensa se da una imagen positiva de la inmigración o que se resaltan los valores de su cultura o religión. En cambio son numerosas las veces que se insiste en la nacionalidad cuando hay una noticia negativa, asociando lo magrebí con la delincuencia, la droga o las violaciones.

Son varios los autores (de Miguel, 1994; Izquierdo, 1994; Abid al-Jabiri, 1994) que han denunciado el trato discriminatorio dado por los medios de comunicación ante los extranjeros no deseados y fundamentalmente ante los marroquíes. No obstante, hay que señalar que en los últimos meses, sobre todo desde los graves incidentes en El Ejido, los medios de comunicación se han esforzado en recoger noticias positivas a favor de la inmigración.

La opinión pública española considera a principios de esta década que en su mayoría los extranjeros no deseados, es decir los inmigrantes, agravan los mayores problemas nacionales: desempleo y delincuencia. Señalan a los árabes (53%) como los más problemáticos para integrarse, superando a los Sudamericanos (23%) y los europeos de Este (27%). La sociedad española rechaza claramente a los árabes y expresa su deseo de que no se integren en nuestra sociedad (Izquierdo, 1994 a partir de las encuestas del CIREs, 1993).

Pero este rechazo hacia los árabes, se intensifica aún más con los marroquíes. Según la misma encuesta son los que peor aceptación tienen como vecinos y los menos preferidos para que se integren en nuestra sociedad, lo que dificulta enormemente su integración. En las distintas encuestas realizadas por el CIREs esta actitud hacia los marroquíes aumenta de año en año.

Como ya hemos señalado, los extranjeros procedentes de Marruecos residentes en España se han convertido en los últimos años en la colonia más numerosa, aumentando el número de familias procedentes de este país que se instalan en nuestro país. El asentamiento de familias de esta colonia en España se traduce en una mayor presencia de niños marroquíes en nuestras calles. Como todos los niños, tienen Derecho a la Educación y asisten a las escuelas públicas del barrio donde residen.

Según las encuestas (Calvo Buezas, 1993) los alumnos marroquíes son después de los gitanos el colectivo de alumnos más rechazado por sus compañeros de aula y maestros. La intención final de esta tesis no es otra que demostrar que estos alumnos no son problemáticos por sus características culturales o religiosas, sino que

son rechazados por desconocimiento o prejuicios. Trataremos de profundizar en el conocimiento de una cultura, educación, costumbres para poder comprender mejor su forma de ser y promover una imagen de lo marroquí más cercana a la realidad.

En España el fenómeno migratorio ha sido estudiado a lo largo de la década los 90 desde las distintas áreas de conocimiento con las que tienen que ver: historia, derecho, sociología, política, psicología, educación, etc.. Su estudio en España surge ante los cambios producidos en una sociedad considerada homogénea culturalmente que acoge a personas de distintas procedencias nacionales y culturales. Pero fundamentalmente surge ante el incremento de las actitudes racistas y xenófobas en nuestra sociedad y la llamada de atención realizada desde el Consejo de Europa.

El Movimiento Contra la Intolerancia partiendo de un planteamiento de evitar el desarrollo de actitudes racistas configura una colección de libros que profundizan en el tema y proporcionan un enfoque positivo mostrando las ventajas de una cultura de la diversidad. Para ello reúne a diversos expertos en la materia para que profundicen en el tema, entre otros Luis Abad, Alfons Cucó, Antonio Izquierdo, Tomas Calvo Buezas, Rafael Fernández, etc.. Entre los distintos libros de la Colección hay que destacar los titulados *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia* y *Educación para la tolerancia*. En ambos textos se perfila la educación como el instrumento prioritario para reducir y eliminar los prejuicios y el racismo.

Además de estos autores y obras hay que destacar el trabajo realizado por otros que desde el estudio y la investigación han aportado las bases en el estudio del fenómeno migratorio y han orientado los trabajos posteriores. Entre ellos debemos destacar a Joaquín Arango, el Colectivo loé y Carlos Giménez.

La literatura sobre el fenómeno migratorio en los últimos años ha aumentado considerablemente filósofos, escritores y profesores de universidad expresan en la prensa escrita sus inquietudes sobre el tema y su lucha contra la intolerancia y sinrazón. Son muchos los autores (Juan Goytisolo, Sami Nair, Fernando Savater y muchos otros) que preocupados por el tema escriben sus argumentos en la prensa, intentando contrarrestar la fuerza de los argumentos racistas y xenófobos que aparecen en los medios.

En cambio, son menos numerosas las obras que estudian el fenómeno de la inmigración islámica, es decir la inmigración procedente del área geográfica-cultural del Islam. Ya que el rechazo ante el árabe, no es tanto por su origen geográfico sino por la

connotación que suponemos de confesión islámica. El escritor libanés Amin Malouf¹ es árabe pero cristiano. No todos los árabes son musulmanes, no todos los musulmanes son árabes, sino que se lo pregunten a los beréberes que son musulmanes pero no árabes.

Aunque se conozcan menos los trabajos y autores que profundizan en la inmigración marroquí, éstos no son menos importantes. Una de las primeras obras que hace relación a la confesión religiosa de los inmigrantes es un trabajo recogido por CARITAS en uno de sus Cuadernos de formación en 1990. En esta obra se hace el primer estudio sociológico de los inmigrantes procedentes de países de mayoría islámica y se ofrece una descripción de la situación cultural-religiosa de los musulmanes en España. Proporciona una imagen más real que la transmitida por los medios de comunicación. En un Anexo se recogen determinados conceptos que es necesario conocer sobre el Islam y su mundo.

Durante esta década un grupo de expertos en el Islam comienzan a publicar obras para acercar a la sociedad española esta cultura y religión. Entre estos autores hay que destacar Bernabé López García que centra sus trabajos en los inmigrantes magrebíes, entre sus obras destaca por su interés *La inmigración magrebí: El retorno de los moriscos* donde hace referencia a un pasado común entre Marruecos y España y reflexiona sobre la “avalancha” de marroquíes. Este autor además coordina y dirige *Atlas de la inmigración magrebí en España*, una de las obras más importantes en esta década dedicada a recoger las aportaciones de expertos muy sensibilizados en proporcionar otra imagen de la inmigración marroquí distinta a la patera y a la muerte en el estrecho. El atlas proporciona un mayor conocimiento del colectivo marroquí y su situación en España.

Entre otros autores especializados en el tema, hay que señalar a Gema Martín Muñoz , Rosa Aparicio y Ángeles Ramírez que se han centrado fundamentalmente en el Islam y la Mujer. Un tema controvertido, y que suele ser centro de las críticas más fáciles hacia los musulmanes.

Además de estos estudiosos de la inmigración magrebí o de los inmigrantes musulmanes ha sido preciso profundizar en las investigaciones de Educación

¹ Autor de *El León Africano*, *Samarcanda*, *Los Jardines de la Luz*, *El primer siglo después de Beatrice*, *La Roca de Tanios*, *Las cruzadas vistas por los árabes*, y el último *El viaje de Baldassare*.

Intercultural en España. En primer lugar hay que señalar que las investigaciones sobre educación intercultural se iniciaron en España con la minoría étnica mayoritaria en nuestro país, el pueblo gitano. Los trabajos que se centran en las minorías étnicas procedentes de la inmigración fueron posteriores pero en poco tiempo se han extendido, superando en número a las que tienen como objeto de estudio el colectivo gitano.

Uno de los organismos dependientes del M.E.C. más involucrado en la investigación de la educación intercultural ha sido sin duda alguna el Centro de Investigación Documentación Educativa². El CIDE ha puesto empeño y recursos en estos años en impulsar la investigación sobre la educación intercultural, así como promover la elaboración de materiales didácticos. Las vías de trabajo han sido fundamentalmente la financiación de la investigación, seguimiento, apoyo y coordinación de la investigación y de forma paralela la difusión de los trabajos por medio de una Colección de Estudios Interculturales.

Entre los trabajos subvencionados por el CIDE hay que destacar a M^a. José Díaz Aguado y equipo, por ser una de las primeras investigadoras centrada en la intervención de contextos interétnicos. Entre sus aportaciones en este ámbito hay que destacar el desarrollo de “Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes” y el diseño de un Modelo de intervención Socio-educativo que permite favorecer la adaptación escolar de alumnos con desventaja en contextos interétnicos. Modelo basado en la modificación de contenidos y la transformación de la estructura de clase, incorporando el aprendizaje cooperativo y procedimientos de la educación moral para trabajar los prejuicios.

Igualmente valiosos han sido los trabajos realizados actualizados periódicamente, por Tomas Calvo Buezas sobre las actitudes y prejuicios de los escolares hacia las minorías. La aportación de Antonio Muñoz Sedano y José Manuel Fresno es tan digna de mención como las anteriores. Todos estos fueron los pioneros en el estudio e investigación de la educación intercultural con el colectivo gitano. Es imprescindible señalar la investigación de Asociación Secretariado General Gitano coordinada por José Manuel Fresno (1994) dedicada a la medida del proceso de escolarización de niños y niñas gitanos en España y cómo se produce. Por su parte,

² A partir de ahora CIDE.

Antonio Muñoz Sedano (1997) además de su trabajo de investigación ofrece en su obra *Educación Intercultural. Teoría y Práctica* una reflexión profunda de la materia y una estupenda recopilación de material didáctico.

El equipo de Margarita Bartolomé también es considerado como uno de los pilares de la investigación de la Educación intercultural, tanto por su rigor científico como por su constancia en la investigación de la intervención de minorías étnicas a lo largo de más de una década.

Entre los autores pioneros, hay que mencionar a García Castaño y su equipo que en sus obras ha procurado identificar la realidad multicultural de las escuelas y ha estudiado los distintos itinerarios de estrategias empleadas por los alumnos inmigrantes para incorporarse a nuestras aulas.

Por su parte J. V. Merino Fernández centra sus esfuerzos en identificar y definir los principios que deben inspirar la atención educativa a los estudiantes de origen inmigrante. En dicha investigación se perfila la formación del profesorado como tema recurrente de preocupación ya que son estos los agentes claves de una educación eficaz y adecuada de las minorías. “Si los profesores no tienen sensibilidad, no están preparados o no pueden hacerlo, cualquier proyecto fracasará” (Merino, 1994). Como él, otros investigadores coinciden en que la Formación del Profesorado es una pieza clave del proyecto de la Educación Intercultural.

Son muchos los autores que han realizado investigaciones sobre educación intercultural financiados por el CIDE, pero sólo algunos de ellos logran publicar sus investigaciones. Por medio de la Colección de Estudios Interculturales se publicaron entre 1995 y 1996 tres obras. La primera en publicarse fue *La escolarización del pueblo gitano* de Fernández Enguita. En ella el autor profundiza en el cómo y el porqué se produce la colisión entre la cultura gitana y la cultura escolar.

Otra de las obras publicadas se titula *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Sus autores, C. Mesa Franco y S. Sánchez Fernández estudian el fenómeno del bilingüismo en Melilla y demuestran la influencia de la educación preescolar en la incorporación de alumnos marroquíes en el sistema educativo español.

La tercera obra publicada, titulada *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela* del Colectivo loé es una de las primeras obras que se centra en este colectivo. En esta obra se denuncia la fuerte tendencia de la institución escolar hacia la uniformidad, que se traduce en la relegación de las culturas minoritarias. Por otra parte se señala que el colectivo marroquí en la escuela es la minoría con mayores carencias materiales y problemas de adaptación social (loé, 1996a). Hay que señalar que esta es una de las primeras investigaciones que facilita una panorámica de la escuela y la sociedad de Marruecos. Valorando la historia de los alumnos marroquíes que se incorporan a nuestras aulas como lo que son: personas con una cultura distinta y que han vivido sus primeros años en una sociedad diferente.

Para este trabajo hemos analizado una serie de investigaciones efectuadas en nuestro país por diferentes autores. En estas se observa una evolución de la investigación de la Educación intercultural. Las primeras investigaciones se preocupan de describir la realidad, siendo escasos los intentos de explicarla y todavía menos las que ofrecen pautas para introducir cambios en esta realidad. En el transcurso de los años, fundamentalmente el Colectivo loé, D. Juliano, M.T. Aguado han procurado explicar la realidad multicultural en las aulas. El colectivo loé lo hace mediante el análisis de los discursos sobre la alteridad e identificando las posturas y actitudes tipo que se mantienen ante la diversidad. Dolores Juliano profundiza en la concentración de alumnos inmigrantes en centros públicos.

Entre los autores que se han dedicado a proporcionar pautas de intervención debemos destacar el trabajo de M.J. Díaz Aguado con sus cajas verdes, A. Martín Domínguez que ofrece un material que aborda el problema de la diversidad cultural como factor de convivencia pacífica, Margarita Bartolomé que en su última investigación ofrece un material para mejorar la identidad étnica de los alumnos.

Otro autor que busca comprender la realidad y ofrece recomendaciones políticas e institucionales para mejorar la educación de los inmigrantes es Miguel Sigüan. Sobre la situación de los alumnos marroquíes se han ocupado fundamentalmente Adela Franzé (Franzé, 1996a) y Marina Lovelace (Lovelace, 1995) entre otros.

En esta tesis doctoral pretendemos hacer nuestra aportación al estudio de la educación intercultural, concretamente en la integración de inmigrantes magrebíes. Queremos conocer como se produce el proceso de escolarización de estos alumnos,

para demostrar que no son problemáticos, ni indisciplinados y acercarnos y profundizar en su cultura.

Para esto ha sido conveniente realizar dos visitas a este país y convertir su escuela y su educación como objeto de estudio. Este estudio permite identificar si los comportamientos escolares de estos alumnos se producen como resultado de su herencia cultural o bien están generados por la situación de rechazo y menosprecio que viven generalmente en nuestra sociedad y escuela. Tratamos de conocer a los marroquíes en su contexto, comprender cómo son en realidad cuando se sienten bien con ellos mismos y cuando son ellos mismos.

Estudiar y profundizar teóricamente en sus costumbres no es siempre suficiente para poder comprender una cultura, unas costumbres ni mucho menos para reconocer como influye la situación de inmigrante en su comportamiento escolar o social.

Visitar las escuelas donde han estado escolarizados algunos de los alumnos y padres de alumnos que actualmente residen en nuestro país y conocer la institución de la escuela en su país de origen, nos permite entender mucho mejor los comportamientos de estas familias ante la escuela española. Conocer el proceso de socialización en su sociedad e identificar las diferencias en la socialización de niños y niñas nos facilita entender sus reacciones y sobre todo evitar situaciones conflictivas, evitables en muchos de los casos.

La aportación de la visita y el estudio realizado en Marruecos nos ha permitido comprender muchas de las actitudes de los alumnos marroquíes y sus familias.

El objetivo general de la tesis es conocer el grado de integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos residentes en Collado Villalba. Para ello hemos profundizado en el nivel de inserción de estos inmigrantes en el sistema educativo que les acoge, así como en el grado de aceptación por parte de los alumnos y profesores hacia estos inmigrantes, con sus diferencias culturales y riqueza. Al mismo tiempo queremos profundizar en el patrimonio cultural de estos alumnos, así como en todo lo relacionado con las experiencias escolares en su país.

Los objetivos específicos de esta tesis son:

Conocer la realidad de los inmigrantes de países islámicos, especialmente de los marroquíes, que residen en Collado Villalba.

Comprender las culturas de procedencia de los inmigrantes de Marruecos.

Analizar la diversidad cultural y educativa existente en este grupo de inmigrantes en Collado Villalba.

Diseñar instrumentos para valorar la integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos.

Detectar las necesidades educativas de este colectivo.

Recopilar las actividades o programas educativos dirigidos a este colectivo en Collado Villalba.

Valorar los programas y acciones educativas diseñados y puestos en práctica en Villalba dirigidas a los inmigrantes procedentes de países islámicos.

Proponer líneas de actuación educativas para la integración en España de los inmigrantes procedentes de países islámicos.

La intención de este trabajo es aportar un estudio profundo de la realidad de la inmigración en el lugar de acogida y en su lugar de procedencia, intentando recoger los aspectos más importantes y que más influyen en su integración e incorporación a la escuela en el país de acogida. Desde hace años se plantea la necesidad de conocer un poco más sobre ellos y de profundizar en el patrimonio de las personas que vienen de otros países al nuestro. En ocasiones el desconocer u obviar ese patrimonio o interpretarlo desde nuestro eje de valores da lugar a numerosas confusiones, conflictos, estereotipos, prejuicios y rechazo.

Reducir conflictos y hacer una aportación a la comprensión intercultural es la intención última de este trabajo y con ese objetivo, nos planteamos en su día la investigación en las escuelas de Marruecos.

Se trataba de acercarse al medio en el que han estado o no escolarizados los inmigrantes marroquíes y la noción que tienen de la escuela: tratamos de saber más acerca del patrimonio escolar que tienen aquellos inmigrantes que han pasado por el

sistema educativo del Reino de Marruecos y aquellos otros que sin haber ido a la escuela han recibido su educación en la mezquita.

Son varias las revisiones de investigaciones de educación intercultural que consideran que para evaluar adecuadamente la integración educativa de los alumnos inmigrantes marroquíes es conveniente utilizar diversos procedimientos que permitan detectar tanto sus logros como sus necesidades. Hemos considerado que los mejores instrumentos para evaluar la integración de los alumnos inmigrantes marroquíes son en primer lugar la entrevista semiestructurada y la observación y en segundo lugar las técnicas sociométricas. Partiendo del concepto de integración, tratamos de evaluar sus diferentes componentes: participación, identidad étnica y aculturación y así mismo a todo el colectivo implicado en este proceso: inmigrantes marroquíes y sociedad de acogida.

En esta investigación hemos recurrido a una metodología mixta. Hemos empleado una metodología cuantitativa (Cuestionarios y test Sociométrico) combinada con una metodología cualitativa (entrevistas y observación). El uso de ambas ha permitido complementar y en ocasiones contrastar la información.

Para la recogida de datos hemos empleado los siguientes instrumentos: entrevistas, análisis de documentos, Guía de Observación de las Escuelas marroquíes (G.O.E.E.M.M.), Guía de incorporación escolar de inmigrantes procedentes de países islámicos (G.P.I. y G.P.P.S.) y Cuestionario de Identidad étnica y Aculturación. Algunos de estos instrumentos han sido creados *ex profeso* para esta investigación y otros están adaptados de otras investigaciones.

La Guía de incorporación escolar de inmigrantes procedentes de países islámicos (G.P.I. y G.P.P.S.) está inspirada en el instrumento diseñado por Asociación Secretariado General Gitano para valorar la integración del colectivo gitano, por lo que fue preciso adaptar este instrumento al colectivo de la inmigración magrebí, que posee una realidad diferente. El Cuestionario de Identidad étnica y Aculturación fue elaborado por el equipo de Margarita Bartolomé y aplicado en la Comunidad Autónoma de Cataluña, por lo que fue preciso modificarlo para adaptarlo a los alumnos de la Comunidad de Madrid. El instrumento aplicado en las escuelas marroquíes fue de elaboración propia, teniendo en cuenta las características de la escuela en Marruecos, sus problemas y peculiaridades.

Antes de la aplicación definitiva de los instrumentos en los Colegios de Collado Villalba se realizó una prueba Piloto en el C.P. Haití sito en el barrio de Carabanchel en Junio de 1999.

La investigación desarrollada en España se llevo a cabo en 8 centros públicos³ de Collado Villalba: seis centros de Primaria que imparten Educación Infantil, Primaria y Primer Ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y dos centros de Secundaria que imparten Segundo Ciclo de la Enseñanza Secundaria, Bachillerato, módulos de Grado Medio y Programas de Garantía Social. La muestra total se compone de 1.122 sujetos, de los cuales 217 son alumnos inmigrantes marroquíes, 88 son profesores y 817 son alumnos españoles e inmigrantes.

En la investigación que se llevo a cabo en Marruecos se visitaron 18 escuelas públicas de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental (nueve de medio urbano y ocho de medio rural), una escuela privada en donde se impartía desde Educación Preescolar Moderna hasta enseñanzas de Segundo Ciclo de la Enseñanza Fundamental y dos *Colleges* que imparten Segundo Ciclo de Enseñanza Fundamental (uno urbano y el otro situado en el medio rural).

En esta tesis han sido numerosas las dificultades afrontadas. Una de las mayores dificultades fue conseguir la Autorización del Ministerio de Educación del Reino de Marruecos para visitar sus escuelas. Se solicitó esta autorización por distintas vías en los dos últimos años, sin recibir ninguna respuesta. Al final se consiguió la Autorización por medio de la Embajada Española para visitar las escuelas y llevar a cabo la investigación en Marruecos.

Otra de las dificultades más importantes, ha sido el idioma de comunicación con el colectivo marroquí objeto de estudio. En España no todos los niños marroquíes dominan el castellano, por lo que solicitamos la colaboración de alumnos marroquíes bilingües (español y árabe) que ayudaban a sus compañeros. En Marruecos no hubo problemas con los Directores de las escuelas ya que casi todos hablaban español. Con los maestros que no hablaban español se conversaba en francés, mientras que con los alumnos y el resto de población se empleaba el árabe. De todos modos el

³ Descripción de los centros en el Primer Capítulo: Fundamentación Teórica.

árabe no nos solucionó todos los problemas de comunicación y relación, ya que un porcentaje importante de la población marroquí sólo conoce la lengua beréber.

Una de las dificultades más importantes ha sido el acercamiento al medio familiar del colectivo marroquí. En España, la desconfianza, el temor y otras razones ha hecho que el encuentro con los padres de los niños marroquíes haya sido mínimo. En Marruecos, este objetivo fue también complicado ya que cómo en España, son pocos los padres que participan en la escuela y estos pocos, por su status económico y cultural no suelen representar al resto. Este obstáculo se ha intentado superar charlando con la población de forma informal, estableciendo relaciones de amistad y conviviendo con familias magrebíes.

Para terminar esta introducción comentaremos la estructura de este trabajo. Nuestra tesis se divide en siete Capítulos. El primer y segundo capítulo constituyen el marco teórico donde se justifica la necesidad de la investigación que desarrollamos. El Primer Capítulo recoge la **Fundamentación Teórica** donde se revisan y analizan determinados conceptos claves que intervienen en esta investigación y en el desarrollo de la misma (integración, integración educativa, educación intercultural). Igualmente se revisa la situación de la inmigración a lo largo de la historia en Europa y con más profundidad en España. Se profundiza en las características del colectivo marroquí en la Comunidad de Madrid y en Collado Villalba. Se describe la situación de la población inmigrante escolarizada en este municipio en el momento que se llevó a cabo la investigación. Y en el último punto de este capítulo se apuntan las dificultades de este colectivo a partir de la revisión de investigaciones centradas en este colectivo.

En el Segundo Capítulo profundizamos en **Marruecos**, el país de donde proceden la mayoría de los inmigrantes islámicos residentes de Collado Villalba: su cultura, educación, familia, etc. Como escribió Maugham “los hombres y las mujeres no son únicamente ellos mismos; también son la región en que han nacido, la casa en la que aprendieron a caminar; los juegos que jugaron de niños, los cuentos que escucharon, los alimentos que comieron, las escuelas a las que fueron y los deportes que siguieron, los poemas que leyeron y el dios en que creyeron” (Citado por Galino, 1999). Por ello, este capítulo se extiende y profundiza en las características de la región de donde proceden los inmigrantes marroquíes residentes en Collado Villalba, en los tipos de viviendas de esas regiones, sus juegos, alimentos, las relaciones, la socialización y sobre todo en las escuelas.

La segunda parte de esta tesis recoge los apartados dedicados a la investigación que se ha desarrollado en Collado Villalba y en Marruecos, su metodología y resultados. El Tercer Capítulo se justifica la **Metodología** empleada y se describe la elaboración o adaptación de los instrumentos. En este mismo capítulo se especifica la muestra y se describe ciertos aspectos de la misma. En el Cuarto Capítulo se exponen los **Resultados** más destacables de la investigación realizada, diferenciado los resultados por instrumentos y por muestras y diferenciando también los resultados obtenidos por los alumnos más pequeños de los más mayores.

En el Quinto Capítulo se exponen las **Conclusiones** más importantes extraídas en la elaboración de la tesis, a partir de las cuales se proponen una serie de **Propuestas de Intervención** para mejorar la integración educativa a partir de ciertas experiencias nacionales e internacionales que funcionan con éxito en otros lugares. Todas las propuestas se recogen en el Sexto Capítulo.

El séptimo capítulo recoge todas las referencias bibliográficas citadas en la tesis. No se han recogido todas las obras consultadas y ante la imposibilidad de albergar la totalidad de los títulos, nos hemos limitamos a los más significativos.

Por último, se puede encontrar la sección que recoge los **Anexos** por capítulos, pudiéndose encontrar la correspondencia mantenida con Colegios de España y Autoridades Marroquíes, los instrumentos aplicados en España y en Marruecos, mapa de Marruecos, una serie de fotografías de escuelas, aulas, patios, alumnos y comedor escolar, etc.

Es deseo de la autora que esta tesis fruto de cuatro años de trabajo y la colaboración de muchos maestros y alumnos de Marruecos y España sirva para la mejora de la atención educativa de los alumnos marroquíes, así como de todos los alumnos de culturas minoritarias y sirva también para reducir los prejuicios y el rechazo hacia un colectivo que ya tiene bastantes dificultades. Deseamos por último que este esfuerzo para profundizar en la cultura marroquí y beréber sea útil a maestros y educadores, especialmente a todos aquellos que han participado en esta investigación, así como que sea tenida en cuenta por las distintas administraciones responsables de la atención educativa de inmigrantes.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. INMIGRACIÓN

La migración es un fenómeno complejo y con múltiples dimensiones, lo que produce una diversidad y parcelarización de las investigaciones (Ruiz Olabuenaga y Blanco, 1994). La falta de una teoría global se debe a que la inmigración es un concepto amplio, difícil de medir y con carácter interdisciplinar (Arango, 1989).

Las migraciones no son algo novedoso, sino que se trata de un fenómeno constante en la Historia, aunque en determinados periodos se dan con mayor intensidad (Arango, 1992). Actualmente, da la impresión de que nos encontramos en un momento de gran intensidad, pero realmente lo que existe es una gran **preocupación social** ante el aumento de las migraciones. Se vive una cierta psicosis de "invasión" extranjera. En estos últimos años confluyen dos hechos decisivos que fomentan esa preocupación: por una parte, existe una desproporción cuantitativa entre un gran contingente de inmigrantes y la capacidad de acogida y, por otra parte, existe una contraposición de intereses entre los países de destino y origen, aunque más que el volumen de inmigrantes, que veremos que no es excesivamente elevado, es la gran diversidad de orígenes la que hace que se convierta en la segunda preocupación de los españoles, detrás del paro, y que se considere la inmigración como un "hecho social" (Cachón, 1992).

Otra explicación de la preocupación social que origina la inmigración es la imagen negativa que tiene este colectivo (Blanco, 1994). Las dos teorías que explican el origen de las actitudes de incomprensión y desprecio de la sociedad de acogida al colectivo inmigrante son, por una parte, la explicación económica estructural de los teóricos marxistas, que centran el análisis en la clase y en la explotación del sistema capitalista y, por otra parte, la culturalista de los científicos sociales (sociólogos, antropólogos, pedagogos, psicólogos, etc.), que centran el análisis en la "raza" y en los procesos interculturales.

Los primeros tienen como tesis que las relaciones interétnicas no son igualitarias, sino que generalmente son relaciones de explotación y dominación. Lo importante son las condiciones estructurales a partir de las cuales se realizan estas relaciones interétnicas. Para los culturalistas las minorías étnicas o los inmigrantes son culturas y lo que importa es la forma de representar simbólicamente dichas relaciones.

Desde la primera perspectiva se aporta al estudio de las relaciones interétnicas las causas de la precariedad de inmigrante y las consecuencias beneficiosas para el sistema capitalista de la participación de este colectivo en el mercado de trabajo. Desde la segunda, se aportan las diferentes formas de afrontar el hecho migratorio.

Evidentemente ambas teorías tienen lagunas, pero partiendo de la complejidad e interdisciplinariedad del fenómeno de la inmigración ya señalado, es evidente que ambas son necesarias para definir un fenómeno con estas características.

Antes de analizar las migraciones a partir de estas dos teorías, revisaremos brevemente las causas de las migraciones y algunas características generales de la inmigración en Europa y en España.

1.1 Causas

Ravenstein fue el primero hace 100 años en plantearse las causas o motivos de las migraciones en su libro *Leyes de la Migración*. En el mismo formula dos principios motrices de los movimientos migratorios: los motivos económicos y la existencia de un desequilibrio en la distribución espacial de la población y en la distribución de las oportunidades económicas. Otro generador de migraciones es la percepción de las diferencias apuntadas. Aunque Ravenstein estudio las migraciones nacionales sus motivos principales explican a grandes rasgos las migraciones internacionales. Actualmente sigue existiendo una relación inversa entre nivel de renta por habitante y ritmo de crecimiento de población entre el país de origen y el país de destino.

Otros autores que han estudiado las causas de las migraciones han sido: Zipf (1946) que presenta el Principio del mínimo esfuerzo, Stouffer (1940,1960) con la ley de las Oportunidades Intervenientes, Rose (1969) que describe la razón entre distancia y clase social, Hobbs (1942) y Wentholt (1961) que presentan los criterios de Selectividad Migratoria, y Brown (1934), Appleyard (1984), Beshner y Mishiura (1960), Beegle (1959) que proponen su teoría de los Factores Precipitantes (citados por Ruiz Olabuenaga y Blanco, 1994).

Las causas de los movimientos migratorios a partir del 1945 son variadas y complejas. Desde la Teoría *PUSH-PULL* se recogen los factores de atracción y de expulsión. Los factores que atraen (*push*) a los inmigrantes a los países de destino son, principalmente, el crecimiento económico rápido y continuo. Los factores que empujan (*pull*) de los países de origen hacia fuera a los inmigrantes son generalmente el desempleo, la pobreza y el subdesarrollo. A los países de origen llega la información de la demanda de trabajo que existe en otros países. Además estos países se caracterizan por altos índices de crecimiento natural de la población, bajos niveles de ingreso *per capita*, índices de crecimiento económico *per capita* más lentos que en los países desarrollados, grandes desigualdades de la distribución entre las diversas regiones, entre la ciudad y el campo y entre las distintas clases sociales.

1.2 Características de la inmigración en Europa

A partir de 1945, millones de individuos emigraron desde las zonas en desarrollo hacia Europa occidental, en busca de empleo y una vida mejor. Estos trabajadores se convirtieron entonces en una necesidad estructural para la economía de los países que los recibieron. Después de la guerra, los países europeos hicieron esfuerzos para restringir la inmigración e impedir el asentamiento definitivo de estos trabajadores, pero a excepción de Francia, ninguno tomó medidas preventivas de control de inmigrantes (ver **Tabla I.1**).

TABLA I.1: CARACTERÍSTICAS DE LA INMIGRACIÓN EN ALGUNOS PAISES EUROPEOS.

	Gran Bretaña	Francia	Suiza	Alemania
Procedencia	República irlandesa mediante entrada libre. De 1946-59 entraron 350.000. De los países de a Comonwealt y las Indias Occidentales de 1955-68 entraron 1.566.000. De otros países (refugiados, fundamentalmente polacos). Entre 1946-51 entraron 460.000.	Había alemanes y personas desalojadas Los primeros en venir son los italianos a partir de 1941. En 1949 había 18.000 trabajadores temporeros. Los argelinos, a partir de 1951 tenían entrada libre. Ese año entraron más de 55.000. Los españoles llegan en la década de los años 60. A partir de 1960 empieza a aumentar los grupos de portugueses, marroquíes, yugoslavos y turcos. En 1969 había 125.000 trabajadores temporeros.	Italianos, los primeros en 1950 representaban el 49% del total de inmigrantes, en 1960 eran un 59% y en 1969 un 55%. El resto de inmigrantes eran alemanes, franceses y austríacos, A partir de ese momento proceden de lugares más lejanos.	En el año 1966 había un 30,4% de italianos, un 14,9 de griegos, un 14,1% de españoles, un 12,0% de turcos y un 7,4% de yugoslavos.
Evolución	En los años 1946-51 se llevó una contratación organizada de trabajadores extranjeros. En los años 1951-61 aumentó el número de inmigrantes. A partir de 1962 las migraciones de trabajadores pasan a ser inmigración permanente de familias.	En los años 1945-50 entrada masiva de inmigrantes. Entre los años 1950-56 debido a la recesión económica se reduce el número de inmigrantes. En el año 61 aumenta el número de inmigrantes españoles. Entre 1964-65 decrece el número de inmigrantes. En 1969 hay menor número de inmigrantes pero los de ahora proceden de otros lugares.	De 1941-49 se pasa de 22.400 a 28.500 inmigrantes- En 1950 había 30.000 en 1956 eran 102.000. En 1960 585.000 y en 1969 eran 971.795. Incremento rápido hasta 1964, declina en 1968 y después otro ligero aumento. El 16% de la población total son inmigrantes sin incluir los trabajadores estacionales. Hay 67.000 trabajadores en la frontera.	Después de la Guerra había una gran cantidad de parados en Alemania. En 1956 había 95.000 inmigrantes en Alemania y en 1961 eran 507.000. En 1965 se llevo a un millón y en el 1966 eran 1.300.000. EN 1968 debido a la recesión económica se redujo el número hasta 904.000 pero en el 1969 al recuperarse la economía el número de inmigrantes se sitúa otra vez en 1.300.000
Política	Contratación directa con Irlanda. Organizó la contratación de <i>European Voluntary Workers</i> (la mayoría para la agricultura, industria pesada y minería).	En 1954 se creó la ONI ¹ , a partir entonces la contratación se hace por medio de ella. Fue el primer país que tomó medidas para controlar los inmigrantes.	La contratación corre a cargo de los patronos, pero el gobierno controla la admisión y la residencia: -Permisos de residencia retirables en cualquier momento.	En 1950 se realiza un convenio con Italia para contratar a trabajadores para la agricultura, construcción e industria. En 1960 se realiza un convenio con Grecia, en 1961 con Turquía, en 1964

¹ Oficina Nacional de Inmigración.

	<p>Con restricciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compromiso a desempeñar determinados trabajos escogidos por el Ministerio de Trabajo. -Podían ser expulsados en cualquier momento por “mala conducta”. -Los accidentes o enfermedades acarreaban la deportación. <p>Hombres y mujeres solteros y sólo 40.000 parientes.</p>	<p>Los argelinos que tenían entrada libre en Francia, en 1969 se imponen restricciones a este colectivo, que no fueron efectivas.</p> <p>Entre 1961-62 ante la cantidad de inmigrantes clandestinos, se realizan regularizaciones.</p> <p>Se deporta a todo aquel que no venga por la ONI.</p> <p>En 1968 se da una nueva orientación, con objeto de hacer un estricto control de ingresos e introducir la selectividad. Se crean dos sistemas paralelos, uno para argelinos y africanos y otro para el resto.</p>	<p>-No conceden permisos para familiares dependientes.</p> <p>En 1956 se modifica la ley y se permite que a los tres años de residencia se permita el agrupamiento familiar. Las causas de este cambio es la evidencia de prosperidad duradera, así como la necesidad de mano de obra. Ante la competencia con los otros países que ofrecen mejores condiciones sociales.</p> <p>En 1964 el Gobierno dicta una serie de Decretos que ordenan la reducción de empleos para los extranjeros.</p>	<p>con Portugal y el 1968 con Yugoslavia.</p>
Características	<p>Los ciudadanos de la república irlandesa tienen absoluta libertad para entrar en Gran Bretaña, buscar empleo y disfrutar de los mismos derechos que los autóctonos. Después de 1951 no había contratación organizada de trabajadores extranjeros. La ley de 1962 tuvo un efecto decisivo, ya que convirtió una migración de trabajadores en una inmigración permanente de familias.</p>	<p>La mayoría de los grupos de trabajadores son estacionales para labores agrícolas.</p> <p>Debido al procedimiento tan largo y complejo para entrar a Francia, muchos entran clandestinamente.</p> <p>Este país se caracteriza por una inmigración rápida, espontánea y sin control.</p> <p>En 1982 había 82.000 clandestinos contabilizados.</p>	<p>En un principio se caracterizaba por el constante cambio de trabajadores para impedir que se asentaran.</p> <p>Ante la necesidad, ofrecen mejores condiciones sociales que en 1964 se modifican dejando una población inmigrante bien asentada, estabilizado la fuerza de trabajo extranjero, pero sin permitir la entrada de más población inmigrante.</p>	<p>La inmigración de trabajadores en Alemania se inicia de manera tardía, pero se desarrolla rápidamente. Se caracteriza por organizar bien las migraciones de trabajo.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Castles y Kosack, 1973.

En definitiva, los movimientos migratorios se han venido desarrollando de acuerdo con las necesidades económicas de la industria, por una parte, y de los inmigrantes por otra. Muchos de los problemas sociales que sufren los inmigrantes se deben a la falta de prevención o control de los países de la Europa occidental (Arango, 1992).

En la actualidad, en la Unión Europea se calcula que residen 15 millones los inmigrantes, lo que representa un 4,4% del total de la población, 5 millones proceden de la Unión Europea, por lo que la población inmigrante extracomunitaria representa sólo un 2,26% del total. Esta población inmigrante no se distribuye homogéneamente por todos los países (Sigüan, 1998). Así, Alemania, Francia y Gran Bretaña son los mayores receptores de extranjeros en términos relativos y Luxemburgo es el país con mayor proporción de población extranjera con un 30%. Le siguen Bélgica (9%), Alemania (6,9%) y Francia (6,3%).

La procedencia de la población extranjera es también diversa: un 22% proceden de Turquía, un 8% de Yugoslavia, un 20% del resto de Europa, otro 20% del Magreb, un 7% del resto de África, un 15% de Asia y un 8% de América, aunque se producen concentraciones de colonias de inmigrantes en determinados países. En Alemania por ejemplo se concentran turcos y yugoslavos, en Francia argelinos y marroquíes, en Gran Bretaña hay irlandeses e inmigrantes procedentes de Indostán y de las Antillas.

1.3 Características de la inmigración en España

En términos absolutos, España es un país de emigrantes, más que de inmigrantes (Arango, 1992), pero las tendencias lo llevan a configurarse cada vez más como un país de acogida. En términos relativos, la población extranjera en 1991 era de 1,6% (Censo de 1991) y en 1999 había 801.329 extranjeros residiendo legalmente en España, lo que representa el 2%, de los cuales la mitad son de régimen comunitario.

Hay que recalcar que los datos no se acercan bien a la realidad, ya que en primer lugar, esa cifra es de población extranjera en la que se incluyen los comunitarios y no comunitarios, en segundo lugar, esa cifra no tiene en cuenta el número de extranjeros con visado de estudiante (27.480 en 1999), ni a los solicitantes de Asilo y

Refugio (16.384 en 1999), ni siquiera a los recientemente nacionalizados (16.384 en 1999) que residen legalmente en España. Si a estos datos añadimos los aproximadamente 175.000 inmigrantes en situación irregular que a partir de la última regularización van a pasar a ser inmigrantes con papeles, eso suma más de un millón, lo que representa un 2,57% de la población española.

Recordemos que en las décadas de 1960 y 1970, se produjo un éxodo de españoles hacia Europa y después se inició el "desarrollismo" (Colectivo Ióe, 1996b). La Industrialización y el desarrollo en las obras de equipamientos e infraestructuras provocó una fuerte demanda de mano de obra cualificada para la Industria y servicios, que absorbió las grandes migraciones internas del campo a la ciudad. De los inmigrantes extranjeros que llegaron a España en estas décadas se distinguen, según origen y destino, dos flujos migratorios muy diferentes: uno procedente del tercer Mundo, principalmente de Marruecos, que trabajan en los sectores de construcción y en pequeñas industrias y otro, procedente del primer Mundo en el que abundan jubilados y pensionistas europeos.

A partir de la década de 1980, en España se vive un proceso de polarización social, también denominada dualización de la sociedad (Abad, 1993b), junto con un desempleo estructural (menor del 15%) y el ingreso en la Comunidad Económica Europea, que favorece el establecimiento e inserción social de los europeos comunitarios y trabajadores altamente cualificados. En esta década se mantienen los dos flujos migratorios, aumentando en importancia el flujo procedente del tercer mundo a partir del primer proceso de regularización de 1986, y aumenta la variedad de procedencia de los inmigrantes, aunque la mayor parte siguen siendo del Primer Mundo (54% del total).

En la década de 1990 se han producido cambios importantes relativos a la procedencia de los inmigrantes, debido en gran parte a los procesos de regularización de 1991, 1996 y 1999 y a los diferentes cupos². Marruecos se ha convertido en la colonia más numerosa, superando a las europeas de mayor tradición (Reino Unido, Alemania, Portugal, Francia).

² Contingentes de trabajadores inmigrantes extranjeros.

En cuanto a la distribución espacial de la población inmigrante, al igual que en Europa, se observa una fuerte concentración (el 50% vive en 4 Comunidades Autónomas). Madrid atrae a profesionales técnicos, empresarios, trabajadores de cualificación media y baja, las provincias Mediterráneas ofrece trabajo en los servicios turísticos y la agricultura de temporada y Barcelona es considerada como centro Industrial y de servicios. A partir de las estadísticas se observa una mayor concentración espacial entre los extranjeros del primer Mundo (Alemanes en Canarias y Baleares, Británicos/Belgas/Holandeses en la Comunidad Valenciana y Andalucía, Daneses en Andalucía, Suecos en Andalucía y Canarias, Norteamericanos en Madrid y Andalucía, Franceses en Cataluña, Comunidad Valenciana y Madrid, Italianos en Cataluña y Madrid). Portugal se comporta de forma diferente, ya que su inmigración es mayoritariamente económica y de baja cualificación, concentrándose en Castilla y León, Galicia, Madrid y Euzkadi.

Las colonias de inmigrantes del tercer Mundo se distribuyen en tres bloques: uno el que se concentra en Madrid compuesto por polacos³ (66%), peruanos (49%), venezolanos (49%), filipinos (49%), otro el que se distribuye entre Cataluña y Madrid compuesto por colombianos (61%), chilenos (61%) chinos (47%) argentinos (47%), indios (55%) y venezolanos (22%) y el tercer bloque que reside en Cataluña, Andalucía y Madrid, compuesto por el 70% de los marroquíes inmigrantes (Colectivo Ioé, 1996b).

En cuanto a las características demográficas, se observa un predominio masculino de la inmigración procedente del Magreb y África y un predominio femenino de la inmigración procedente de la República Dominicana, Filipinas, Colombia, Ecuador, Cabo Verde, Guinea, Perú, Suecia y Noruega. Este contingente de inmigrantes se caracteriza normalmente por la juventud frente a la población española más envejecida.

Con respecto a la actividad económica que desarrolla la población extranjera encontramos una gran diversidad al analizar las tareas de actividad económica. A partir de datos oficiales, el Colectivo Ioé estima que sólo el 16% de Norteamericanos (Datos de 1994) y el 29% de los Europeos comunitarios residentes en España (Datos de 1991) pertenecen a la población activa, frente al 70% de Africanos, el 53% de Asia y el 42% de Latinoamericanos (Datos de 1994). Las nacionalidades con mayor tasa de actividad

³ Porcentaje relativo a la población polaca en España.

económica son Marruecos, Guinea y Filipinas (70%), Perú, Gambia y Senegal (65%), República Dominicana, Ecuador y Argelia (60%). La composición de los inmigrantes inactivos es diversa: los procedentes de Europa son mayoritariamente jubilados y pensionistas y los no comunitarios son generalmente mujeres e hijos menores de edad. Hay que tener en cuenta que a partir del proceso de regularización de 1991, se produjo un incremento de población no activa y aunque desde el 1992 han aumentado los residentes, se han reducido los trabajadores con permiso de Residencia.

Comparando los contingentes de trabajadores extranjeros y autóctonos, se observa una importante presencia de mano de obra femenina, que en los últimos años está aumentando, incluso en las colonias predominantemente masculinas como Marruecos. En términos relativos, se observa que los europeos están más presentes en la Industria, los africanos en la Agricultura y Construcción y los asiáticos y latinoamericanos en el sector servicios. Se constata que existe una marcada polarización: en los niveles altos predominan trabajadores europeos y latinoamericanos (con alta cualificación) y en las categorías más bajas se concentran africanos y asiáticos. Actualmente se distinguen tres tipos de inmigrantes en el mercado de trabajo español que a continuación describimos:

Inmigrantes "asentados". Son aquellos que han conseguido una inserción "estable" en el mercado de trabajo característico español y un cierto grado de arraigo en la sociedad española. Poseen un "poder social de negociación" comparable al de los trabajadores nacionales de alguno de aquellos segmentos. Este grupo se diferencia internamente porque incluye trabajadores comunitarios y trabajadores inmigrantes de otros países con permisos C⁴ o E⁵. En este grupo se ha producido un cambio importante: se está diversificando con la mejora del arraigo de un segmento cada vez más amplio de trabajadores de menor cualificación, que trabajan en sectores menos expansivos y con orígenes nacionales diversificados. La integración social de este grupo varía según los grupos internos: el grupo de los trabajadores comunitarios tiene buena inserción en el mercado laboral, una situación familiar estable, un alojamiento de calidad y acceso sin trabas a los sistemas de formación, salud, Seguridad Social y una calidad de vida similar a la de los españoles de profesiones similares. El grupo

⁴Permiso de Trabajo por cuenta ajena renovable de cinco años de duración y válido para cualquier actividad y provincia.

proveniente de países del tercer mundo, en la mayoría llega solo y logra el agrupamiento después de algunos años, alojamientos de baja calidad, malas condiciones de alquiler, acceso problemático a los sistemas de formación, salud, Seguridad Social, calidad de vida por debajo de los españoles en ocupación similar.

Inmigrantes "precarios" . Son aquellos que viven en España en situación legal pero no han logrado una inserción estable en el mercado de trabajo y que no han alcanzado arraigo en la sociedad de acogida. Su situación es calificada de precaria, entendiendo precariedad como el grado de incertidumbre de la continuidad del trabajo, el control del trabajo, la protección del trabajo, tanto por la cobertura social como en términos de discriminación, amparo legal en sus condiciones laborales, ingresos. La situación de este colectivo se debe a su débil posición negociadora en el mercado de trabajo, sus permisos de trabajo son de corta duración (A⁶, B⁷ o D⁸), cuando tienen contrato de trabajo es también de corta duración, cambian mucho de trabajo y se desplazan a lo largo de la geografía española. Sufren reiteradas situaciones de paro y aunque en sus países eran trabajadores cualificados ahora ocupan trabajos de baja cualificación, poco frecuentados por los españoles. Son fundamentalmente marroquíes sin familia y viven en viviendas colectivas.

Inmigrantes "indocumentados". Son los que están en España en situación irregular respecto a la residencia y permiso de trabajo. Compiten con el grupo anterior. Pasan frecuentes periodos de paro forzoso y situaciones de empleo irregular en la economía sumergida donde están sobreexplotados. Su situación laboral es doblemente precaria tanto por su indocumentación como por las malas condiciones de trabajo, los bajos salarios, la prolongación de la jornada y la dependencia total del empleador. Carecen de Seguridad Social. Su nivel de vida está en, o por debajo del umbral de la pobreza, carecen de derechos para el agrupamiento familiar y sus alojamientos suelen ser tipo marginal. Dentro de estos inmigrantes, conviene diferenciar a los permanentes y los temporales, los primeros viven de forma permanente en España y los segundos entran para campañas o actividades de temporada sin tener regularizada su situación.

⁵Permiso de Trabajo por cuenta propia renovable de tres años de duración y válido para cualquier actividad y provincia.

⁶Permiso de trabajo por cuenta ajena no renovable de 9 meses de duración para tareas estacionales.

⁷Permiso de trabajo por cuenta ajena que puede ser renovado con una duración de un año.

⁸Permiso de trabajo por cuenta propia se puede renovar en una ocasión y de un año de duración.

En cuanto a la situación legal de los inmigrantes hay que destacar que los extranjeros con una situación más estable son los procedentes de América Latina (60%) y Asia (52%) con permisos de trabajo de cinco años (C y E). Los que sufren más inestabilidad son los de Europa del este (86%) con permiso de un año (B y D) y los procedentes de África (82%).

Sobre la población irregular se tiene una imagen en ocasiones errónea, ya que debido a su situación legal en España es difícil conocer sus características. Es a partir de los distintos procesos de regularización que podemos conocer algo más de este colectivo. Antonio Izquierdo facilita datos de una Encuesta del C.I.S. llevada a cabo en el proceso de regularización de 1996 que nos permite conocer un poco más a este total desconocido que es el colectivo en situación jurídica irregular.

El 47.3% de los inmigrantes con una situación jurídica irregular tiene estudios secundarios o universitarios (ver **Tabla I.2**), el 18,3% de los casos tiene su familia nuclear aquí y tienen una media de 3,1 hijos por familia.

TABLA I.2: NIVEL DE ESTUDIOS DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE IRREGULAR.

Nivel de estudios	%	Nº
Analfabetos	6.9	135
Saben leer y escribir	8.6	169
Antes de Primaria	12.1	237
E.G.B.	25.1	490
Secundaria	33.7	658
Universitarios	13.6	265

Fuente: Antonio Izquierdo facilita los datos de la Encuesta del C.I.S. de 1996.

Pero además, de los inmigrantes que se acogen anualmente al cupo, entre un 20 y 25% es por lo menos la segunda ocasión que solicitan el permiso de trabajo, y un 6% de ellos la han pedido en varias ocasiones. Esto quiere decir, que tras conseguir un permiso de trabajo en un cupo, han perdido ese permiso y debe solicitarlo de nuevo.

A nuestro entender, está demostrada la estrecha relación entre inmigración irregular y las medidas de regularización estatales y es un hecho que la política actual y el propio sistema les condena a esta situación, lo que sugiere un análisis más a fondo de la irregularidad⁹. La imagen transmitida por los medios de comunicación a la sociedad

⁹ Para profundizar en el tema se recomienda la lectura de las diferentes obras de Antonio Izquierdo, gran conocedor de este colectivo.

española no es totalmente correcta y ni todos los irregulares vienen en pateras, ni todos los irregulares son analfabetos.

En resumen, se puede decir que el Contingente de inmigrantes es creciente, pero relativamente reducido, concentrados en dos comunidades autónomas: Madrid y Cataluña, con gran diversidad de orígenes nacionales, estructuras demográficas, tasa de actividad y status laboral.

A continuación nos detenemos en la colonia extranjera procedente de Marruecos por ser la más numerosa y por ser el colectivo objeto de estudio de esta investigación. Profundizaremos en la situación de esta colonia en la Comunidad Autónoma de Madrid.

1.3.1 MARROQUÍES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

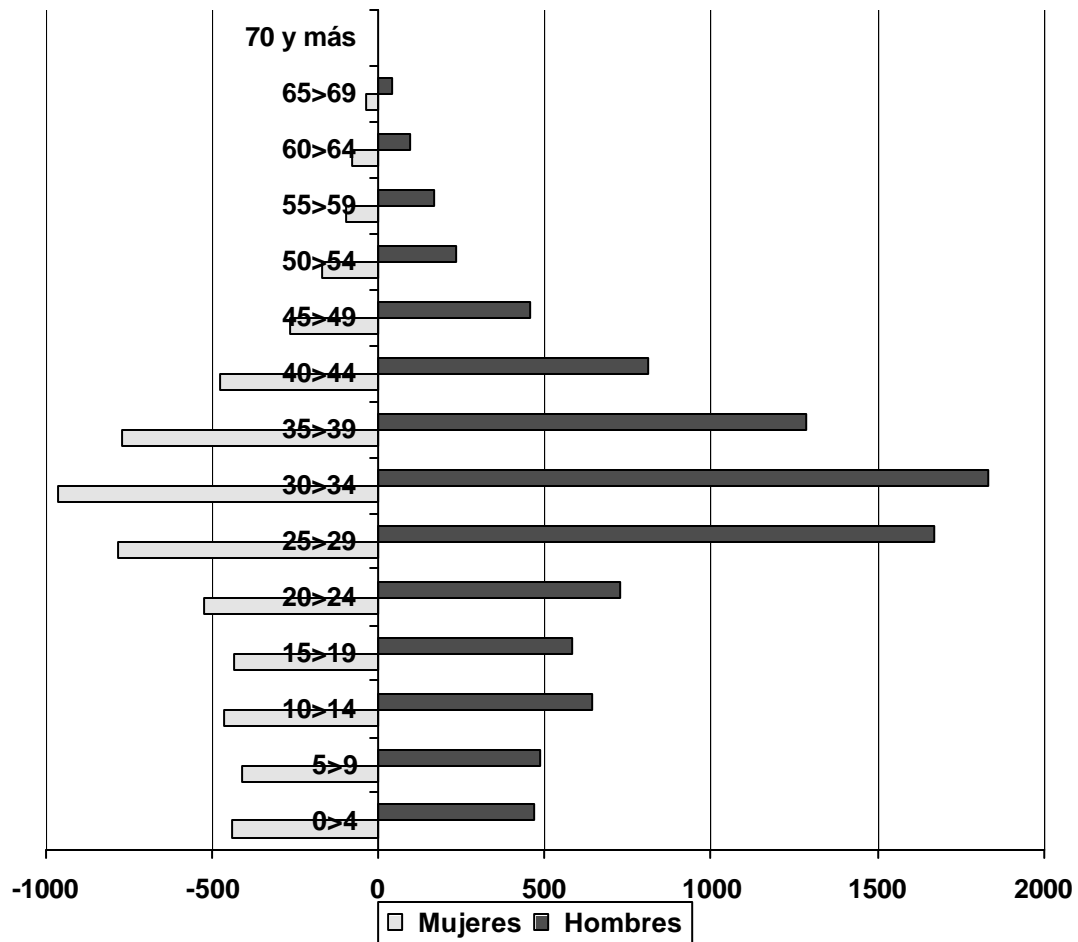
El número total de marroquíes en la Comunidad de Madrid era de 15.528 según el Padrón de 1996, de los cuales el 38,4% eran mujeres, que aunque parezca un porcentaje bajo, en comparación con los porcentajes de años anteriores ha aumentado considerablemente.

Por edades, se distingue que la inmigración de 1970, como ya hemos señalado mayoritaria de hombres tienen como máximos de edad entre 25 y 34 años (el 49,2%). En la década de 1980, el porcentaje de mujeres aumenta y se rejuvenece este colectivo, cuyos máximos se sitúan entre los 20 y los 34 años. En esta misma década, destaca la aparición de un porcentaje superior al 6% de menores de 15 años, nacidos la mayoría en España que revela la estabilización de la colonia marroquí en Madrid. El colectivo procedente del Rif es el más joven, como se desprende de que un 56,31% se encuentra en la franja de edad de entre 20 y 29 años (Escobar, 1995).

A partir de los datos de 1996, sabemos que el grupo de hombres más numeroso se encuentra en el tramo de edad de 25 a 45 años, representando un 58,60% del total, mientras que el grupo de mayores de 60 años es del 2% y atención el grupo de menores de 19 años que representa un 22% del total de la población masculina. En cuanto a las mujeres marroquíes, las de edad entre 25 y 45 representan el 50% de total, siendo más numeroso el grupo de mujeres mayores de 60 años con respecto al de hombres, aunque sigue siendo el más reducido, con un 3,2%. Nuevamente el grupo de

menores de 19 años tiene una importancia considerable al constituir un 29,2% de la población femenina y superior a la masculina en este grupo de edad.

GRÁFICO I. 1: DISTRIBUCIÓN POR EDAD Y SEXO DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ DE LA COMUNIDAD DE MADRID. 1996.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados en Comunidad de Madrid (1999) *La población y los hogares madrileños según la zonificación de los servicios sociales*. Madrid. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

A partir del análisis general de los datos del Consulado de Madrid, las conclusiones que se pueden extraer del mismo son que los inmigrantes marroquíes se quedan en España y traen a su familia o la crean en su destino y este asentamiento se está produciendo a la misma velocidad que la evolución de las corrientes migratorias desde Marruecos (Páez, 1996).

Por estado civil, hay que señalar que aunque más de la mitad de los hombres marroquíes residentes en la Comunidad de Madrid están solteros, en total un 59,2%, un

40,13% están casados y un pequeño porcentaje del 0,5% está viudo o divorciado. Entre la población femenina, el porcentaje de mujeres solteras es superior al de los hombres, con un 67,9%, aunque hay menos mujeres casadas, sólo un 24,1% ya que los procedentes de la región del Rif no suelen traer a España a sus mujeres, en cambio el porcentaje de mujeres divorciadas y viudas es superior al de los hombres, 4% de divorciadas y un 3,9% de viudas (Pumares, 1996).

La población masculina marroquí trabaja principalmente en los sectores de Construcción, muy por debajo el servicio doméstico, otros servicios y la agricultura. Las mujeres marroquíes que trabajan se concentran en servicio doméstico, hostelería y otros (Pumares, 1996).

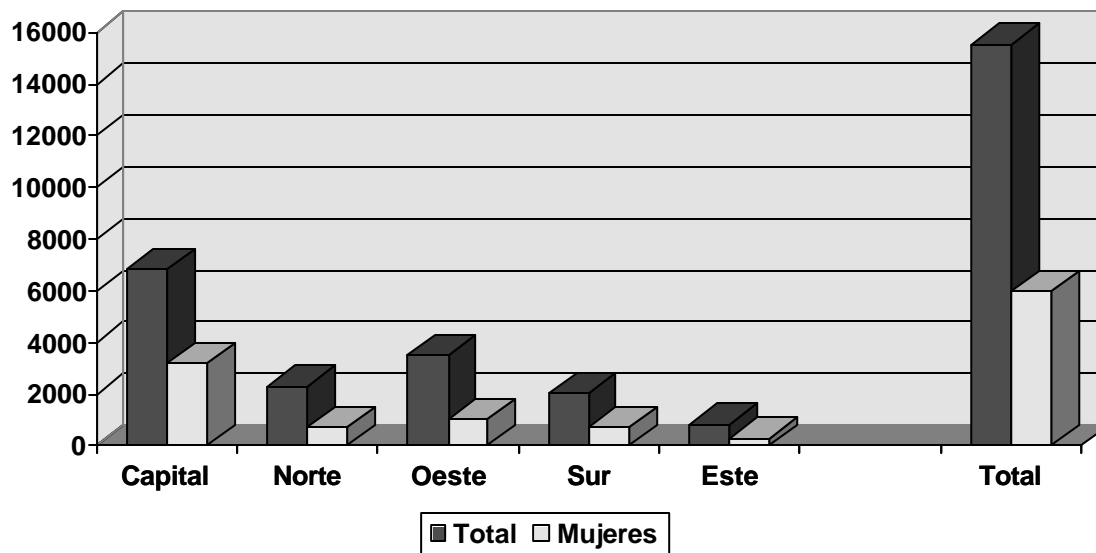
Los marroquíes de la comunidad de Madrid se han instalado principalmente en tres zonas, por una parte en la ciudad de Madrid, en concreto en la zona Centro y en el barrio de Fuencarral y por otra parte en los municipios que agrupa la denominada Sierra Rica. La instalación no es casual, sino que responde a determinados factores, posibilidad de alquilar viviendas y las ofertas de trabajo.

Como se aprecia el mayor volumen de marroquíes residen en Madrid Capital (43,9%) repartidos por los distritos de la capital, siendo el que mayor número de marroquíes el de Centro con 1.216, seguido del de Fuencarral y el Pardo con 851 marroquíes residentes.

Hay que tener en cuenta que los barrios del centro suelen ser, generalmente, los más degradados de las grandes ciudades. Estos barrios con viviendas pequeñas y en mal estado acogen a todo tipo de trabajadores extranjeros. En el distrito Centro se concentran sobre todo en el barrio de Lavapiés y Embajadores, en donde se encuentran alquileres baratos en casas viejas, en ocasiones, desprovistas del mínimo confort, o pensiones donde comparten habitación con varias personas.

El distrito de Fuencarral es el barrio que más marroquíes tienen censados y se constata que viven familias, ya que el número de hombres es casi igual al de mujeres y hay un número elevado de niños.

GRÁFICO I.2: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ EN LA COMUNIDAD DE MADRID SEGÚN ZONIFICACIÓN DE SERVICIOS SOCIALES. 1996.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados en Comunidad de Madrid (1999) *La población y los hogares madrileños según la zonificación de los servicios sociales*. Madrid. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

Lo que recibe el nombre de Sierra Rica se compone de los pueblos de Pozuelo de Alarcón, Majadahonda, Boadilla del Monte, Villanueva de la Cañada, Valdemorillo y Collado-Villalba, entre otros. Durante los últimos años, la Sierra Rica se ha convertido en uno de los principales focos de atracción para los trabajadores marroquíes, diferenciándose dos tipos de inmigrantes:

- Hombres solos, procedentes de zonas rurales, en especial del Rif y en concreto de Al-Hoceima.
- Mujeres que trabajan en el servicio domestico de las zonas residenciales.

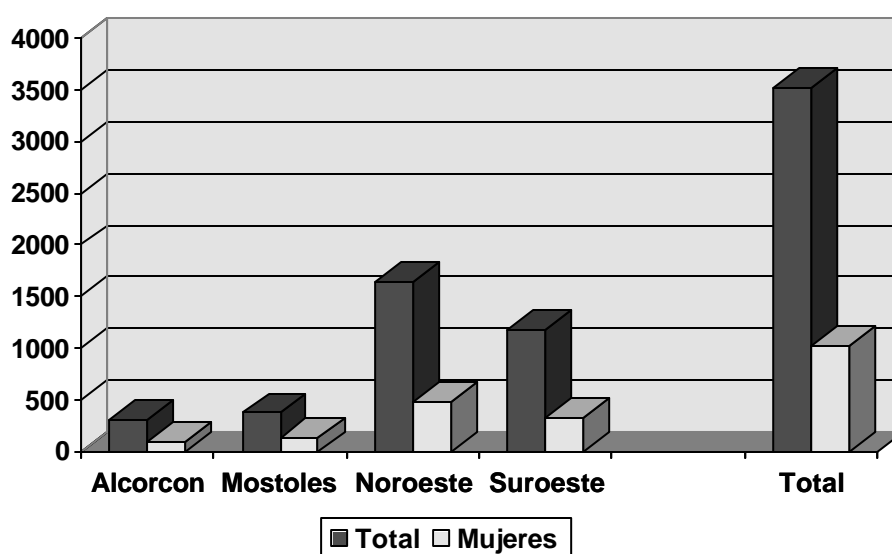
En la inmigración marroquí tradicionalmente y mayoritariamente masculina se constata un marcado crecimiento en número y proporción de mujeres. Algunas vienen solas a trabajar y otras acompañan o siguen al marido y a los hijos.

A partir de la zonificación de Servicios Sociales la segunda zona con mayor número de población marroquí es la zona Oeste (22,6%), zona que corresponde a los municipios de Alcorcón, Mostoles, la subzona Noroeste que comprende a Majadahonda,

Pozuelo, Las Rozas y San Lorenzo de El Escorial¹⁰, la subzona Suroeste que corresponde a los municipios de Navalcarnero, San Martín de Valdeiglesias y Villaviciosa de Odón.

En la zona Oeste se observa (ver **Gráfico I.3**) como el volumen más importante se encuentra en las subzonas Noroeste y Suroeste, siendo la presencia de marroquíes en Alcorcón y Mostoles muy reducida. Hay que resaltar la mitad de las mujeres de esta zona residen en la subzona noroeste. Igualmente se puede apreciar la masculinización de este colectivo de inmigrantes en todas las zonas y subzonas.

GRÁFICO I.3: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ EN LA ZONA OESTE LA COMUNIDAD DE MADRID SEGÚN ZONIFICACIÓN DE SERVICIOS SOCIALES Y POR SEXO. 1996.



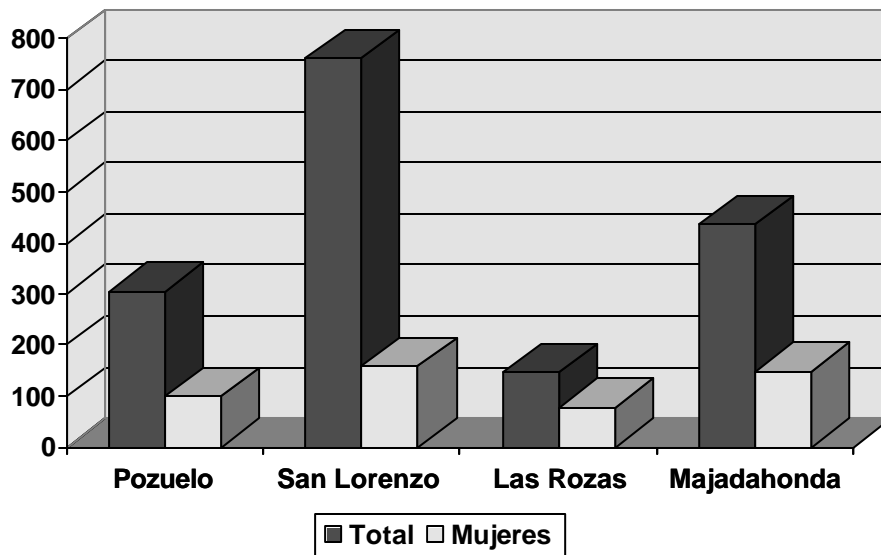
Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados en Comunidad de Madrid (1999) *La población y los hogares madrileños según la zonificación de los servicios sociales*. Madrid. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

Si nos detenemos en la subzona Noreste (ver **Gráfico I.4**) se debe destacar el municipio de San Lorenzo de El Escorial como el más numeroso con más del 20% de la población marroquí de la zona, siendo el municipio más numeroso de Madrid después de Madrid Capital con 760 residentes marroquíes. Como se puede apreciar en el Gráfico salvo El Escorial, el resto de municipios no superan el número de 500, rondando sus porcentajes entre un 9% y un 12% de la población marroquí de la zona.

¹⁰ Esta zona incluye los municipios de San Lorenzo de El Escorial y El Escorial.

Hay que señalar que en el municipio de Las Rozas la población marroquí se distribuye al 50% por sexos, siendo incluso mayor el número de mujeres que de hombres. Esto se puede deber a que esta población en ese municipio se dedica fundamentalmente al servicio doméstico, que mayoritariamente lo ocupan las mujeres marroquíes. Y curiosamente El Escorial, el municipio con mayor número de marroquíes como señalábamos, es también el municipio que menor porcentaje de mujeres tiene (20,8). En este caso se puede deber a que en esa localidad el trabajo que desempeña la población marroquí es básicamente la construcción y agricultura y por otra parte, la mayoría de la población masculina procede de la región del Rif, con características muy propias y que generalmente no suelen traer a sus mujeres a España.

GRÁFICO I.4: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ POR SEXO EN LA SUBZONA NOROESTE LA COMUNIDAD DE MADRID SEGÚN ZONIFICACIÓN DE SERVICIOS SOCIALES. 1996.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados en Comunidad de Madrid (1999) *La población y los hogares madrileños según la zonificación de los servicios sociales*. Madrid. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

Por su parte, La subzona Suroeste de la zona Oeste comprende los municipios de Navalcarnero, San Martín de Valdeiglesias y Villaviciosa de Odón, este último con una colonia numerosa de marroquíes de 608, lo que representa el 17,3% de la zona.

La zona Norte con un 15,0% de la población marroquí en Madrid comprende los municipios de Colmenar Viejo, Collado Villalba, Torrelodones, Guadarrama, la denominada Sierra Norte, Miraflores El Molar, Tres Cantos y la subzona de Nordeste

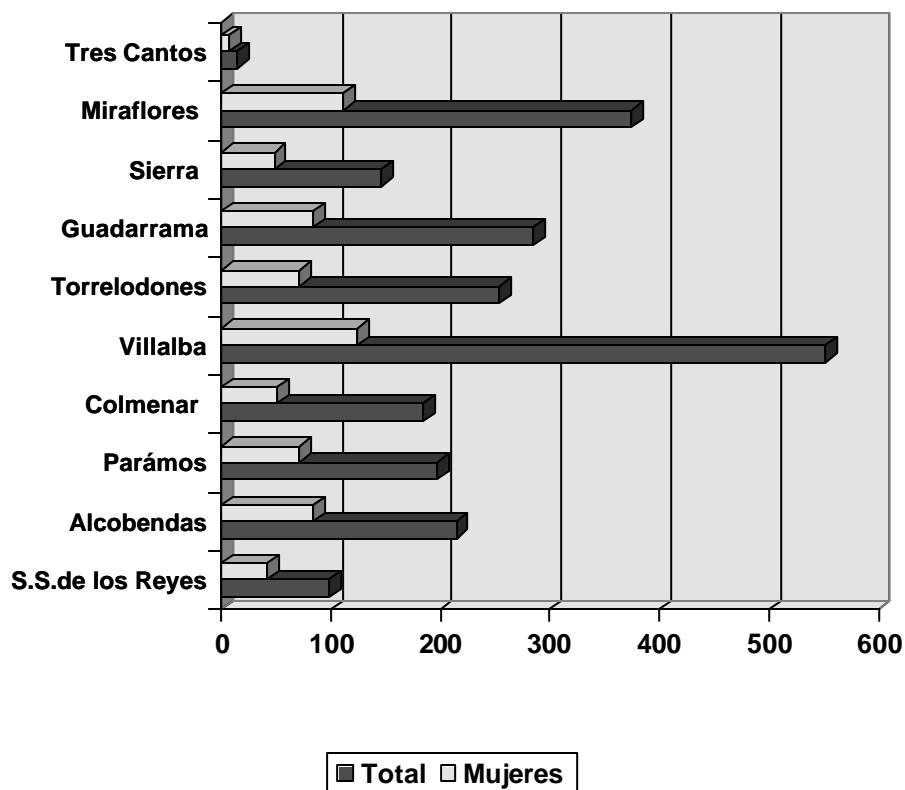
que agrupa los municipios de San Sebastián de los Reyes, Alcobendas y los Páramos (ver **Gráfico I.5**).

En esta zona el municipio con mayor número de población marroquí es Collado Villalba con 552 que representa el 23,8% de la zona, le siguen Miraflores El Moral con 375, Guadarrama con 285, Torreldones con 254. Por sexos, en Collado Villalba es donde mayor número de mujeres residen (18%), seguidos por Miraflores con un 16%, Guadarrama y Alcobendas con más de un 12% y los Páramos y Torreldones con más del 10%.

Aunque el predominio de hombres sobre mujeres se da en todos los municipios, no es la misma la relación entre hombres y mujeres por municipios, siendo Villalba el municipio de esta zona con mayor predominio masculino con 4,5 mujeres por cada hombre, les siguen Colmenar Viejo, Torreldones, Miraflores, Guadarrama con más de 3 hombres por mujer. Siendo Tres Cantos el municipio que menor predominio masculino con 1,9 mujeres para cada hombre.

Como en el caso del municipio de El Escorial, Collado Villalba que es uno de los más numerosos, es el que tiene menor proporción de mujeres residiendo en el mismo. Como señalábamos anteriormente, las causas se deben a la procedencia de esa población, mayoritariamente rifeña y a los trabajos que desempeñan.

GRÁFICO I. 5: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ POR SEXO EN LA ZONA NORTE LA COMUNIDAD DE MADRID SEGÚN ZONIFICACIÓN DE SERVICIOS SOCIALES. 1996.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados en Comunidad de Madrid (1999) *La población y los hogares madrileños según la zonificación de los servicios sociales*. Madrid. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.

La zona Sur con un 13,1% de la población total marroquí reúne a los municipios de Fuenlabrada, Getafe, Leganes y la Subzona Medio Sur que agrupa Griñón, Parla y Pinto. En esta zona el municipio con mayor número de marroquíes es Fuenlabrada con 597 (29,4% de la zona), de los cuales el 37% son mujeres, le siguen Getafe con 437 de los cuales 38,4% son mujeres, Leganes con 390, de los cuales 31,3% son mujeres y de lejos les siguen Griñón, Parla y Pinto.

Por último la zona Este (5,4%), la que menor número de población marroquíes, agrupa a los municipios de tres subzonas y reúne a Mejorada del Campo, Torrejón de Ardoz, San Fernando de Henares y Coslada, Campo Real Aranjuez, las Vegas y Valdemoro. Siendo el municipio con mayor número de marroquíes Torrejón de Ardoz con 296, de los cuales 41,2% son mujeres.

El colectivo marroquí es el que tiene mayores índices de irregularidad y de masculinidad de todas las colonias extranjeras, tanto en España y en Madrid, como se demuestra en las solicitudes de regularización, además son los que más solicitan la regularización y los que más participan en cada Contingente.

El nivel de estudios de la población marroquí en España es muy bajo, no obstante existen diferencias entre el nivel de estudios y la procedencia de estos inmigrantes. Los procedentes de las zonas rurales, y especialmente del Rif son los que menos nivel educativo, siendo numerosos los casos de analfabetismo total. En otras zonas rurales del Norte de Marruecos son más frecuente las personas que han pasado por la escuela, aunque rara vez más de cinco años, aunque entre los más mayores se siguen dando casos de analfabetismo total.

Entre los que proceden de zonas urbanas, Tánger o Tetuán, se registra un nivel ligeramente superior, con una mayoría que ha ido al colegio. En los últimos años está apareciendo un grupo de estudiantes universitarios, o con el bachillerato que proceden de Tánger, Tetuán, Casablanca o Rabat, destacando un número considerable de jóvenes solteras. Sin embargo, a pesar de este último grupo, la mayoría tienen estudios primarios o no tiene ningún estudio y vienen directamente de la escuela o han trabajado en el campo, como peones de la construcción o vendedor.

La baja cualificación, junto con la situación de irregularidad en la que se encuentran muchos de estos inmigrantes, condiciona los empleos que desempeñan. A esto se le une la forma de buscar trabajo que casi siempre se lleva a cabo por medio de intermediarios, generalmente familiares, amigos que le lleva a trabajar donde él trabaja y en cierto modo quedará como responsable "de que el nuevo trabaje bien". Esto conlleva la concentración de inmigrantes marroquíes en el mismo tipo de trabajo o en el mismo tipo de empresas.

La población marroquí de Madrid está compuesta por un fuerte porcentaje de personas activas, característica frecuente de una inmigración reciente. Los trabajos que más desempeñan los y las marroquíes en España son servicios (servicio domestico, jardinería, etc.), agricultura, construcción y en un porcentaje menor en la industria (a partir de los datos del proceso de regularización de 1991).

En definitiva, los marroquíes se concentran en un número de empleos precarios que pertenecen a la franja más marginal del mercado de trabajo. En la C.A.M. la

mayoría de los beneficiarios de un permiso de trabajo trabaja como vendedores, mano de obra para la construcción, empleados/as en el servicio doméstico y como trabajadores no cualificados en otros servicios como jardinería, limpieza, transporte, etc. A pesar de los permisos, una gran parte, cómo trabajador sin permiso, está empleado en la economía sumergida, donde las condiciones de trabajo son, en la mayoría de los casos, pésimas.

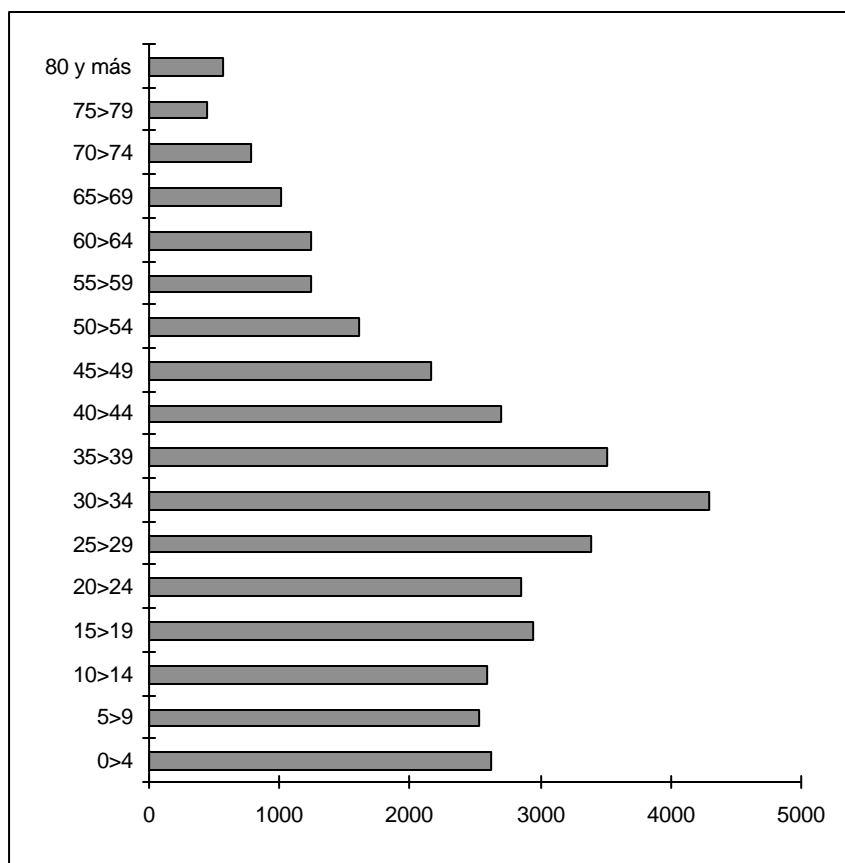
Por sexos se encuentran diferencias, el trabajo del hombre se caracteriza por una gran inestabilidad y por las malas condiciones de trabajo, mientras que las mujeres a través del servicio doméstico, pueden encontrar trabajo más fácilmente y con cierta estabilidad, aunque ciertamente mal pagado. Habría que señalar que muchas de las mujeres solteras con estudios trabajan en el servicio doméstico y con la política de los cupos les resulta muy difícil poder acceder a otro tipo de trabajo.

1.3.2 POBLACIÓN EXTRANJERA EN COLLADO VILLALBA.

En 1960 según las autoridades locales llegaron a Collado Villalba inmigrantes procedentes de Extremadura, Galicia y Andalucía. En la década de los 70, llegaron argentinos y chilenos a los que se valora como la población extranjera más antigua y mejor integrada en Collado Villalba. A principios de los años 90 llegaron a este municipio la población marroquí, atraídos por la demanda de trabajo en construcción y jardinería, que actualmente se han convertido en la colonia extranjera más numerosa residente en Collado Villalba.

La población del municipio de Collado Villalba se puede considerar una población joven en comparación con los datos de la Comunidad de Madrid o de España (ver **Gráfico I.6**). El grupo de 25 a 44 años en este municipio representa 34,8% de la población, el grupo de población menor de 19 años se estima en un 26,8% frente al 10,2% que representa los mayores de 60 años.

GRÁFICO I.6: DISTRIBUCIÓN POR EDAD DE LA POBLACIÓN DE COLLADO VILLALBA. 1996.



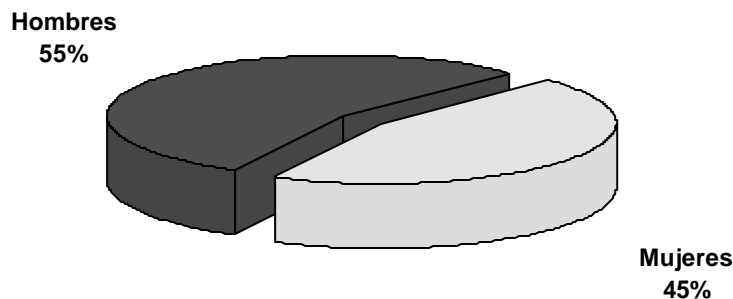
Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados en Instituto de Estadística (1996): *Resultados Provisionales detallados del padrón Municipal de habitantes y estadística de población.* Madrid. Instituto de Estadística.

En cuanto al nivel de estudios de los habitantes de Collado Villalba hay que destacar un 11,5% de universitarios y un 8,3% de personas sin estudios y las que no saben leer no escribir (Instituto de Estadística, 1996).

En cuanto a la situación laboral, a partir de datos de 1996, se calculan que un 40% es activa, de los cuales, un 80% está ocupado y el 20% restante está en situación de paro. El paro afecta a un 8% de la población total de Collado Villalba (Instituto de Estadística, 1996).

Las autoridades locales cifran en un 10% el número de residentes extranjeros en Collado Villalba, aunque en el Padrón Municipal de 1996 los cifran en 2.023 (5,47%) y a finales de 1998 en 1.687 (4,25%). En cuanto a la población extranjera total por sexo, existe un claro predominio de hombres frente a mujeres (ver **Gráfico I.7**).

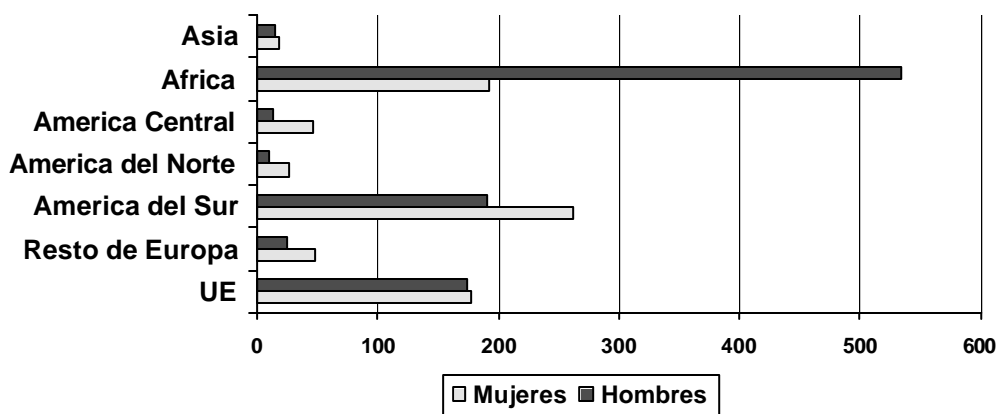
GRÁFICO I.7: DISTRIBUCIÓN POR SEXO LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN COLLADO VILLALBA.



Fuente: Elaboración propia a partir de Datos facilitados por el Ayuntamiento de Collado Villalba, 3 de abril de 1998.

Por región geográfica de procedencia, la más numerosa en Collado Villalba es la africana, seguida de Sudamericana y la Europa Comunitaria. Según el sexo se observa (ver **Gráfico I.8**) un predominio de mujeres en las colonias procedentes de la Europa del Este, de todo el continente americano, un equilibrio entre la población procedente de la Unión Europea y Asia y un predominio masculino de la colonia procedente de África.

GRÁFICO I.8: DISTRIBUCIÓN POR SEXOS LA POBLACIÓN INMIGRANTE RESIDENTE EN COLLADO VILLALBA POR REGIÓN GEOGRÁFICA DE PROCEDENCIA.



Fuente: Elaboración propia a partir de Datos facilitados por el Ayuntamiento de Collado Villalba, 3 de abril de 1998.

En este municipio residen ciudadanos de un total de 57 países. Según la nacionalidad de los inmigrantes, ciertamente los procedentes de Marruecos son el colectivo más numeroso en Collado Villalba (ver **Tabla I.3**), representan el 40% del total,

seguidos muy de lejos por los argentinos que representan un 9%, los peruanos, franceses e italianos con un 5% respectivamente, los colombianos y portugueses con un 4%, alemanes y chilenos con un 3%, irlandeses del Norte, polacos, Dominicanos y Uruguayos 2%, etc.

TABLA I.3: RESIDENTES EXTRANJEROS¹¹ EN COLLADO VILLALBA MAYORES DE 20 AÑOS DISTRIBUIDOS POR NACIONALIDAD Y SEXO.

Nacionalidad	Hombres	Mujeres	Total
Marruecos	502	180	682
Argentina	72	79	151
Perú	44	49	93
Italia	48	38	86
Francia	36	42	78
Colombia	22	48	70
Portugal	23	39	62
Alemania	20	27	47
Chile	18	27	45
Irlanda del Norte	17	19	36
Polonia	15	18	33
República Dominicana	6	30	36
Uruguay	15	17	32
EE.UU.	8	16	24
Ecuador	7	14	21
Bulgaria	7	12	19
Cuba	6	10	16
Brasil	6	10	16
Cabo Verde	6	8	14
Venezuela	5	9	14
China	8	3	11

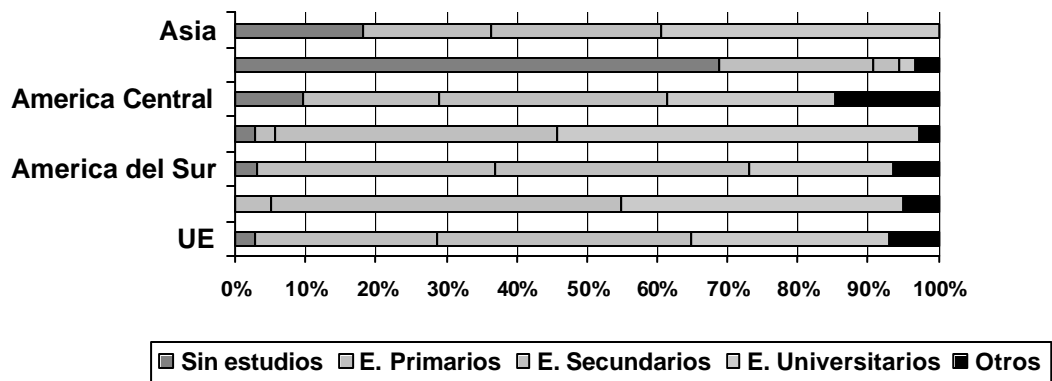
Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Ayuntamiento de Collado Villalba, 3 de abril de 1998.

Según el nivel de estudios, se observan diferencias entre las regiones geográficas de procedencia (ver **Gráfico I.9**). Por una parte los extranjeros residentes en Collado Villalba procedentes de Europa tienen en su mayoría estudios secundarios y universitarios, los procedentes de América Norte y centro suelen tener estudios secundarios o universitarios y los de América del Sur tienen un número importante con estudios primarios, aunque es más numeroso el grupo con estudios secundarios, siendo de gran importancia el grupo compuesto por universitarios (generalmente argentinos, uruguayos, etc. exiliados políticos). Los extranjeros procedentes de África

¹¹ Sólo se han recogido en la tabla las colonias más numerosas. Se puede examinar más detenidamente en el Anexo I.1.

en su gran mayoría no disponen de estudios, y los que tienen, en su mayoría son estudios primarios. Los pocos extranjeros procedentes de Asia están presentes en todos los niveles educativos, sin apreciarse grandes diferencias.

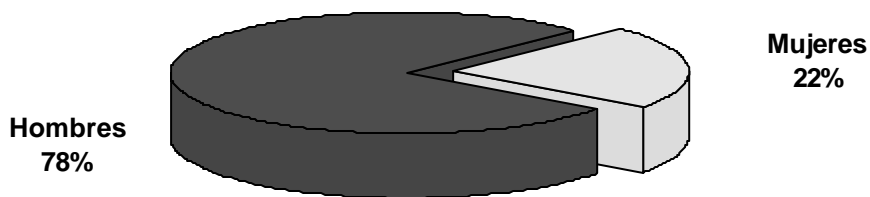
GRÁFICO I.9: NIVEL DE ESTUDIOS DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA RESIDENTE EN COLLADO VILLALBA SEGÚN LA REGIÓN GEOGRÁFICA DE PROCEDENCIA.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por el Ayuntamiento de Collado Villalba, 3 de abril de 1998.

Como ya señalábamos en la localidad de Collado Villalba la población marroquí es predominantemente masculina, tal y como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

GRÁFICO I.10: DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ EN COLLADO VILLALBA. 1996.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados en Instituto de Estadística (1996) Resultados Provisionales detallados del padrón Municipal de habitantes y estadística de población. Madrid. Instituto de Estadística.

Hay que señalar que casi las tres cuartas partes de la población marroquí residente en Collado Villalba, un 71% no tienen estudios, un 20% tiene estudios

primarios, un 3% tiene estudios secundarios y un 2% Estudios Universitarios. Existe un 3% de la población que no especifica el nivel de estudios.

1.3.3 POLITICA ESTATAL SOBRE INMIGRACIÓN.

En España debido a la incorporación de la Unión Europea y a la inexistencia de legislación sobre la población extranjera se adopto de forma anticipada a la realidad del país una legislación básica en la Ley de Extranjería de 1985. La política de inmigración durante la década de los años 90 se caracteriza por un desarrollo gradual de dos orientaciones enfrentadas, una a favor de la inmigración y otra en contra.

Los órganos responsables del asentamiento del inmigrante son varios y dispersos (Ministerio de Exteriores, Trabajo y Asuntos Sociales, Interior y Justicia). La orientación más dura o en contra de la inmigración está representada por le Ministerio de Interior y Justicia y la orientación más comprensiva y a favor de la inmigración está representada por el Ministerio de Asuntos Sociales. Para paliar las carencias del reparto de responsabilidades se creo la Comisión Interministerial de Extranjería a principios de los 90 .

Durante esta década se formularon las siguientes medidas: la Declaración Permanente de 1991, una Proposición no de Ley en la que existe una mezcla de las dos orientaciones, se lleva a cabo la Regularización de 1991, se regula el Contingente y su funcionamiento, se aprueba el Plan para la Integración Social que más que nada se trata de una primera manifestación de intenciones elaborado desde el Ministerio de Asuntos Sociales, se aprueba la Reforma del Reglamento de Derechos y Deberes en 1996 en la que predomina la orientación más comprensiva y que incluso contradice la ley mucho más restrictiva, se elabora un informe de la situación de la inmigración y desde la orientación más favorable y comprensiva se elaboró el Proyecto de Ley de Extranjería con un consenso de unanimidad, se aprueba por urgencia con el voto en contra del partido en el Gobierno y nuevamente el Ministerio de Interior impone su orientación poco favorable a la inmigración, se reclama una nueva Ley y se elabora.

A lo largo de los años se aprecia una falta de políticas sociales que favorezcan la integración de inmigrantes, a excepción de los procedentes de la Europa Comunitaria y otros casos excepcionales. La corta duración de los permisos tampoco favorece el agrupamiento familiar, ni la posible integración del inmigrante (Pérez Molina, 1995).

La legislación general de extranjería tiene un claro carácter discriminatorio y controlador denunciado por muchas ONG's. Las causas de esta situación son varias, en primer lugar cabría señalar la poca tradición de España como receptor de Extranjeros, así como la poca tradición democrática. Por otra parte existen razones socioeconómicas importantes y es que la mano de obra extranjera ha pasado de una situación de complementariedad a otra de competitividad en el mundo laboral (Pérez Molina, 1995).

En cambio, el *Plan para la Integración Social de los Inmigrantes* de 1994 muestra una preocupación por la problemática y un interés por establecer medidas legales más certeras en favor de la integración.

El Plan de Integración Social planteaba el desarrollo de un total de 26 medidas como respuesta a las principales necesidades de los inmigrantes en el seno de la sociedad española que representan un obstáculo para su integración y que afectan a distintos ámbitos de la vida social, educativo y cultural, marco legal, ámbito laboral y profesional, convivencia territorial, así como participación ciudadana.

Como complemento necesario a esta serie de medidas se propusieron dos instrumentos específicos que sirvan para asegurar y garantizar la efectiva aplicación del Plan: el Observatorio Permanente de la Inmigración y el Foro para la Integración de los Inmigrantes. El Observatorio se encargaba de elaborar diagnósticos que permitan conocer en cada momento la situación real y poder hacer así un pronóstico sobre la evolución y consecuencias que pueda tener el fenómeno inmigratorio en las sociedades de acogida. Y el Foro sirve como cauce para la participación y el diálogo y vía para la implicación de toda la sociedad en la búsqueda de soluciones y alternativas que exija la integración del colectivo. El Foro está compuesto por representantes de administraciones públicas, de grupos parlamentarios, organizaciones sindicales, de confederaciones empresariales y de ONG's.

Como ya hemos señalado el Plan era únicamente un manifiesto de intenciones, una muestra de la buena voluntad, la realidad es que no existe una valoración de la puesta en marcha de las medidas y los instrumentos creados, tardaron años en constituirse y en desarrollar su función.

La posición de los inmigrantes en el mercado de trabajo viene condicionada por los aspectos generales del mercado de trabajo segmentado, ya comentados, y por

otros dos tipos de factores: los institucionales y la "discriminación" hacia los inmigrantes. Profundizamos en el mismo, ya que este último resulta muy difícil de analizar.

En primer lugar el marco general de la política de inmigración en el ámbito laboral venía definida por el artículo 18 de la Ley de Extranjería de 1985. A partir de esta ley, se configura una política de inmigración mediante el Reglamento de Derechos y Deberes aprobado en 1996, no siempre coherente con el espíritu restrictivo que tenía la ley. Los factores más relevantes del marco institucional han sido los siguientes:

A) Los distintos Tipos de Permisos de trabajo contribuyen a generar dos tipos de inmigrantes legales: los primeros (con permisos A, B, D) con una situación inestable y otros (con permisos C y E) con una situación más estable.

B) Cláusula sobre la "situación nacional del empleo". Esta cláusula explícita el reconocimiento de que a los trabajadores inmigrantes sólo se les deberían conceder permisos de trabajo para sectores ocupaciones y zonas geográficas en las que se produzca una carencia de mano de obra española o comunitaria. Carencia debida a una escasez de mano de obra o de determinados puestos de trabajo que están por debajo del "nivel de aceptación" de los españoles.

C) Establecimiento de un cupo o contingente anual de inmigrantes que persigue la canalización y control de los flujos migratorios, autorizando únicamente a un número máximo de inmigrantes trabajadores, si el mercado de trabajo nacional no es capaz de satisfacer las necesidades empresariales de forma adecuada. Otra vez, es la lógica de la "situación nacional de empleo" la que fija la filosofía de la norma.

D) El principio de "prioridad de la situación nacional de empleo" ha quebrado prácticamente en los dos procesos de regularización extraordinaria de inmigrantes (1986 y 1991). La Resolución del 9 de Julio de 1992 justifica en su introducción la concesión de tipos de permisos de diferente duración y extensión "según grado de inserción y arraigo acreditados" y establece como elemento suficiente para poder solicitar la renovación del permiso B y D un empleo ocasional. Como vemos las regularizaciones extraordinarias y las renovaciones llevadas a cabo desde este planteamiento se conocen situaciones de hecho, y pasa por alto las limitaciones impuestas por la lógica de la "prioridad de la situación nacional del empleo".

D) Sistema de Preferencias. Donde destacan tres criterios:

- Tener ascendencia o familiares españoles en España.
- Tiempo de residencia en España.
- Ser iberoamericano, filipino, andorrano, ecuatoguineano, de origen sefardí u originario de Gibraltar, Ceuta y Melilla.

De esta forma se crean los "diferentes tipos de inmigrantes de extranjeros" que ya hemos visto anteriormente y se produce una discriminación hacia los inmigrantes de los otros países.

E) El reagrupamiento familiar. Es un elemento clave en una política de inmigración que pretenda el asentamiento de los trabajadores extranjeros y que en España ha sido y sigue siendo muy difícil conseguir el reagrupamiento familiar, lo que no ha favorecido la estabilidad y asentamiento de los trabajadores inmigrantes.

Ante tantos factores discriminatorios, falta un órgano de la administración que se encargue de la promoción y protección de los derechos de los inmigrantes y minorías étnicas. El Defensor del Pueblo pese a su interés tiene limitada su actuación a denunciar e informar, tampoco la Dirección General de Migraciones tiene atribuciones para vigilar y controlar la legalidad laboral de los inmigrantes. Y aunque el más capacitado para ello sea la Inspección de Trabajo, su actuación resulta muy poco eficaz, cuestión denunciada por el Defensor del Pueblo en el 1993. Aunque los inmigrantes pueden acudir a los Tribunales e incluso presentar recurso de institucionalidad ante el Tribunal Constitucional, el primer problema para evitar la discriminación en el mundo laboral es la falta o mala información y el cumplimiento con la legislación, más que la falta de unas medidas legales (Pérez Molina, 1995).

Con este panorama se puede entender la desconfianza de los inmigrantes hacia las instituciones sobre todo, policía y justicia. Por contra, son los sindicatos los más cercanos a los inmigrantes, aunque tampoco resultan muy eficaces ya que los intereses de los inmigrantes chocan con los intereses de los sindicatos. Los inmigrantes quieren trabajar, y en ocasiones, aceptan trabajos en muy malas condiciones, en condiciones inaceptables para los sindicatos.

Y aunque la legislación española, en general, recoge disposiciones antidiscriminatorias y la legislación laboral no discrimine a los trabajadores, en la realidad se conocen y se dan casos de discriminación que hasta la aprobación de la

nueva Ley de Extranjería, la discriminación laboral al extranjero no estaba tipificada como delito. Con la aprobación de la nueva ley se definen los actos discriminatorios y en el artículo 22 se señala la tutela judicial contra cualquier práctica discriminatoria que comporte vulneración de derechos y libertades fundamentales podrá ser exigida por el procedimiento previsto en el artículo 53.2 de la Constitución en los términos legalmente establecidos.

A finales del 1999, con mucha controversia se aprobó una nueva Ley de Extranjería que cambia de filosofía al reconocer en su Título 1 y Capítulo 1 los derechos y libertades de los inmigrantes:

Igualdad con los españoles e interpretación de las normas.

Derecho a la Documentación.

Derecho a la libertad de circulación.

Participación pública.

Libertades de reunión y manifestación.

Libertad de asociación.

Derecho a la educación.

Derecho al trabajo y a la Seguridad Social.

Libertad de sindicación y de huelga.

Derecho a la atención sanitaria.

Derecho a ayudas en materia de vivienda.

Derecho a Seguridad Social y a servicios sociales.

Sujeción de los extranjeros a los mismos impuestos que los españoles.

En educación la nueva ley extiende el derecho a la educación “básica, gratuita y obligatoria” a todos los menores de 18 años, teniendo las mismas condiciones que los españoles en las edades no obligatorias. Ampliando de esta forma este derecho a los inmigrantes con permisos regularizados y los que no tienen ningún permiso.

Tras la aprobación de esta Ley el Partido Popular en su programa electoral recogía la reforma de la nueva ley. Tras ganar las elecciones elaboran una ley que reduce los derechos otorgados por la nueva ley. El partido en el gobierno busca un consenso en materia de inmigración y mantiene contacto con el Partido Socialista, cediendo el partido popular a las exigencias del partido opositor. A pesar de todo, no hay acuerdo y la nueva Ley de Extranjería se aprueba en Diciembre del 2000, ganando

nuevamente la orientación en contra de la inmigración dirigida desde el Ministerio de Interior.

En definitiva, sigue sin existir una política migratoria global. Los problemas y carencias de la legislación siguen siendo:

1) Diferencia de trato a los inmigrantes según si proceden o no de la Europa comunitaria.

2) Indefinición terminológica. Que se da en los colectivos afectados por normas antidiscriminatorias y la discriminación a causa de la "nacionalidad".

3) Discrecionalidad y descoordinación normativa. La administración recurre en la legislación de extranjería a conceptos jurídicos indeterminados. El caso más notorio es el caso de las prestaciones por desempleo. La indeterminación jurídica y la falta de coordinación entre leyes y ministerios hace que se planteen muchos problemas en la práctica.

4) Miedo a la denuncia. Su causa se localiza en la legislación de extranjería que impone al inmigrante una dependencia "vital" del empresario. Añadiendo la dificultad en la practica de demostrar la actitud discriminatoria (Pérez Molina, 1995). A lo que hay que añadir que, en muchos casos, los inmigrantes no conocen los recursos por lo que no pueden utilizarlos.

1.3.3.1 Líneas de Intervención del colectivo juvenil e infantil inmigrante.

Existen varias líneas específicas de intervención, desde las que cubren las necesidades básicas, como el alojamiento y otras podríamos encuadrarlas en el ámbito educativo, tales como el apoyo en los centros escolares a través de los programas de educación compensatoria, la sensibilización, el mantenimiento de lengua y cultura de origen, el apoyo extraescolar y las intervenciones a través del ocio y tiempo libre. Por otra parte, como menores y jóvenes pueden acceder a los servicios destinados a este colectivo independientemente de su origen.

Como líneas de intervención más interesantes desde la iniciativa pública hay que diferenciar las realizadas por la Administración Central, Autonómica y Local.

Desde la Administración Central se subvencionan ayudas dirigidas a la financiación de cooperación y voluntariado social de interés general, relacionados entre otros, con infancia y juventud, refugiados y asilados, inmigrantes, así como actuaciones integrales contra la exclusión social. Los programas subvencionables para jóvenes son de formación y ayuda al empleo, de sensibilización dirigidos a la educación de valores personales y de convivencia, de integración social y otros dirigidos a cofinanciar los proyectos presentados a la Unión Europea con el fin de promover la integración socio-laboral de los jóvenes.

Desde la Administración Autonómica se convocan subvenciones desde dos de las Consejerías. La Consejería de Sanidad y Servicios Sociales que convoca anualmente subvenciones dirigidas a Entidades Privadas sin fines de lucro, cuyas actividades contribuyan a los fines que en materia de atención a la infancia tiene encomendados el Instituto Madrileño del Menor y la Familia. La Consejería de Educación y Cultura convoca subvenciones dirigidas a Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) para la cofinanciación de proyectos de cooperación al desarrollo y de sensibilización de la población de la Comunidad de Madrid. También convoca subvenciones destinadas a asociaciones juveniles para la realización de proyectos de interés juvenil.

Desde las Administraciones locales se desarrollan programas dirigidos a la infancia y adolescencia en riesgo social a través de ONG's y asociaciones que orientan su intervención hacia actividades y otras se realizan a través del diseño de intervención programado por el trabajador social u otros profesionales y son de acceso generalizado para toda la población infanto-juvenil.

Desde la iniciativa privada existen casas de acogida para menores refugiados e inmigrantes no acompañados, donde se cubren sus necesidades básicas y se promueve la convivencia "familiar", favoreciendo su autonomía. Además existen Proyectos de Sensibilización en centros escolares, actividades de apoyo extraescolar, actividades de educación intercultural, actividades de ocio y tiempo libre específicas durante periodos estivales y otras realizadas a lo largo del año.

Otras organizaciones trabajan por la inserción laboral de los jóvenes autóctonos e inmigrantes, realizando a lo largo de año talleres de hostelería, informática, diseño y moda, etc. Existen centros de información y orientación juvenil

gestionados por organizaciones juveniles y subvencionados por la Comunidad de Madrid donde desarrollan su actividad dentro del área de empleo y orientación socio-laboral, promoviendo un servicio integral de búsqueda activa de empleo y ofreciendo un espacio a los jóvenes en edad laboral, facilitándoles los recursos existentes en el ámbito público y privado.

A continuación vamos a repasar las actuaciones hacia la población inmigrante llevadas a cabo desde la Comunidad de Madrid y en concreto desde el ayuntamiento de Collado Villalba.

1.3.4 ACTUACIONES HACIA LA POBLACIÓN EXTRANJERA DESDE LA COMUNIDAD DE MADRID¹².

Las actuaciones realizadas en materia de inmigración en la Comunidad de Madrid durante 1996 se estructuran en cinco áreas, Servicios Sociales, Mujer y Menores, Sanidad, Educación, Vivienda y Formación. Y las Conserjerías que han intervenido en su realización han sido la de Sanidad y Servicios Sociales, la Consejería de Educación y Cultura, la de Obras Públicas, Urbanismo y Transporte, la de Economía y Empleo y la de Presidencia.

La Consejería que más actividades lleva a cabo con el colectivo inmigrante, es sin duda, la de Sanidad y Servicios Sociales que en 1997 puso en marcha la Oficina Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid (OFRIM) como un recurso de apoyo a los profesionales de la intervención social que atienden a los emigrantes y que realizan su labor en la red pública de servicios sociales o desde entidades e instituciones privadas.

La Asamblea de la Comunidad de Madrid aprobó el 23 de Junio de 1994 con la oposición del P.P. la Ley de Servicios Sociales por la que se daba acceso a todos los servicios sociales de la Comunidad a los inmigrantes legales (Gregorio Gil, 1996). Por lo que la población inmigrante pueden hacer uso de toda la Red pública de Servicios Sociales Generales distribuidos por todo el territorio de la Comunidad y participar en los diferentes Proyectos de integración elaborados desde la misma Dirección: Programa

¹² Basado en un artículo de la Dirección General de Servicios Sociales (1998). Ver Bibliografía.

Ingreso Madrileño de Integración (I.M.I.) que desde 1994 disfrutan, tanto individualmente como familias, la población inmigrante, Pensiones no contributivas reconocidas a inmigrantes, Comedor para refugiados e inmigrantes en situación de vulnerabilidad psicosocial, Programa de alojamiento para inmigrantes extranjeros en régimen de alquiler de titularidad privada, Programa de realojo de inmigrantes de poblados chabolistas como el de Peña Grande o Boadilla y pueden acceder gratuitamente a la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración, donde cada año se reservan más de las tres cuartas partes de las plazas a inmigrantes.

Desde la Dirección General de la Mujer se han abierto a las mujeres inmigrantes, entre otros, el acceso a Centros de Mujeres maltratadas, Centros de Madres Solteras y Residencia de jóvenes. También subvencionan a asociaciones que desarrollan programas o proyectos que tenga como objetivo la integración social de la mujer inmigrante

Desde el Instituto Madrileño del Menor y la Familia a través de la Comisión de Tutela del Menor, se llevan a cabo las actuaciones correspondientes sobre la base de la legislación vigente y tutela a los menores autóctonos y extranjeros cuando estos se encuentran en situación de riesgo o desamparo.

Desde la Dirección General de Promoción de la Salud entre otras, se han realizado diversas acciones con la población inmigrante, pero se destacaría que se ha trabajado en el establecimiento de cauces de cooperación interinstitucional y con la sociedad civil para la atención de este colectivo fomentando la colaboración y el apoyo de las actuaciones de salud pública dirigidas a ellos por parte de ONG's, Corporaciones locales y otras instituciones mediante subvenciones, Convenios de colaboración, dotación de material, así como la realización de actuaciones directas de prevención de la enfermedad y promoción de la salud con la población inmigrante.

Las actuaciones desde la Dirección General de Educación, dependiente de la Consejería de Educación y Cultura, tienen como objetivo promover una política integral que garantice la igualdad de oportunidades, con medidas derivadas del propio marco legal, junto a una educación intercultural que favorezca iniciativas de convivencia y solidaridad, valores de una sociedad democrática, en donde la escuela ha de ser el espacio de acceso a los derechos básicos y constitucionales, de formación de las capacidades humanas y del respeto a la diversidad cultural.

Entre sus actuaciones es difícil diferenciar las actuaciones que se realizan en colaboración con el Ministerio de Educación y las que se realizan desde la propia Dirección General, ya que la C.A.M. consiguió la competencia en materia educativa en Junio de 1999. En el apartado de Evolución de la educación intercultural se profundiza en estas actuaciones y su política.

Desde la Dirección General de Juventud, organismo dependiente también de la Consejería de Educación y Cultura, las acciones realizadas con inmigrantes se enmarcan e las siguientes áreas: socio-cultural, Formación con Asociaciones, Formación Local, Programas de Educación Intercultural, Convenios y Subvenciones.

Desde la Dirección General de Arquitectura y vivienda, de la Consejería de Obras Públicas y Transporte, la política seguida desde ésta Dirección respecto a este colectivo ha sido equipararla en condiciones de absoluta igualdad a los inmigrantes con los ciudadanos residentes en la Comunidad de Madrid.

Desde la Consejería de Economía y Empleo a través del Instituto Madrileño para la Formación (I.M.A.F.), entre otras, las acciones realizadas con inmigrantes han sido: Asesoramiento y orientación laboral y participación en los cursos impartidos de Fontanería, Administración contable, Ayudante de cocina, Ayudas a domicilio, Mediadores Sociales, Albañilería básica, Técnicas básicas de cocina, Ayudante de electricista.

Para terminar, desde la Consejería de la Presidencia se creo en el 1996 el Comité Regional contra el Racismo y la Intolerancia, de acuerdo con el tratado de a Unión Europea y en 1998 el Observatorio de la Comunidad de Madrid contra el Racismo y la Intolerancia como órgano consultivo, y destinado a proporcionar a la Comunidad de Madrid informaciones objetivas y comparables sobre los fenómenos de racismo e intolerancia acaecidos en su ámbito territorial.

1.3.5 POLITICA MUNICIPAL SOBRE LA INMIGRACIÓN EN COLLADO VILLALBA.

El ayuntamiento de Collado Villalba hasta hoy en día no tiene un plan de política municipal de integración. Se participaba en el plan de la C.A.M. sobre Programas y Subvenciones para el colectivo inmigrante. Dando acceso a todos los servicios generales y ayudas a la población inmigrante, pero las autoridades municipales señalan

que la población inmigrante desconoce esta posibilidad o al menos no hace uso de ella. En las últimas elecciones municipales la corporación municipal gobernada hasta ese momento por el Partido Popular cambia su constitución, pasando a gobernar el P.S.O.E. con I.U., siendo el concejal responsable de Servicios Sociales de Izquierda Unida.

En Septiembre de 1995 se abrió el Centro Intercultural en el Ayuntamiento que continua en funcionamiento y en el que organiza una serie de cursos. Durante unos años, el Ayuntamiento ha cedido locales en el mismo centro a CITE-CCOO, que organizó allí mismo una asesoría jurídica para inmigrantes y otra serie de Cursos. En 1999 el ayuntamiento no cede los locales a CITE-CCOO y el centro Intercultural se queda sin parte de sus servicios, siendo empleado para cursos organizados por el área de Servicios Sociales. En el año 2000 se ha vuelto a ofrecer los locales del centro intercultural, por medio de concurso de Proyectos a aquellas organizaciones que desarrollen programas de actividades dirigidas a la población inmigrante y a la mejora de la integración del colectivo inmigrante en la sociedad de acogida.

Por otra parte del total de 80 solicitantes de I.M.I., el 41,25 son inmigrantes, y de estos el 30% proceden de Marruecos, el 6,25% de Latinoamérica y un 3,75 son europeos. Los que perciben el I.M.I. son aproximadamente 70, de los cuales según fuentes municipales aproximadamente un 40% son marroquíes, un 6% latinoamericanos, un 4% europeos y el resto españoles, manteniéndose la misma distribución de procedencia que los solicitantes.

Existe una cierta preocupación por la situación de los centros escolares que reciben adolescentes marroquíes sin escolarizar en sus países, por el elevado porcentaje de jóvenes desescolarizados y últimamente se ha detectado una población con riesgo de delinquir. Para éstos jóvenes, en octubre de 1998 comenzó a funcionar el Proyecto I.S.E.A., que se trata de diversos Talleres con objeto de prevenir la marginación, va dirigido a todos los jóvenes de Collado Villalba que estén en una situación parecida.

Se organizan semanas interculturales en donde se invitan a expertos para impartir charlas, coloquios, etc. en las que participan un grupo reducido de población de Villalba, de la población inmigrante la mayoría son alumnos de los diferentes cursos que organiza el ayuntamiento.

En los cursos organizados por el Ayuntamiento que se desarrollan en el Centro Intercultural, en general, participa población de acogida y población inmigrante en una relación de 48-52%, a excepción de determinados talleres que son más específicos para la población inmigrante. Los cursos son los siguientes:

1. Taller de habilidades Sociales y autoestima.

Este taller se imparte desde hace 2 o 3 años y está dirigido únicamente a mujeres. Su objetivo es mejorar las habilidades sociales y potenciar la autoestima de estas mujeres. Tiene una duración anual, comenzando en Enero y finalizando en Diciembre. El número de participantes oscila entre 10 y 12.

2. Taller de cocina: Gastronomía Española

Este taller está dirigido a la población en general. Y tiene como objetivos:

Desarrollar hábitos alimenticios saludables.

Proporcionar conocimientos de cocina española con vistas a trabajo remunerado.

Acuden regularmente 10, aunque hay 15 solicitudes y lo imparte la educadora familiar, como dinamizadora y 5 voluntarias.

3. Bolsa de empleo

Esta actividad consiste en apoyar, acompañar y hacer un seguimiento para la población con más dificultades de inserción sociolaboral por su escasa cualificación para el trabajo. En un primer momento se recoge la solicitud y se remite a la bolsa de trabajo del Ayuntamiento de Collado Villalba. Está dirigido a la población con escasos recursos personales y lo imparte la educadora familiar como coordinadora y dinamizadora, tres voluntarias y el Agente de Desarrollo Local.

4. Escuela de padres y madres.

Está dirigido a las familias de servicios sociales con una problemática familiar importante aunque generalmente acuden solo madres. En este taller no se cumple la proporción del 50% de población inmigrante ya que actualmente hay una familia inmigrante, frente a 7 de la población de acogida. Se imparte por las mañanas, por lo que sólo participan madres.

5. Taller de corte y confección

El taller está dirigido a toda la población y tiene como objetivos:

?? Proporcionar conocimientos de corte y confección.

?? Proporcionar hábitos laborales

Lo imparte la trabajadora social, la educadora familiar y 2 voluntarias.

6. Taller de inserción sociocultural.

Comenzó en el curso 1998-99 y está dirigido a mujeres fundamentalmente inmigrantes.

Este taller tiene como Objetivos:

Entrenar a las destinatarias en habilidades sociales.

Facilitar el contacto y la relación entre mujeres.

Participar en actos culturales y salidas o excursiones que favorezcan el encuentro y las relaciones interpersonales.

Proporcionar clases de español.

7. Proyecto I.S.E.A.: Grupo de Prevención de Adolescentes.

Dirigido a un colectivo de entre 13 y 16 años en situación de riesgo e inadaptación social. Sus objetivos generales son:

Promover la integración personal, familiar, laboral y comunitaria de los adolescentes en situación de inadaptación social.

Prevenir la exclusión social y disminuir los factores de riesgo que provocan esta realidad.

Sensibilizar a los adolescentes sobre la importancia de un estilo la vida saludable.

Participa en este proyecto para el trabajo familiar el Trabajador Social y el equipo técnico de Servicios Sociales para el desarrollo de las dinámicas grupales, además del Trabajador social, la educadora familiar de servicios sociales y la educadora de calle del Centro Municipal de Drogodependencias. Además se invitaran a expertos en temas específicos del programa.

8. Taller de inserción sociolaboral y habilidades sociales

Este taller está dirigido a hombres marroquíes. Y sus objetivos son:

Clases de castellano

Primer nivel de habilidades sociales

Apoyo inicial en la búsqueda de empleo.

Lo imparten tres voluntarias, la trabajadora social y la educadora familiar.

9. Taller de orientación laboral 2.

Esta dirigido a la población en general y acuden mayoritariamente población autóctona y sudamericanos. Los objetivos que persigue el mismo son:

Apoyar la búsqueda activa de empleo.

Proporcionar técnicas de búsqueda de empleo.

Lo imparte una trabajadora social.

10. Formación. Clases de apoyo.

Este taller va dirigido a menores con fracaso escolar y acuden fundamentalmente inmigrantes. También acuden algunos adultos inmigrantes que necesitan apoyo para seguir en la Educación de Adultos. Los objetivos del mismo son apoyar el trabajo escolar y resolver dudas. Se imparte todas las tardes pero los miércoles y jueves se dedican a realizar un apoyo individualizado y seguimiento individual. Este taller lo imparten voluntarios.

El equipo de Servicios sociales que atiende a la población inmigrante consta de cinco trabajadoras sociales, una educadora de familia, una psicóloga y dos auxiliares administrativas. En todas las actividades y talleres este equipo cuenta con el apoyo de aproximadamente 23 voluntarios.

En cuanto a la formación específica sobre colectivo inmigrante en el personal de servicios sociales, el ayuntamiento no ha organizado nada, aunque subvenciona a miembros del equipo que participaron en un curso del Escorial. Por su parte, dos profesionales del equipo han hecho el curso de Mediación Intercultural y otros han participado en cursos de Caritas y otras ONG's y algún otro en un curso sobre inmigración. Algún miembro del equipo ha realizado un Master en Comillas sobre inmigración.

1.4 Procesos de reestructuración social en las sociedades receptoras de inmigrantes.

A lo largo de los años se han sucedido tres Modelos paradigmáticos dominantes de inserción social, más o menos puros, que a continuación describimos.

ASIMILACIÓN

Se define como el proceso mediante el cual los grupos minoritarios adoptan pautas culturales y modos de vida de la sociedad general, renunciando a las suyas de origen. Se concibió como un proceso lineal global, que tiene como resultado final la Aculturación, la absorción, la conformidad. Ruiz Olabuenaga y Blanco los representan de la siguiente manera:

Asimilación: $A + B = A$

Representando:

A=Cultura de acogida.

B=Cultura de origen.

Los autores que más han aportado a este modelo han sido Park por los presupuestos propuestos, Taft por la introducción que realiza sobre la influencia mutua de los colectivos nacional e inmigrante, Duncan (1933) y Galitzi (1929) y Hiti (1924) por la teoría de las tres generaciones, Marcus Lee Hansen por su ley del retorno de la 3ª generación y Ruby Kennedy que planteo la existencia de diferentes dimensiones y ritmos de adaptación (Ruiz Olabuenaga y Blanco, 1994).

Park y colaboradores (1969) con la interpretación general del proceso de inserción (CRR) proponen un ciclo de relaciones raciales: primero se da el contacto, después la competición y al final se termina en la asimilación. Park cree que como consecuencia de estos procesos se favorece la emancipación y liberalización de las estructuras tradicionales, se preparan para la transformación y distanciándose de la cultura de origen aparece un espíritu cosmopolita. El inmigrante es el hombre marginal que se encuentra entre dos aguas, hombre que se convierte en agente de cambio, haciendo progresar a su sociedad.

Se crítica a Park, en primer lugar la confusión y mezcla de conceptos, su falta de precisión en definir las características del hombre marginal y cierto etnocentrismo americano (Ruiz Olabuénaga y Blanco, 1994).

La teoría de las tres generaciones de Duncan (1933) y Galitzi (1929) y Hiti (1924) diferencia las formas de adaptación dependiendo de las generaciones a las que pertenezca, en la primera generación, la mayoría adoptan costumbres económicas y sociales pero forman grupos étnicos para preservar su cultura de origen, en la segunda generación, el sujeto debe vivir entre dos culturas y en la tercera, se considera que es una generación completamente asimilada.

Por su parte, Milton Gordon aporta a este modelo una definición del proceso y la diferenciación en tipos. En opinión de este autor, el proceso de asimilación se define a partir de cambios de patrones culturales, introducción de los inmigrantes en organizaciones e instituciones, la internupcialidad, el desarrollo del sentimiento de pertenencia a un pueblo sobre la base de la sociedad receptora y en total ausencia de prejuicios.

Entre los distintos tipos de asimilación, distingue la conductual o comportamental (Aculturación), la estructural, la matrimonial, la identificacional y la receptiva actitudinal.

MELTING POT

El crisol de culturas o Melting Pot nace en los años 30, en EE.UU., de la interpretación de la fundición de razas y culturas, aunque siempre se contemplo en el sentido ideológico más que en el real.

El objetivo final era la creación del "americano", pero en la realidad se produjo un triple *melting pot*: por una parte la católica, la judía y otra la protestante, ya que la religión se convirtió en el mayor obstáculo.

La mayor diferencia con el modelo anterior, es que en este modelo la influencia cultural es bidireccional. Ruiz Olabuénaga y Blanco representan el Melting Pot de la siguiente manera:

$$A + B = C$$

Siendo:

A=Cultura de acogida.

B=Cultura de origen

C=Mezcla de A y de B

Ante el fracaso del Melting Pot y la continua discriminación del colectivo de otras culturas surge con fuerza el pluralismo cultural en los años 70.

PLURALISMO CULTURAL.

El pluralismo cultural propugna la coexistencia pacífica de una heterogeneidad cultural, bajo la premisa que dicha heterogeneidad es beneficiosa para la sociedad en general. Desde este modelo se propone la integración, que se basa en la importancia de la diferencia cultural dentro de un sistema de unidad social, reconociéndose las diferencias entre grupos sin que éstas lleven a la dominación de unos sobre otros. Así mismo, Ruiz Olabuénaga y Blanco la representan de la siguiente manera:

$$A + B = A + B + C$$

Siendo:

A=Cultura de acogida.

B=Cultura de origen

C=Mezcla de A y de B

Las diferencias con los paradigmas anteriores se recoge en la **Tabla I.4.**

TABLA I.4: DIFERENCIAS ENTRE PARADIGMAS.

	Pluralismo Cultural	Asimilación	Melting Pot
Admite la heterogeneidad cultural de la sociedad	si	no	no
Asume la reciprocidad de la influencia de los diferentes grupos en interacción	si	no	si
Se admite la pluralidad de costumbres y se reconoce a todos como ciudadanos iguales	si	no	si y no

Fuente: Elaboración propia.

Entre los teóricos que defiende el pluralismo cultural, sin duda, Gazer es el autor más destacado ya que a partir de sus aportaciones surge la corriente de pensamiento del pluralismo cultural.

En su propuesta, los pasos son contacto, competición, conflicto y acomodación y aunque su propuesta tiene en común las dos fases iniciales existen serias discrepancias con Park, por una parte, en el carácter del proceso (para Park es un cíclico y para Glazer es lineal) y, por otra, el resultado final (para Park es el asimilacionismo y para Glazer el Pluralismo cultural).

El pluralismo cultural se mantiene como modelo de inserción inmigrante más adaptado a la realidad histórica y más coherente con los derechos de individuos o pueblos. Aunque algunos plantean como problema la determinación de los límites del respeto de la identidad cultural de un pueblo, otros lo resuelven imponiendo la Declaración de los Derechos Humanos como límites tolerables. A continuación y de acuerdo con este último modelo, vamos a profundizar en el concepto de integración.

2. INTEGRACIÓN.

La integración tiene varios significados en las diversas ciencias: en biología se define como la coordinación de órganos para ejercer una función, en filosofía como la interdependencia de los elementos de un conjunto, en sociología se concibe como la incorporación de grupos en una sociedad y en el ámbito educativo se viene aplicando a la incorporación de sujetos con discapacidad o minusvalía a los centros escolares ordinarios (Muñoz Sedano, 1997).

El concepto de integración se caracteriza por la existencia de una gran diversidad de definiciones, la ambigüedad de su uso (Herrera, 1994) y su naturaleza multidimensional (Giménez, 1993).

Los diversos modelos de integración que han convivido en Europa a lo largo de los años han constituido la primera dificultad para clarificar este concepto. En Francia se propone una integración individual, en la que se subraya de tal forma la igualdad de los ciudadanos dispuestos a residir en Francia, que rechaza toda la consideración pública de su pertenencia a etnias o culturas diferentes a la francesa, en definitiva el modelo francés prima la voluntad de igualdad de los ciudadanos. En Gran Bretaña se propone una integración de comunidades. Para ellos la integración debe superar la discriminación estructural y eso se consigue dando voz pública a las diferentes etnias y colectivos culturales, primando la formación de iniciativas que corrijan defectos (Aparicio, 1996).

La naturaleza de la integración es multidimensional ya que abarca muchos aspectos, pudiéndose hablar de integración legal, integración laboral, integración familiar, integración escolar, integración sanitaria, integración social o convivencial e integración cultural. En ocasiones, se engloba todo ello en dos dimensiones del proceso de integración, la socioeconómica y la cultural. La primera equivale a que la incorporación del inmigrante en el nuevo contexto social debe ser compatible con una vida digna. La dimensión cultural es la que aúna los dos contextos culturales, el de partida -cómo cultura propia que debe mantener y recrear- y el de destino- o cultura ajena que debe aprender y respetar- (Giménez, 1993).

Ahora bien, el intercambio cultural reviste formas diversas que pueden organizarse en torno a dos extremos: la Reciprocidad y la Dominación (Abad, 1993a). El primero defiende que el intercambio cultural afecta a la población inmigrante en igual medida que a la población autóctona y al conjunto de las estructuras sociales, culturales y educativas, para que todos se acomoden al nuevo contexto pluricultural y multiétnico (Gregorio Gil, 1996). La finalidad del intercambio consiste en constituir la identidad y preservarla y las dos características que definen el intercambio recíproco son el cambio igualitario y el preservar en el grupo su identidad diferenciadora (Abad, 1993a). La ideología que sustenta este Modelo considera al inmigrante como individuo que junto con un grupo es capaz de enriquecer el nuevo medio espacio social en el que desenvuelve. No olvida que las relaciones interétnicas pueden ser conflictivas pero toma en cuenta la parte más positiva y enriquecedora de ésta. Por medio de las relaciones interculturales que se producen, el individuo y el grupo van desarrollando su identidad sociocultural, sin renunciar a sus características sociales y culturales propias, sino recreándose y adaptándose a la influencia del nuevo ambiente social (Gregorio Gil, 1996).

Durante muchos años, los programas de integración han servido en realidad para encubrir políticas de asimilación cultural imponiendo la cultura dominante a las minorías. Pero en este momento las relaciones siguen siendo asimétricas y la diversidad cultural se convierte en fuente de conflictos. Hoy en día este intercambio se caracteriza por la desigualdad y la explotación, lo que dificulta la integración de del colectivo inmigrante. Cuando los inmigrantes participen activos en la vida económica, social, cívica y cultural del país de acogida, convertidos en agentes de cambio, en agentes sociales creativos, capaces de dar, lo mismo que de recibir se podrá hablar de

relaciones culturales recíprocas y estaremos más cerca de la integración (Abad, 1993b).

Dentro de este modelo se promueven acciones dirigidas hacia el fomento de la tolerancia, la solidaridad hacia los grupos social y culturalmente diferenciados, programas educativos que persiguen el cambio del contexto educativo unicultural en todos sus niveles.

En uno de los primeros documentos que estudian el tema de la integración de inmigrantes en Europa, se define la integración como “un proceso gradual por el cual los nuevos residentes llegan a participar activamente en la vida económica, social, cívica, cultural y espiritual del país de inmigración” y indica “la capacidad de confrontar e intercambiar en una posición de igualdad y de participación, valores, normas, modelos de comportamiento del inmigrante y de la sociedad de acogida” (Perotti, 1989b). Esta primera definición pertenece al modelo de Reciprocidad y destaca la apuesta que hace por el intercambio cultural y la participación activa de los inmigrantes en diversos ámbitos en posición de igualdad.

En Francia se emplea una definición más general, al definir la integración como “la participación de los diferentes en un proyecto común”, matizando que los diferentes son todos los que están en vía de marginación y exclusión (Alto Consejo de la Integración en Francia, 1993). Esta definición se acerca más al modelo Asimilacionista.

Por su parte, en España el *Plan de Integración Social de los inmigrantes* afirma que su política de integración, se fundamenta “en un compromiso asumido por cada una de las partes implicadas, de tal manera que la sociedad española adopta una actitud abierta y tolerante con las diferencias y peculiaridades que caracterizan a los distintos grupos de Inmigración y que éstos, a su vez asuman las normas y valores que sostienen la convivencia democrática en nuestra sociedad” (Ministerio de Asuntos Sociales, 1995). En el mismo documento se defiende un enfoque global en la integración social de los inmigrantes y se señala que:

La Integración representa un largo proceso dirigido a conseguir la gradual incorporación y participación de los inmigrantes en la vida económica y social del país de acogida, en un clima de respeto y aceptación recíproca.

La integración exige considerar al inmigrante en su globalidad, no sólo como trabajador, sino como ciudadano, con necesidades y requerimientos en los ámbitos educativo, cultural, sanitario, convivencia territorial y de participación social.

El proceso de integración requiere un diálogo constante entre las diferentes Administraciones Públicas y los interlocutores sociales (1995:36).

El Plan se encuadra en el Modelo de Reciprocidad, potenciando la aceptación y el respeto recíproco entre inmigrantes y sociedad de acogida, la insistencia en la participación de los inmigrantes en los ámbitos de la economía, lo social, lo cultural y lo cívico, así como la aparición de un diálogo constante con las diferentes administraciones públicas y los interlocutores sociales. Aunque actualmente desde determinados foros se solicita un cambio ideológico que implique una mayor comprensión, por ejemplo de las relaciones internacionales entre España, y el Magreb, un cambio en la concepción del inmigrante y su mundo sociocultural, incluso un cuestionamiento de nuestra propia identidad sociocultural (Ministerio de Asuntos Sociales, 1995).

A continuación, exponemos una tabla en la que se recogen una serie de autores que definen la integración, diferenciando determinados aspectos (actor, acción, dimensiones e interacción) de la misma.

TABLA I.5: REVISIÓN DE DEFINICIONES DE INTEGRACIÓN.

AUTOR	AÑO	ACTORES	ACCIÓN	DIMENSIONES	INTERACCIÓN
PEROTTI	1989	Nuevos residentes	Participar activamente	Económico, social, cívico, cultural y espiritual	Sí, en igualdad de condiciones
ALTO CONSEJO DE LA INTEGRACIÓN DE FRANCIA	1993	Diferentes	Participación	Proyecto común	
ETXEBERRIA	1994	Cosa de dos	Participación de forma activa	Económico, social, político, y cultural	Sí, como ciudadano de pleno derecho.
HERRERA	1994	Viejos nacionales y recién llegados	Negociar la copresencia	Espacio público	Sí
GIMÉNEZ	1993	Dos segmentos socioculturales el que intenta integrar y el que esta dispuesto a integrar	Adaptación mutua	Socioeconómico y cultural	Sí, en igualdad de derechos y obligaciones.
MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES	1995	Sociedad de acogida Inmigrantes e Instituciones	Incorporación, participación y compromiso	Económico, social, cultural, educativo, participación social	Sí, como ciudadano.
MEC	1995	Tarea de dos. Mayor responsabilidad para los que tienen el poder	Emancipación social y participación		
EQUIPO CLAVES	1996	Dos segmentos socioculturales	Adaptándose mutuamente participantes activos.	Económica, social, cívica, cultural y espiritual	Sí, en posición de igualdad.
BEL ADELL	1995	Inmigrantes	Incorporación	Dos dimensiones: socioeconómica y cultural	Sí, en igualdad de condiciones
SOLÉ	1995	Inmigrantes	Inserción, Adaptación, mantenimiento	Estructura ocupacional y cultural	

Fuente: Elaboración propia.

En general todos los autores revisados insisten en compartir la responsabilidad de la integración entre inmigrantes y sociedad de acogida, incluso algunos autores enfatizan en la mayor responsabilidad de los poderes públicos. Hay que señalar que aunque algunos autores en sus definiciones sólo recogen la responsabilidad de los inmigrantes en sus trabajos implican también a la sociedad de acogida (ver **Tabla I.5**).

La integración es considerada como un proceso de incorporación, de inserción y aceptación, de compromiso, de negociación (Herrera, 1994), de adaptación por tres

autores, de participación por una gran mayoría e incluso de emancipación social por una minoría.

Entre las **dimensiones** de la integración existe más consenso, distinguiéndose dos tendencias: por una parte, una mayoritaria que considera que la integración tiene que darse en todos los ámbitos, desde el económico, social, cívico, cultural y espiritual y los que reducen los ámbitos de integración al económico y social, olvidando otras dimensiones.

Otra de las diferencias entre autores y sus posturas se localiza en la incorporación y defensa de la **interacción**, algunos no la reflejan en sus definiciones (Alto Consejo de la Integración de Francia, 1993; MEC, 1995; Solé, 1996) y los que la defienden señalan que tiene que ser en igualdad de condiciones (Perotti, 1989; Giménez, 1995; Equipo Claves, 1996 ; Bell Adell, 1996), ó como ciudadano con derechos y deberes (Etxeberría, 1994; Ministerio de Asuntos Sociales, 1993).

En definitiva, se puede concluir que todos ellos se inscriben en el modelo de reciprocidad y que es un concepto en constante revisión o en pleno proceso de construcción. Como ninguna de las definiciones analizadas recoge todos los elementos del mismo, en gran medida por lo complejo (Etxeberría, 1994), desarrollamos a continuación la nuestra.

Entendemos **la integración como un proceso gradual que tiene como actores implicados y responsables, tanto a la sociedad de acogida como a la sociedad receptora, que surge de un intercambio cultural recíproco en condiciones de igualdad y que tiene como meta la adaptación mutua a una nueva sociedad multicultural, al mismo tiempo que pretende preservar y fortalecer la identidad cultural de cada uno.** Entendemos que esta integración debe ir más allá del ámbito económico, y social y que implica tanto, la consideración del inmigrante como ciudadano con derechos y obligaciones, como un diálogo constante intercultural para que juntos construyamos una sociedad más justa y solidaria, en la que todos podamos convivir en armonía.

El proceso de integración fluctúa entre la **Integración social**, a través de la inserción de los inmigrantes en una clase social, y la **Integración nacional-cultural**, en la cual éstos se sienten ciudadanos de pleno derecho (Solé, 1991). La integración

social, considerada como etnocéntrica, se constituye en confinadora (Ruiz Bravo, 1995), es decir, el inmigrante puede optar por una **asimilación rápida**, en la que el mismo abandona sus hábitos y costumbres de referencia sustituyéndolos por otros nuevos, o puede ocurrir que la sociedad de acogida con la excusa de respetar sus diferencias reduce el contacto con estos nuevos residentes, esta opción se denomina **integración diferenciadora o indiferente** (Ruiz Bravo, 1995; Solé, 1991). Las consecuencias de ambas son el confinamiento en *ghettos* y en las clases más pobres.

Actualmente, se observa que la integración de los inmigrantes se da a un nivel de comportamientos sociales y hábitos de consumo (Perotti, 1989; Solé, 1991; Roque, 1994) lo cual ratifica que nos encontramos más cerca de la integración social que de una integración nacional-cultural. Para situarnos en ésta última es preciso tiempo (Solé, 1991), trabajo, esfuerzo y que los poderes públicos confirmen con hechos el compromiso de concebir al inmigrante en su globalidad y como ciudadano, tal y como se expresa en el *Plan de Integración Social de los Inmigrantes*.

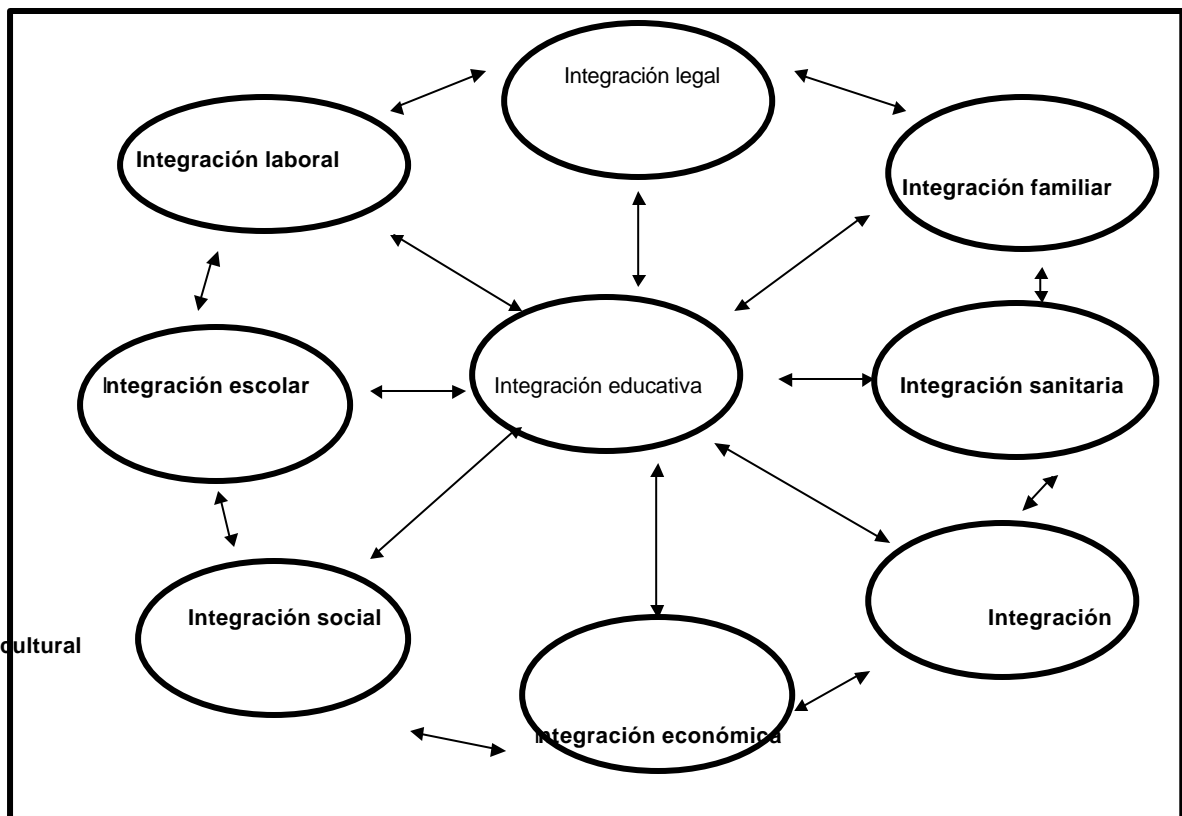
Es necesaria la interrelación entre inmigrantes y sociedad de acogida, y que ésta, como lo matizan diferentes autores, sea en condiciones de igualdad, y no de dominio.

Entendemos que el objetivo de la integración es la adaptación, entendida “como el proceso mediante el cual un grupo o institución establecen una relación con su medio que le permite sobrevivir y prosperar” (Santillana, 1995). La sociedad actual no es monocultural y debe adaptarse al nuevo medio y aprender a evitar conflictos para convivir en paz.

La integración implica el respeto de la diferencia sociocultural de cada uno, la existencia de un derecho a la diferencia y un conocimiento profundo de que la diversidad cultural es positiva para la sociedad, tanto por parte del inmigrante como la sociedad autóctona.

De todas formas, hay que entender la integración como un fenómeno complejo que no puede ser explicado por la suma de propiedades de procesos individuales, sino que es preciso tener en cuenta las interacciones entre las variables y según la Teoría General de Sistemas de Ludwing Von Bertalanffy la Integración se representa como un complejo sistema en el que todos los subsistemas interaccionan y son igualmente importantes.

ILUSTRACIÓN I.1: EL PROCESO DE INTEGRACIÓN Y SUS SUBSISTEMAS.



Como ya hemos señalado la integración es multidimensional ya que abarca muchos aspectos, pudiéndose hablar de:

Integración legal cuando se facilita la regularización o se facilita al inmigrante conseguir la nacionalidad.

Integración laboral cuando se facilite el acceso al empleo hasta la inserción en el mercado de trabajo formal.

Integración familiar cuando se permita que una familia este unida por medio del reagrupamiento familiar.

Integración escolar cuando se facilita la incorporación de niños y jóvenes al sistema educativo.

Integración sanitaria cuando se permite el acceso normalizado al sistema médico.

Integración social o convivencial cuando se consiguen relaciones estables con la población autóctona.

Integración cultural cuando se favorece que el inmigrante conozca y use la cultura receptora, al mismo tiempo que pueda expresar la suya propia sin crear conflicto.

Aunque también se entiende cómo la interdependencia entre grupos de diversas

culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y participación.

Nuestro trabajo se centra en la Integración educativa, diferenciado ésta de la integración escolar que se reduce a facilitar la incorporación de los niños inmigrantes al sistema educativo, diferenciándose también de la integración cultural que favorece el conocimiento de las culturas y el respeto de las mismas, se diferencia de la integración social o convivencial que pretende conseguir y mantener relaciones interculturales. La Integración educativa que defendemos abarca desde la integración escolar, cultural, social, hasta la familiar, teniendo en cuenta cómo afectan las otras (laboral, legal, sanitaria y económica), como más adelante veremos.

Antes que nada vamos a repasar las características y el concepto de educación que nos va a proporcionar ciertos elementos que forman parte del concepto de integración educativa.

EDUCACIÓN.

En primer lugar, debemos señalar que la educación constituye un instrumento esencial para la consecución de la integración del inmigrante ya que es la que más potencia la reciprocidad. Además, sin caer en la omnipotencia de la educación, el potencial transformador de la misma puede favorecer la formación y el desarrollo de ciudadanos cosmopolitas, tolerantes y solidarios del siglo XXI.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que la educación es un concepto complejo, la educación no se recibe solamente en la escuela, ni tampoco la “dan” sólo los profesores y padres. La educación no se reduce a lo que se da en la escuela.

Como ya sabemos el análisis etimológico pone de manifiesto que la educación proviene, fonética y morfológicamente, de *educare* (conducir, guiar, orientar), pero semánticamente recoge la versión de *ex-ducere* (hacer salir, extraer, dar a luz) lo que ha permitido, desde la más antigua tradición la coexistencia de dos modelos conceptuales básicos:

- a) un modelo directivo o de intervención, ajustado a la versión semántica de *educare*.
- b) un modelo de desarrollo referido a la versión *ex-ducere* (Santillana, 1995).

Actualmente se conceptualiza un tercer modelo ecléctico que admite y asume ambas instancias, resolviendo que la educación es dirección y desarrollo. Por tanto, la

educación es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan y asimilan el patrimonio cultural de los adultos. Además asegura la supervivencia individual (se adquieren patrones conductuales de adaptación) y grupal o colectiva (función de recapitulación y progreso cultural).

La educación es fundamentalmente un proceso de aprendizaje, que se justifica en la indeterminación biológica del hombre, que carece de respuestas adecuadas a situaciones vitales con las que se encuentra. La educación es el proceso de construcción personal (también social) de acuerdo con unos patrones socioculturales.

Las características del concepto de educación más importantes son:

- a) Que requiere la presencia de una persona que actúe como modelo, emisor, interventor.
- b) Que requiere y exige la presencia de un objeto y finalidad que oriente el proceso y la acción. La educación trata de que el sujeto se construya con su personalidad de acuerdo con un patrón prefijado.
- c) Que hace referencia al perfeccionamiento u optimización, que hace valer más a la persona al aumentar su autonomía y libertad.
- d) Que es un proceso gradual, que permite desde cada nivel alcanzado aspirar o elaborar el siguiente.
- e) Que es un proceso integral que se refiere y vincula a la persona como unidad y no a dimensiones o sectores de ella.
- f) Que es un proceso activo del sujeto que se educa, sólo el sujeto se construye por su actividad.

Entre las diversas definiciones existentes recogemos la de Luzuriaga que dice que “la educación es una función real y necesaria de la sociedad humana mediante la cual se trata de desarrollar la vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural, apelando a su propia actividad” (Santillana, 1995).

Por lo que la educación de la que vamos a hablar a lo largo de la investigación no se refiere a la mera instrucción, ni a la escolarización, sino que va más allá. Ahora bien, esto no implica que se tenga en cuenta el valor de la escuela. Son muchos los

autores que coinciden en señalar que la escuela juega un papel decisivo (Sigüan, 1998), predominante (Juliano, 1993) y privilegiado (MEC, 1995) en la integración al posibilitar la negociación intercultural en la comunidad educativa, aunque otros insisten en la función reproductora de la escuela o su función homogeneizadora (Juliano, 1993), e incluso se crítica el papel aculturativo de la escuela y se insiste en que la escuela sólo tendrá sentido si existen elementos de aceptación y de participación social de la minoría (San Román, 1992:187, citado por MEC, 1995).

2.1 Integración Educativa.

La integración educativa que proponemos hay que entenderla en el sentido más amplio y positivo de la educación y supone una formación e influencia mutua, en la que tanto la sociedad de salida, como la de llegada, reflexionan acerca de conocimientos, oposiciones culturales y en la que se amplía, matiza y revisa continuamente el lenguaje (Ruiz Bravo, 1995).

Se trata de una integración dinámica, flexible, ágil, crítica y fundamentada. En primer lugar, señalamos que es dinámica en oposición a la integración confinadora que asimila rápidamente o reduce el contacto con el otro, dinámico como ha de ser un proceso, en el que se avanza día a día. En segundo lugar, esta integración es flexible, resulta muy difícil adaptarse a algo con una actitud o principios rígidos, ya que para convivir sin confrontación todos tenemos la obligación de ceder o ajustar nuestro comportamiento. En tercer lugar, la integración educativa ha de ser ágil, ya que ha de procurar dar respuestas rápidas e incluso anticiparse en los posibles conflictos o confrontaciones que se produzcan en la convivencia multicultural. En cuarto lugar, es crítica, pero crítica con fundamento, recurriendo a la reflexión profunda de la práctica y el apoyo de análisis teóricos.

Los responsables de esta integración educativa dinámica son todos los miembros que componen la comunidad escolar y toda la sociedad, aunque el grado de responsabilidad varía entre unos y otros, no debemos olvidar que todos formamos parte de la sociedad y debemos ser responsables de la parte que nos corresponde, por grande o pequeña que sea.

Los objetivos de la integración educativa son:

1. Promover la participación en el ámbito social educativo y cultural.

-Proporcionar los medios al colectivo inmigrante para que pueda incorporarse e integrarse en el sistema educativo del país de acogida en igualdad de condiciones.

-Cualificar educativa, cultural y profesionalmente a los inmigrantes (Ruiz Bravo, 1995: 239).

-Promover la participación de la familia y de los alumnos inmigrantes en todos los niveles.

2. Favorecer el intercambio cultural recíproco

-Potenciar la comprensión de otras culturas para llegar a acuerdos beneficiosos o facilitadores de la convivencia multicultural.

-Fomentar la comprensión intercultural en toda la sociedad.

-Potenciar cambios en los contextos educativos monoculturales para que se conviertan en multiculturales.

-Promover el conocimiento de otras culturas, religiones como forma de luchar contra los prejuicios.

-Potenciar la participación de inmigrantes y sociedad de acogida en diálogos interculturales en los que se revisen la Declaración de los Derechos Humanos, lenguaje y otras cuestiones de interés

3. Promover el desarrollo de la identidad cultural, fortalecerla y preservarla.

-Favorecer la autorreflexión sobre la identidad cultural.

-Fortalecer la identidad cultural.

-Promover la comparación no etnocéntrica entre culturas para llegar a acuerdos.

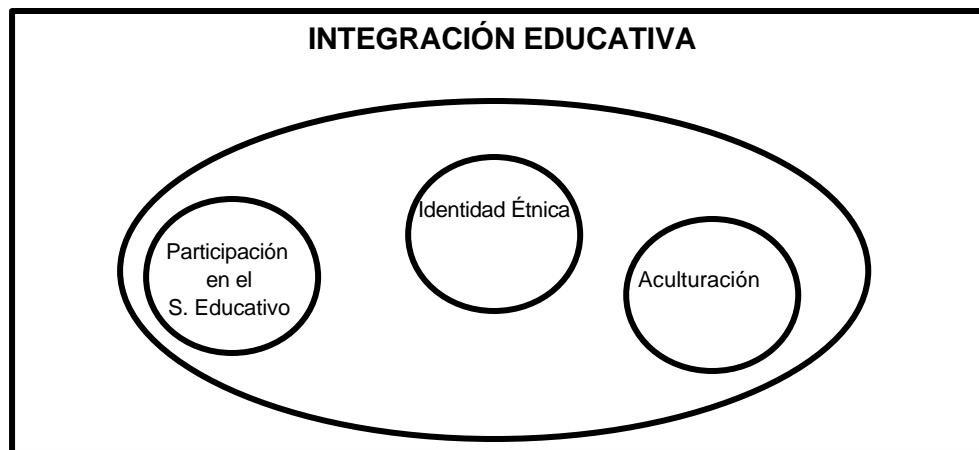
-Fomentar el sentido de solidaridad en toda la sociedad, están incluidos los inmigrantes (Ruiz Bravo, 1995: 239).

-Generar intercambios constantes e inquietos entre la cultura de la sociedad de acogida y la de salida, de modo que la migración suponga para todos renovación y apertura (Ruiz Bravo, 1995: 239).

-Fomentar la tolerancia en toda la sociedad, cómo actitud.

A su vez, el subsistema de la integración educativa se compone a su vez de variables que interactúan e influyen en la misma, por una parte la participación en el sistema educativo, por otra parte la identidad cultural y la Aculturación.

ILUSTRACIÓN I.2: COMPONENTES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.



2.2 Componentes de la Integración Educativa.

La participación de la sociedad de acogida en el sistema educativo está normalizada y su estudio no aportaría nada nuevo, pero consideramos que analizar la participación del colectivo inmigrante puede resultar interesante. Algunos investigadores han estudiado su situación y han detectado ciertos problemas (Aguado,1998) pero consideramos que puede ser novedoso analizar más detenidamente como participan estos alumnos en el sistema educativo. La Aculturación y la Identidad Étnica/cultural forman parte del concepto de Integración ya que el equilibrio entre ambas asegura que el intercambio cultural no se reduzca a una simple asimilación.

CULTURA.

Antes de aclarar lo que se denomina Aculturación, revisamos de forma somera el concepto de cultura. La cultura es un todo complejo, que comprende desde conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres, hasta cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembros de una sociedad (Tylor, 1977:19 citado por M.E.C.,1995).

La cultura se caracteriza por ser una producción característica de un grupo humano (Muñoz Sedano, 1997), por lo que es general a todos los seres humanos. Todas las personas tenemos una cultura, ya que para adaptarnos mejor a las necesidades de nuestro tiempo y nuestro ecosistema hemos tenido que aprender o inventar respuestas. Y por ello cada cultura se ha de considerar como la mejor respuesta posible a esas necesidades (MEC, 1995).

Al mismo tiempo que es general es específica. Una determinada cultura posee una determinada forma de ver el mundo y de actuar con él. Conlleva todo un “estilo de vida” global, un específico modo de vestir, de hablar, de moverse, de comer, de asearse o de relacionarse con las otras personas (Castien, 1996).

Todas estas formas determinadas de hacer, pensar o relacionarse tienen, como señala Carbonell, unas causas y son la mejor respuesta en un momento dado. Queremos recalcarlo, ya que en las relaciones interculturales con las culturas más lejanas, no tanto geográficamente como religiosamente, se tiende a caer en un etnocentrismo que favorece la valoración negativa de su propia identidad en los inmigrantes más jóvenes (Malewska-Peryre, 1989 y Drozda-Senkowska, 1989 citado por Castien, 1996; Franzé, 1996b) y el repliegue en su propia cultura en los más mayores (Castien, 1996).

Como dice Juliano (1992) “aprender que cada costumbre, aunque nos parezca absurda, cumple para la sociedad que la práctica algún tipo de función lógica o adaptativa, no sólo nos permite empezar a comprender mejor a los demás, sino también a relativizar nuestras propias formas de vida”. Nuestra sociedad occidental para adaptarse a un entorno cambiante, no puede mantener actitudes etnocéntricas ancladas en parámetros rígidos de cultura (Bravo Rodríguez, 1992).

Existen diferentes niveles de cultura, nacional, internacional y subculturas. Las últimas tienen su origen en la etnicidad, la clase, la región o la religión. Los miembros de una subcultura forman un grupo étnico y entre ellos comparten ciertas creencias, valores, hábitos, costumbres y normas debido a su substrato común, se autodefinen como diferentes y especiales debido a sus características culturales. Este sentimiento étnico y el comportamiento con él asociado varía en intensidad dentro de los diversos grupos étnicos y en países y a través del tiempo.

La cultura se caracteriza por ser relativamente permanente al mismo tiempo que es relativamente mutable, es el propio grupo la modifica. Es producto de la interacción social y uno de sus componentes es la Lengua (Muñoz Sedano, 1997).

2.2.1 ACULTURACIÓN

Se trata de los cambios producidos en la cultura de origen de uno o ambos grupos al entrar en contacto directo y continuo entre grupos con culturas diferentes y no

puede confundirse con el termino “deculturación” o la perdida de cultura. Hay que insistir que se suele reducir la Aculturación a asimilación, obviando que la Aculturación que posibilita la integración es aquella que transforma las sociedades cerradas en sociedades abiertas, no olvidemos que el encuentro de las civilizaciones, sus mestizajes y sus interpenetraciones son factores de progreso.

Los cambios pueden producirse en una cultura o en las dos, y son muchas las formas de adaptarse a una nueva situación, Berry propuso distintos modelos de Aculturación:

- Asimilación: la persona inmigrante adquiere una gran competencia en la cultura de la sociedad de acogida, mientras que reduce su identificación con la cultura de origen.
- Integración: la persona mantiene alta su identidad cultural, al mismo tiempo que ha adquirido una buena competencia en la cultura de acogida.
- Segregación: el inmigrante mantiene su identidad cultural sin adquirir ninguna o pocas competencias culturales en la sociedad de acogida.
- Desculturalización: este inmigrante reduce al límite su identidad cultural de origen al mismo tiempo que no adquiere ninguna competencia cultural de la sociedad de acogida.

Tanto Berry como otros autores (Castien,1996; Bartolomé, 1998) reducen sus modelos a las consecuencias o cambios en la cultura minoritaria. La Aculturación ha de caracterizarse por la reciprocidad, al igual que la integración. Es decir, que también la cultura de la sociedad de acogida tiene que cambiar, y para que realmente se produzca la integración, ésta ha de darse necesariamente en las dos culturas.

La experiencia de funcionar en dos culturas da como resultado una “doble conciencia” (Dubois, 1970 citado por Camilleri, 1989) o una coherencia subjetiva (Camilleri, 1989), en antropología al uso diferenciado de la identidad en contextos distintos se denomina **negociación situacional de la identidad social**.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que para el colectivo inmigrante la integración a la nueva sociedad de acogida supone algo más que adaptarse a un entorno físico diferente, aprender su idioma, encontrar un trabajo, o una vivienda. Requiere además un aprendizaje que conlleva una serie de cambios internos en el individuo. No todas las personas pueden afrontar con éxito este aprendizaje, ya que el

proceso de transculturalización produce un **stress por choque cultural**, termino utilizado por Oberg para referirse a los síntomas de inestabilidad emocional, impaciencia, pérdida de apetito, insomnio y leves alteraciones psicosomáticas que se manifiestan cuando existen dificultades en afrontar el proceso de adaptación (Bravo Rodríguez, 1992).

Una de las claves para reducir o limitar este stress es el acercamiento entre ambas culturas, de forma que se posibilite el análisis de comportamientos del otro, dentro de sus parámetros culturales (Bravo Rodríguez, 1992) y es que sólo a través de actitudes favorables a la convivencia intercultural puede conseguirse un acercamiento y una integración. Por su parte, Camilleri (1989) señala que el sujeto trata de establecer una coherencia subjetiva, esta puede ser simple, o compleja, los que optan por la primera tienden a asumir totalmente un sistema cultural rechazando totalmente el otro. Los que optan por la compleja, se esfuerzan en elaborar una síntesis que les proporcione una impresión interna de coherencia. En los inmigrantes procedentes de países islámicos se observa una tendencia a justificar determinadas costumbres o hábitos contrarios al Islam (fumar, beber, ..).

Hasta hace poco, el proceso de Aculturación ofrecía una visión bipolar, es decir, a medida que una persona se incorporaba a la cultura mayoritaria, iba alejándose de su cultura de origen. En la actualidad, se ha superado esa concepción y se ofrece una visión dinámica y no lineal, tal y como se presenta en los modelos de biculturalismo familiar, adaptación cultural y el de identificación cultural ortogonal.

Ese último Modelo de identificación cultural ortogonal (Casas y Pytluk,1995 citado por Bartolomé, 1998) plantea que una persona puede adquirir conductas o normas de otra cultura, al mismo tiempo que mantiene las propias cuando se de en ambientes diferentes o que no son incompatibles ya que la identificación con una cultura no disminuye la capacidad de la persona de identificarse con otra cultura. Desde este modelo se insiste en que la investigación debe abordar tanto a los grupos minoritarios que entran en contacto con la cultura mayoritaria, como a las mutuas influencias que dan lugar a cambios e los grupos que entran en contacto (Casas y Casas, 1994 citado por Bartolomé, 1998).

Como comentábamos anteriormente para asegurar que la Aculturación no se convierta en Asimilación debemos mantener un equilibrio entre la Aculturación y la identidad cultural.

2.2.2 IDENTIDAD ÉTNICA.

En ocasiones, se confunde la Identidad Étnica con la identidad racial, conceptualizando actualmente ésta desde una socialización diferencial dentro de unos marcos sociopolítico y económicos en los que los diferentes grupos ocupan posiciones diferentes de status o poder en virtud de sus características físicas. Las teorías de la Identidad racial defienden que los grupos raciales han estado sujetos a diferentes condiciones de opresión y dominación, en contra de las posiciones de los primeros teóricos sobre la diferenciación de raza (Bartolomé, 1998).

Por su parte, la Identidad Étnica es un tipo de ideas sobre el yo relacionadas específicamente como uno mismo como miembro de un grupo étnico. La Identidad Étnica se basa en rasgos físicos y en un sentido subjetivo de compromiso con los valores culturales, roles y herencia manifestada por los miembros de un grupo étnico.

Evidentemente no es lo mismo la identidad racial que la Identidad Étnica, la primera se basa en un modelo sociopolítico, mientras que la segunda se ocupa de los vínculos personales de la identificación y pertenencia con los miembros de su grupo y de otras culturas, aunque se puede incluir los prejuicios y presiones culturales cuando las experimentan de manera conflictiva.

Hablamos por tanto de la Identidad Étnica, en la que la mayoría de las definiciones está presente la participación de una herencia cultural, un sentido de relaciones sociales y los símbolos culturales. No se puede concebir la etnicidad sin la cultura a la que se refiere (Sprencer, Swanson y Cunnigan, 1995 citado por Bartolomé, 1998).

La Identidad Étnica está relacionada con el conocimiento de uno mismo, con el sentimiento de pertenencia personal como miembro de un grupo étnico y por tanto lo que implica conocimiento, comprensión, valores, conductas y sentimientos.

Isajiw la define como la manera en la cual una persona de acuerdo con su origen étnico se coloca a sí misma en relación con uno o más sistemas sociales, y en los cuales recibe como la sitúan otros a ella con relación a esos sistemas (Isajiw, 1990, citado por Bartolomé, 1998).

Smith la define como la suma total de sentimientos de los miembros del grupo sobre sus valores, símbolos e historias comunes que los identifican como un grupo diferente (Smith, 1991 citado por Bartolomé, 1998).

Desde nuestro punto de vista los que más afinan son Bernal y Knight, que lo entienden como un constructo psicológico que consiste en las autoideas sobre uno mismo como miembro de un grupo étnico (1993 citado por Bartolomé, 1998).

Es innegable la influencia en la identidad personal el cambio de sociedad y cultura para los inmigrantes más jóvenes. Los cambios en la política, o en el ciclo de vida individual pueden modificar el grado de importancia atribuida a una Identidad Étnica. La identidad es flexible y situacional (Moerman, 1965 citado por Bartolomé, 1998 y McGrawhill, 1997), se caracteriza por la fluidez y flexibilidad (Benedict, 1970; Depres, 1975; Williams, 1989, citado por Bartolomé, 1998). La etnicidad y la formación de una minoría étnica es una construcción social, simbólica, histórica, variable y artificial (Muñoz Sedano, 1997). Bartolomé (1998) hace una serie de consideraciones sobre la Identidad Étnica que debemos tener en cuenta:

- En una sociedad plural se es más consciente de la propia Identidad Étnica.
- La consciencia de Identidad Étnica es mayor cuando existen grados de poder en la sociedad plural.
- En el proceso de identificación, con respecto al grupo mayoritario, éstos también se intentan situar, aunque el proceso de los inmigrantes es más complejo ya que tienen que situarse con respecto a su grupo de referencia y al grupo mayoritario.

La Identidad Étnica de los niños y niñas se desarrolla a través de la endoculturación (Berry, 1993 citado por MEC, 1995) un proceso en el que los padres juegan un importante papel. La Identidad Étnica de los padres determina que aspectos de la etnicidad propia se mantiene y se inculcan en los hijos. Todos experimentamos la

endoculturación que es el proceso de socialización por el cual los individuos adquieren un conjunto de cualidades psicológicas y culturales necesarias para funcionar como miembro del propio grupo. Entendiendo por socialización como el proceso por el que todos los miembros de una sociedad interiorizan durante una época de crecimiento unos esquemas de conducta que le permitan comportarse en esta sociedad con la conformidad con las convenciones y las normas como corresponde a una persona adulta (Schoeck, 1973 citado por Bartolomé, 1998).

La cultura adquirida moldea la personalidad ya que proporciona soluciones para muchos problemas de la vida, facilitando medios para satisfacer las necesidades de alimentación, higiene, salud, creación de soluciones.

Allport distingue tres fases en el proceso infantil de la endoculturación:

?? Adopción del modelo cultural

?? Reacción contra su modelo

?? Incorporación del modelo revisado como primera forma de adaptación de la personalidad humana.

Igualmente, parece normal pensar en el conflicto que puede ser para nuestra propia identidad cultural cuando las dos herramientas más importantes en la socialización de un niño (familia y escuela) socializan en culturas y parámetros diferentes.

Entre los diferentes modelos de Identidad Étnica se distinguen los que se centran en identificar los componentes psicosociales de la Identidad étnica y los que se centran en el proceso de formación de la Identidad Étnica. Entre los primeros, como se observa en la tabla en los dos primeros modelos son similares, a excepción del componente de constancia étnica (Bernal, 1993, citado por Bartolomé, 1998) y compromiso étnico (Phynney, 1991, citado por Bartolomé, 1998). Esta diferencia puede explicarse porque trabajan con edades diferentes (Bartolomé, 1998). El modelo multidimensional de Isajiw recoge dos aspectos, el interno y el externo, y desde estos dos aspectos se identifican una serie de componentes.

TABLA I.6: IDENTIFICACIÓN DE COMPONENTES DE LA IDENTIDAD ÉTNICA POR AUTORES Y FECHAS.

Autores	Componentes
Aboud, 1987 Rotheram y Phinney, 1987 Phinney, 1991	Autoidentificación Actitudes hacia su propio grupo étnico y evaluación que hace del mismo Actitud hacia uno mismo como miembro del grupo Interés y conocimientos sobre el grupo étnico Conductas y prácticas étnicas Compromiso con la Identidad Étnica
Bernal y colaboradores, 1993	Autoidentificación étnica Constancia étnica Conductas y roles étnicos Conocimientos étnicos Sentimientos y preferencias étnicas
Isajiw, 1990	Identidad Étnica externa: A. Áreas del lenguaje B. Grupos de amigos C. Participación en actividades de grupo étnico D. Medios de comunicación E. Tradiciones étnicas Identidad Étnica interna: Cognitivas: ?? Autoimagen e imagen de su grupo étnico ?? Conocimiento de su grupo étnico-herencia y pasado histórico. ?? Conocimiento de los valores de su grupo Afectivas: ?? Sentimiento de seguridad, simpatía y preferencia asociativa Sentimiento de seguridad y confort con los patrones culturales de su grupo Moral: ?? Importancia de ayudar a las personas del propio grupo étnico ?? Importancia de que las personas se casen con otras de su propio grupo étnico ?? Alcance de los sentimientos de obligación para apoyar causas ?? Importancia del aprendizaje del lenguaje étnico.

Fuente: Bartolomé, 1998.

Por otra parte, en diversos estudios se ha constatado que los componentes de la Identidad Étnica varían independientemente, según esto, algunas personas pueden tener más desarrollado un componente que otro.

Entre los modelos de desarrollo de la Identidad Étnica se distinguen según las líneas de trabajo que desarrollan, una basada en el desarrollo de la identidad racial y otra basada en las teorías del desarrollo del yo. Recogemos en la siguiente tabla de forma resumida los modelos basados en el desarrollo de la identidad racial.

TABLA I.7: MODELOS DE IDENTIDAD ÉTNICA BASADOS EN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD RACIAL.

Autor, año	Estadios
Atkinson y col., 1989	Conformidad Disonancia Resistencia e inmersión Instrospección Articulación sinérgica y conciencia
Cross, 1978 ¹³	Valoración negativa de los negros y preferencia hacia la cultura hacia los blancos Después del contacto con su grupo, interés y mayor conocimiento sobre el propio grupo. Internalización y aceptación de los miembros de su propio grupo y una valoración positiva de ellos mismos.

Fuente: Bartolomé, 1998.

Desde la línea de trabajo basada en “desarrollo del yo” hay que destacar el modelo integrador de desarrollo de la Identidad Étnica de Phynney (1992, 1993, citado por Bartolomé, 1998). Según este modelo la identidad es el resultado de una crisis, de una conciencia o encuentro que lleva a la persona a un periodo de explotación, experimentación para concluir en una incorporación y compromiso con la propia identidad. Los estadios que formula son los siguientes:

1. No se examina la propia identidad
2. Búsqueda de una Identidad Étnica
3. Logro de la Identidad Étnica.

Por tanto, para valorar la integración educativa, como objetivo de la investigación, se hace preciso, en primer lugar, conocer cual es la participación de la población inmigrante en el sistema educativo, al mismo tiempo debemos valorar los cambios producidos como consecuencia del intercambio cultural entre la población mayoritaria y la minoritaria. No resulta sencillo valorar estos cambios, pero consideramos que para ello, antes que nada, es necesario acercarnos y conocer la “cultura” del colectivo inmigrante, en este caso de los inmigrantes procedentes de los países islámicos. Después, deberemos analizar el equilibrio entre la identidad cultural y la Aculturación de los inmigrantes procedentes de países islámicos y de los que más en contacto esta población.

¹³Referida por Phynney (1991), formación de la identidad étnica de las personas negras.

Y hay que tener en cuenta que las consecuencias de un autoconcepto minusvalorado de sí mismo sobre el rendimiento escolar y sobre la adaptación personal y social pueden ser graves. Por ello ha de ser uno de los aspectos a tener en cuenta en la educación de los hijos de inmigrantes (Muñoz Sedano, 1997).

2.2.3 PARTICIPACIÓN.

La participación se concibe como uno de los valores de la diversidad. La educación intercultural es el medio para el desarrollo de condiciones sociales que permitan en la vida cotidiana, el tratamiento de la diversidad humana y cultural de una manera democrática que garantice a todos los implicados una convivencia razonable y equilibrada.

La participación de las partes implicadas en la integración educativa permite que la actuación sea democrática y de acuerdo con la tesis de Giroux se requiere la intervención de todos los componentes del proceso en los diferentes ámbitos de la vida social, incluyendo la participación activa en el desarrollo y control de los planes interculturales aplicados a la escuela.

Desde diferentes organizaciones e instituciones, teóricos y expertos se postula la necesidad de que los inmigrantes actúen en el interior de las instituciones escolares defendiendo sus propuestas e implicándose en el desarrollo curricular. La presencia de representantes de otras culturas permite entre posibilidades infinitas de comunicación y ponen las bases de un modelo de relación positivo y colaborativo en la escuela y fuera de ella. La participación de los diversos agentes culturales genera estructuras y dinámicas de relación social que le son propias (Juliano, 1993) al mismo tiempo que extiende el resto de relaciones sociales y comunitarias.

Es por ello que la participación se constituye como variable de enorme valor en la escuela, sobre todo por la capacidad de generar dinámicas que impliquen compromisos y conflictos que han de ser superados por medio de la negociación y el Diálogo.

Igualmente Perotti (1989a) incluye dentro de las condiciones previas de la realización de un proyecto educativo en una sociedad étnica y culturalmente plural,

entre otros muchos condicionantes, la importancia de la función de los “valores” y de la participación de los actores.

La participación de los inmigrantes en la educación la entendemos no sólo con la participación social en las instituciones, sino como la participación de unos individuos concretos en el sistema educativo, la incorporación y situación de los inmigrantes o hijos de inmigrantes y sus familias en el sistema educativo. Por ello nos interesa cómo acceden a la escuela o al sistema educativo español, cuál es su grado de conocimientos de español, en que grado adquieren los ritmos, rutinas y normas escolares, cual es su aprovechamiento o rendimiento y en que medida la familia participa del proceso de enseñanza aprendizaje de su hijo.

Partimos de que la participación de la sociedad de acogida en el sistema educativo está normalizada y su estudio no aportaría nada nuevo, pero consideramos que analizar la incorporación y participación del colectivo inmigrante detenidamente puede resultar revelador e interesante. Se ha realizado investigaciones sobre este proceso, y en sus ellas se han detectado ciertos problemas (Aguado, 1998) pero consideramos interesante analizar de forma más detenida la participación de estos alumnos en la escuela y en el sistema educativo.

Este estudio junto con el de Aculturación e Identidad Étnica nos proporcionan una información, que consideramos importante para descubrir cómo es la integración educativa de los alumnos marroquíes y como se puede mejorar la misma. Igualmente el estudio de la Identidad Étnica y Aculturación de otras culturas de los alumnos de la sociedad de acogida hará más completo el estudio y creemos que será más cercano a la realidad. El proceso de integración no sólo depende de los alumnos marroquíes, depende también de sus compañeros españoles.

3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

La educación intercultural constituye el instrumento necesario y más adecuado para la consecución de la integración educativa ya que entendemos que favorece un diálogo que puede servir de punto de arranque y además se desarrolla en la escuela, un espacio privilegiado para potenciar cambios de valores y concienciar a un gran número de padres, alumnos y profesores de la necesidad de comenzar un diálogo con las otras culturas. Eso sí, teniendo en cuenta que para avanzar en la creación de una sociedad

en la que se favorezca el contacto, diálogo, comprensión, encuentro y participación entre culturas es necesaria la implicación de todas las instituciones y la sociedad. La escuela puede servir de punto de arranque pero es preciso que la comprensión intercultural se propague por el resto de instituciones y en el conjunto de la sociedad.

Partiendo del concepto de educación¹⁴, como proceso que lleva a cabo todo individuo por el cual se incorpora y asimila un patrimonio cultural, la educación intercultural aporta una nueva dimensión a este concepto, ya que actualmente las sociedades son más conscientes de la pluralidad de culturas que coexisten en un mismo espacio. Esta nueva dimensión, no es otra que conocer, comprender y respetar otras culturas que siempre han existido, pero que nunca han sido tan visibles como hoy en día.

En el momento que las sociedades son visiblemente pluriculturales no es válida la concepción de educación en la que los alumnos se incorporan y asimilan un único patrimonio cultural, ya que existen muchos y resulta conflictivo incorporar en el patrimonio cultural dominante sin respetar, ni tener en cuenta el patrimonio de las culturas minoritarias.

Es el momento en que la sociedad se concierne de que es multicultural y será necesario transmitir a las nuevas generaciones y a las otras, una competencia cultural que permita el proceso de construcción personal en unos patrones socioculturales que tengan en cuenta la presencia de otras culturas ya que de lo contrario será muy difícil asegurar una convivencia armónica dentro de la sociedad multicultural.

En este apartado vamos a centrarnos en el concepto de educación intercultural, repasando sus antecedentes históricos, analizando una serie de definiciones, recogiendo principios metodológicos y objetivos, así como los diferentes enfoques y modelos que existen. Igualmente ofrecemos una revisión del tratamiento dado al concepto de educación intercultural en la Unión Europea y profundizamos en el tratamiento dado desde España y el ministerio correspondiente a la educación intercultural.

¹⁴ Se puede encontrar en este mismo capítulo.

Antes de empezar revisaremos los antecedentes históricos que dan lugar al concepto de educación intercultural.

3.1 Antecedentes Históricos.

Hay que señalar, en primer lugar, que el fenómeno multicultural, las sociedades compuestas por distintas culturas que comparten un mismo espacio han existido siempre. Desde las sociedades más primitivas los seres humanos se han desplazado a buscar una vida mejor y en ocasiones, pueblos de distinta procedencia han tenido que compartir territorios. Por supuesto que no siempre se convivía en paz, sino que nuestra historia está plagada de guerras entre distintos grupos sociales, culturales, religiosos o de naciones o ideologías distintas. También en nuestra historia encontramos que siempre hay un grupo cultural, étnico o religioso dominante y uno o varios grupos minoritarios que comparten un espacio pero no en las mismas condiciones, independientemente de quien haya llegado antes, el que tiene el poder tiene mejores condiciones de vida. Por tanto lo que actualmente estamos viviendo no es ninguna novedad.

Dicho esto, hay que señalar que el concepto de educación multicultural con entidad en el ámbito educativo surge en los EE.UU. en los años 60 (Husen y Opper, 1984) probablemente por los movimientos sociales americanos y a la "*war on poverty*" de la administración Johnson (1964-1968) y a las respuestas de los citados movimientos en esa década.

En los años 70 se consolida la conciencia en torno a las diferentes culturas que forman los Estados Unidos, al constatarse que las diferentes culturas conviven en el mismo entorno pero no se interrelacionan, por lo que se promueve una política formal de pluralismo cultural (Banks, 1981).

En Europa, el origen ha sido diferente, ya que sus sociedades eran más "homogéneas" culturalmente, el aumento del fenómeno migratorio tras la Segunda Guerra Mundial y la experiencia de EE.UU. (derechos y respeto a las minorías pero sin interacción) obliga a un grupo de expertos en Europa plantearse el tratamiento a la diversidad cultural de otra manera, planteando y defendiendo la interculturalidad.

En la década de los 80 comienzan a realizarse investigaciones sobre este fenómeno, fundamentalmente el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa es el que trabajando en educación y el desarrollo cultural de los inmigrantes evidencia la yuxtaposición de culturas-autóctonas e inmigradas. En 1983 dio a conocer un primer informe Provisional que recogía un análisis de las cuestiones que surgen a partir del “Grupo de Proyectos” y del “Grupo restringido” de expertos, coloquios, cursillos, seminarios, visitas informativas a otros países. Tres años después, a finales de 1986 se presentan un Proyecto de la política intercultural concreto y práctico, a partir de condensar las experiencias y reflexiones acumuladas en esos años. Dicho Proyecto, el número siete constituye un instrumento hoy en día un instrumento necesario y útil en la educación intercultural.

El comienzo del concepto de interculturalidad fundamentalmente depende por tanto, del Consejo de Europa que asume que la sociedad europea tiende a ser cada vez más multicultural, que las culturas tienen sus especificidades y deben ser respetadas y como ese multiculturalismo es potencialmente una riqueza para las sociedades. La novedad de esta aportación, se trata sin duda, de la insistencia en el enriquecimiento y la necesidad de instaurar una interpenetración de esas culturas sin menoscabo de la identidad de cada una de ellas. El Consejo de Europa creía que era preciso pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad provocando un dinamismo de comunicación y de interpretación.

Es el Consejo de Europa quien para que no se produzcan más equívocos con la multiculturalidad, define la interculturalidad como “un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, asumiendo la necesidad de orientar el pensamiento y la política hacia la sistematización de dicho proceso, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía” (Consejo de Cooperación del Consejo de Europa, 1989).

En definitiva, en EE.UU. comenzó la lucha de los grupos minoritarios por la igualdad de oportunidades y los grupos mayoritarios de este país potenciaron la considerada educación multicultural. Mientras que en Europa, a partir de la experiencia americana los intelectuales de los grupos mayoritarios tras años de estudio plantearon una educación intercultural que además de proporcionar derechos a los grupos minoritarios, respete sus diferencias, potencie el contacto entre grupos culturales.

3.2 Concepto.

En primer lugar, debemos señalar que la conceptualización de lo que se llama Educación Intercultural, se encuentra en una "fase incipiente" (LLuch Balaguer, 1995) y que debido a eso o a la complejidad del tema existen numerosas formas de entenderlo y resulta complicado definirlo. A continuación recojo una serie de definiciones¹⁵ que ponen en evidencia la dificultad de encontrar una definición unánime de la educación intercultural.

1. "La totalidad de las actividades pedagógicas concernientes a las relaciones entre los grupos étnicos " (Seminario del Consejo de Europa, 1987).
2. "Proceso dinámico que pretende concienciar más al ciudadano..." (Consejo de Cooperación del Consejo de Europa, 1989).
3. "Promoción de procesos educativos de interacción en términos de igualdad" (Mesa de Educación Intercultural de la Confederación Estatal de MRP's, 1997)
4. "Encaminada a conseguir en todos una competencia cultural" (Jordán, 1996).
5. "Método de intervención" (MEC, 1995).
6. "Formación de todo ciudadano en el conocimiento y comprensión y respeto de las diversas culturas" (Muñoz Sedano, 1997).
7. "Modelo educativo que propicia enriquecimiento, respeto a través del intercambio y diálogo" (Sales y García, 1997).
8. "Opción intencional humanística a favor del intercambio cultural" (Bartolomé, 1994).
9. "Enfoque educativo o como advertencia a adoptar una actitud" (Ritcher, 1996).
10. Sinónimo de educación multicultural, entendiendo como tal la " *Educación que implica dos o más grupos étnicos y que diseña para ayudar a los participantes a clarificar su propia identidad cultural y para apreciar la de otros, reducir los prejuicios y estereotipos y promover el pluralismo cultural y la participación por igual*" (Educational Resources Information Center, 1990).

De todas estas definiciones se aprende algo y se puede matizar algo:

De la primera hay que aclarar que la educación intercultural es algo más que actividades, son además objetivos, principios metodológicos, criterios de evaluación e implica actitudes y valores y que fundamentalmente, no es exclusiva de contextos

¹⁵ De algunas de ellas solo he recogido el principio de la definición.

interétnicos. Aunque en una escuela no existan grupos étnicos diferentes la educación intercultural ha de estar presente, ya que la sociedad actual multicultural requiere de ciudadanos que sepan desarrollarse en estos contextos.

De la definición del Consejo de Cooperación del Consejo de Europa hay que remarcar como este proceso educativo tiene como objeto concienciar a los ciudadanos de una sociedad plural de que hay que respetar al otro. Pero para concienciar al ciudadano hay que proporcionar una información, un conocimiento de las culturas para que se pueda producir la comprensión y el respeto de las diversas culturas.

De la tercera definición, en nuestra opinión, sobra el término de promoción, ya que la educación intercultural se puede entender como los procesos educativos que potencien la interacción. Evidentemente, en la actualidad la educación intercultural está promocionando estos procesos pero no podemos resignarnos a limitarla a una promoción de procesos educativos.

De la definición de Jordán hay que subrayar el objeto de la educación intercultural como el desarrollo de una competencia cultural en todos los alumnos y ciudadanos que permitan vivir en contextos interétnicos. Pero en nuestra opinión, lo que debe desarrollar la educación intercultural es la competencia intercultural y parte esencial de ésta la comprensión intercultural.

De la definición del MEC hay que señalar que la concepción que se tiene forma parte de un modelo de educación intercultural como instrumento de eliminar o reducir las desigualdades y el racismo.

De la definición de Muñoz Sedano sólo hay que señalar el total acuerdo con ella, la educación intercultural es una formación para todos los ciudadanos en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas. No sólo se debe de proporcionar a los alumnos, sino a todos para que de esta manera sepamos enriquecernos con las diferencias culturales, eliminemos el racismo y convivamos en paz y armonía.

La definición de Sales y García aporta dos elementos que complementan la definición anterior, tanto el enriquecimiento, como el medio para llevar a él, el diálogo intercultural.

La definición de Bartolomé profundiza en la esencia del concepto y resalta tanto la opción intencional que tiene la educación intercultural como el carácter reivindicativo desde la corriente humanista.

En la definición de Ritcher hay que subrayar la adopción de actitudes como un elemento esencial en la educación intercultural, que aunque puede formar parte de la competencia intercultural, tiene su importancia y no está de más insistir en ello.

La definición que facilita la Educational Resources Information Center señala la necesidad de dos grupos étnicos o más para que la educación que se desarrolla sea intercultural, cuando como ya hemos señalado en la primera definición que esto no es necesario y además se considera sinónimo de la educación multicultural, cuando más adelante vamos a ver las grandes diferencias existentes entre los dos conceptos.

En definitiva, la educación intercultural la entendemos como la educación que debe asegurar la formación a todos los ciudadanos en el conocimiento, comprensión y respeto por las diferentes culturas, propiciando el enriquecimiento personal y cultural a través de la interacción y el diálogo. Se trata de una educación que procura el desarrollo de una competencia intercultural que permita a todos los ciudadanos convivir en una sociedad multicultural.

El planteamiento ideológico de la educación intercultural, más que aportar una respuesta pedagógica a la situación actual, es asegurar la educación integral de la persona, una educación integral que supone entre otras el desarrollo y la formación de todo ciudadano en el conocimiento, compromiso y respeto de las diversas culturas.

3.3 Amplitud Terminológica.

La educación intercultural, tal y como la entendemos no se puede entender como sinónimo de educación multicultural, tampoco se reduce a la presencia en un centro de alumnos de diferentes procedencias culturales. La educación intercultural en la que creemos y en la que queremos aportar es algo más profundo y complejo que la educación multicultural.

Es curioso que aunque la educación intercultural este actualmente muy de moda y que muchas personas hablan y luchan por ella, no todos tienen claro lo que defienden.

Son numerosos los autores que titulan sus trabajos con Educación intercultural y a lo largo del escrito emplean continuamente educación multicultural, otros señalan las grandes diferencias existentes entre los dos términos, pero optan por utilizar la educación multicultural y otros ni siquiera justifican el uso de uno u otra.

Es verdad que en el ámbito anglosajón predomina el uso del término de multicultural, mientras que en la Europa continental se usa la palabra "intercultural", pero esta diferencia responde fundamentalmente a las diferencias entre las características de la multiculturalidad en Europa y América, que se fundamenta en su pasado histórico y en la propia composición de la base social de ambas (Grañeras et al., 1997)

La ambigüedad conceptual en la que nos movemos en el conocimiento teórico educativo en general y en el multicultural en particular (Sales y García, 1997) hace que la educación Multicultural se puede considerar como un "paraguas" que alberga concepciones muy diversas y que viene a significar una igualdad de oportunidades o justicia social.

En definitiva, ante esta situación, sólo se puede pedir seriedad y aprovechar para aclarar las diferencias entre dos conceptos que no pueden ser sinónimos ya que el planteamiento ideológico de cada término es muy diferente

TABLA I.8: DIFERENCIAS ENTRE EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

	Educación Multicultural	Educación Intercultural
Ámbito	Anglosajón fundamentalmente EE.UU. e Inglaterra.	Europa
Contexto	Las minorías representan aproximadamente el 20% de la población. (EE.UU.)	Las minorías representan aproximadamente el 5% de la población ¹⁶ .
Enfoque	Descriptivo	Normativo o Propositivo
Definición	Presencia de dos o más culturas	Acción y comunicación entre personas de distintas culturas.
	Yuxtaposición de culturas	Interrelación de esas culturas.
	Realidad Social	Deseo
Ámbitos	Educativo	Planteamiento global
Concepto de Cultura	Estática	Dinámica
Causa del Racismo	Producto de errores de socialización.	Es algo más complejo e interdependiente de otros factores.
Racismo	Es cuestión de creencias y actitudes	Es cuestión de condiciones sociales y económicas.
Colectivo centro de atención	Grupos étnicos no dominantes.	Sociedad en global.

Fuente: Elaboración propia.

Hay que señalar que aunque la educación intercultural y la educación multicultural defiendan los mismos Principios, entre otros, respeto a la diversidad e Igualdad de Oportunidades, la diferencia entre ambos conceptos radica en donde ponen el peso. Para la educación multicultural el peso está en el principio de la diversidad, en cambio en la Educación Intercultural, teniendo en cuenta ese principio, se centra en la igualdad de oportunidades e igualdad entre culturas, igualdad de derechos y de valor, lo que permite que el contacto entre ellos enriquezca una cultura común.

La educación multicultural insiste en lo que nos diferencia, mientras que la educación intercultural en aquello que nos une. Debemos buscar aspectos en común entre las culturas y crear una cultura común.

Como vemos las diferencias entre ambos conceptos son grandes y no pueden concebirse como sinónimos. Pero a las dificultades de clarificar el concepto de la educación intercultural hay que añadir el problema de la ambigüedad semántica (Sales y García, 1997). Este problema se debe a los distintos planteamientos ideológicos que las sustentan. Podemos concluir que la educación intercultural forma parte de la

¹⁶ Como media entre los países de Europa.

integración como la educación multicultural constituye un elemento del pluralismo cultural

A continuación repasamos las políticas, enfoques y modelos que permiten aclarar los diferentes planteamientos ideológicos que sustentan la educación intercultural y educación multicultural.

3.4 Políticas, Enfoques, Modelos y Programas.

Los diferentes planteamientos ideológicos ante el fenómeno multicultural han dado lugar a distintas políticas o enfoques de intervención a lo largo de las tres últimas décadas. Y aunque resulta muy difícil hacer una síntesis organizada de los diferentes enfoques y modelos surgidos en estos años, por la ambigüedad y amplitud terminológica, escasa sistematización y diversidad de programas que dan respuesta a problemas específicos de poblaciones distintas (Sales y García, 1997 y Muñoz Sedano, 1997), vamos a intentar proporcionar una síntesis completa, a partir de la realizada por Sales y García, incorporando aspectos de las realizadas por Bartolomé y Muñoz Sedano.

A continuación exponemos una recopilación de modelos educativos agrupados en cuatro grandes enfoques, en donde se encuadran la multitud de propuestas que se han ido realizando y actualmente se realizan:

POLÍTICA ASIMILACIONISTA.

La primera respuesta ante el fenómeno multicultural, tras la indiferencia imperante a lo largo de los años, fue la segregacionista, que pretende aislar a las poblaciones “de riesgo”, bien, a centros escolares específicos (como se hizo con los niños gitanos y como se ha hecho últimamente con los niños rumanos) o bien, se incorporan a centros ordinarios en “aulas especiales”.

Este modelo asimilacionista de compensación se inspira en el **Paradigma Educativo de Privación Cultural y el Genético**. Según el primero, las minorías padecen una deficitaria socialización que hace que no adquieran las habilidades cognitivas necesarias para el buen rendimiento escolar y social. Por tanto es preciso compensar esa privación debida a su cultura, introduciéndoles en una cultura superior,

la dominante que impera en la escuela. Desde el paradigma genético, las escasas aptitudes de las minorías tienen un origen biológico, por lo que la educación sólo puede tratar de medir esas aptitudes y dividir a los alumnos en grupos homogéneos para mejorar su rendimiento.

Desde esta política se considera que el fracaso escolar de las minorías viene dado por su deficiente adaptación a la cultura mayoritaria y a sus normas. Se propone como solución el Modelo de Compensación, que aunque en origen su objetivo es facilitar la igualdad de oportunidades educativas en la escuela para todos los alumnos, respetando sus diferencias y diversificando tratamientos para su adaptación social óptima de aquellos sujetos o grupos que proceden de ambientes deprivados socioeconómicos, desde la perspectiva asimilacionista este modelo se reduce a “compensar” las carencias del alumno, sin respetar diferencias culturales, ni mucho menos diversificando tratamientos.

Desde este modelo no se transforma el currículo, es el niño el que tiene el déficit, y es el alumno el que debe incorporarse al currículo de la escuela. Las críticas más duras son que parte de la idea de que la diversidad es “deficiencia” y problema, sin cuestionarse que es lo normal y sin plantearse que las culturas minoritarias puedan tener elementos o rasgos que beneficiarían y enriquecerían también a las mayorías y que no tiene en cuenta los factores estructurales e institucionales que producen la desigualdad, la opresión, la discriminación, etc.

POLÍTICA INTEGRACIONISTA. MODELOS Y PROGRAMAS DE RELACIONES HUMANAS.

El aspecto fundamental que aporta esta política es la búsqueda del entendimiento cultural dentro de la escuela, creando un clima adecuado y las oportunidades curriculares que lo faciliten. Su objetivo básico es promover sentimientos positivos de unidad y tolerancia entre los alumnos y reducir los estereotipos en una sociedad donde impera la diversidad.

Inspirado en el **Paradigma educativo de la diferencia cultural** que defiende que la escuela debe modificar su ambiente para dar cabida a la cultura de todos los grupos, para evitar que el fracaso escolar de las minorías se produzca por la diferencia entre su patrimonio cultural y el transmitido por la institución escolar.

Para llegar al entendimiento se apuesta por la mejora de la comunicación entre culturas evitando los estereotipos que lo dificultan. El modelo que materializa esa política es el de Relaciones Humanas, centrado en ayudar a los alumnos de distintas culturas a mejorar sus relaciones personales e intergrupales en la escuela y en la sociedad, implicando todas las áreas del currículo y el ambiente total escolar.

Este modelo no es suficiente para desarrollar un modelo intercultural globalizador, pero la inicia por medio de la formación de actitudes positivas hacia la interculturalidad. La crítica más relevante a este modelo es que no se plantea los factores estructurales e institucionales que generan discriminaciones clasistas, racistas y sexistas.

POLÍTICA PLURALISTA: MODELOS Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS DE UN GRUPO CULTURAL.

Tanto la ideología que los sustenta como la política pluralista abogan por la defensa de todos y cada uno de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan.

Basada en el **Paradigma educativo del Pluralismo cultural y la Diferencia Cultural** según los cuales la escuela debe ayudar a las nuevas generaciones a desarrollar compromisos con su grupo étnico y cultural para luchar por su legitimación y emancipación y por su derecho a elegir el tipo de enseñanza que quieren, participando en su control. Desde este planteamiento el modelo educativo trata de romper el círculo reproductor de la escuela para potenciar el cambio a una sociedad realmente pluralista.

Se relaciona con esta política y paradigma el modelo denominado Estudios de un grupo cultural que consiste en introducir en el currículo tradicional una serie de materiales y contenidos sobre un grupo cultural específico con objeto de generar actitudes de empatía y adaptación hacia este grupo concreto por parte del grupo mayoritario y aumentar la conciencia y confianza en sí mismos de los grupos minoritarios, rompiendo la hegemonía de la cultura dominante en la selección del conocimiento escolar considerado valioso.

Se critica de este modelo que pone más énfasis en las diferencias que en las compatibilidades culturales y que sigue transmitiendo un concepto de cultura estático y

cerrado, olvidando la interrelación de culturas en la historia y la diversidad étnica y cultural que existe en cada grupo étnico y cultural.

POLÍTICA, MODELOS Y PROGRAMAS INTERCULTURALES.

Esta política centra su atención en la relación dinámica entre culturas, en la búsqueda, mediante el diálogo, de formas culturales nuevas que puedan ser compartidas en la escuela y en la sociedad multicultural. Sus objetivos básicos son la lucha de la igualdad de oportunidades y la búsqueda de un diálogo cultural y social enriquecedor.

Esta política supone una reforma total del proceso educativo, currículo, organización cultural y cultura escolar, etc. para dar cabida a la diversidad cultural dentro de la escuela.

Esta profunda transformación educativa forma parte de un proceso social más amplio de **Emancipación Cultural y Reconstrucción Social** que pretende abrir un proceso dialéctico de liberación y emancipación frente a las desigualdades sociales y la opresión, basada en la crítica democrática del modelo cultural y social predominante.

La pedagogía intercultural conceptualiza la cultura, sociedad y educación como dinámicas y activas, y desde este presupuesto concibe al alumno capaz de construir su conocimiento por sí mismo, de forma crítica y reflexiva, sacando sus propias conclusiones a partir de una amplia gama de información y perspectivas y utilizando un material complejo y elaborado que demuestre las altas expectativas que se tienen de su capacidad de aprendizaje (Sales y García, 1997).

Se trata de generar competencias interculturales para aprender a funcionar satisfactoriamente en el propio grupo cultural, en otros grupos y en la cultura común construida por todos. Estas competencias suponen tener conocimientos reales y críticos sobre distintos grupos culturales y promover actitudes positivas hacia la diversidad cultural, sin disociar lo cognitivo, afectivo y conductual.

Son muchas las dificultades que tiene este enfoque que encuentra una diversidad de planteamientos que la defienden (ver **Tabla I.9**), desde las versiones liberales a las neomarxistas, lo que hace que exista una crítica continua y una redefinición de objetivos y una necesidad de posturas que superen las diferencias.

En la siguiente tabla se exponen diferentes clasificaciones de los distintos modelos y programas de educación intercultural que se han desarrollado y se desarrollan actualmente. No nos extendemos en las clasificaciones de Bartolomé y Muñoz Sedano, porque son extensas, pero se recomienda la consulta de las dos obras ya que ponen en evidencia esa falta de sistematización existente en el ámbito educativo.

TABLA I.9: CLASIFICACIONES DE POLÍTICAS, ENFOQUES, GRUPOS, MODELOS Y PROGRAMAS DE LA INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS INTERÉTNICOS.

Autor	Política	Enfoque	Grupos	Modelos	Programas
Sales y García	Asimilacionista.			Asimilacionista	Compensatoria
	Integracionista			Relaciones humanas	Relaciones Humanas
	Pluralista			Estudios de un grupo	Estudios de un grupo
	Interculturales			Interculturales	Interculturales
Bartolomé		Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.		Asimilacionista Compensatorio Segregacionista	Inmersión lingüística Educación compensatoria y remedial
		Hacia el reconocimiento de la pluralidad de las culturas en aspectos parciales o globales dentro del marco escolar		currículo multicultural Orientación multicultural Pluralismo cultural.	Transición Desarrollo autoconcepto ELCO
		Hacia una opción intercultural basado en la simetría cultural.		Intercultural Educación no racista	Relaciones Humanas Multicultural lingüístico
		Hacia una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural, social y política		Antirracista Radical	Educación de adultos Samba Kubally
		Enfoque Global		Proyecto educativo global.	Educación para la responsabilidad social
Muñoz Sedano			Dirigidos por conservadores	Programa Asimilacionista Paradigma diferencias genéticas	
			Dirigidos por Neoliberales	Educación Compensatoria Biculturales y Bilingües Aditividad étnica Desarrollo del autoconcepto Educación no racista Promoción del Pluralismo cultural Desarrollo de competencias multiculturales Integración pluralista Para la construcción europea.	
			Paradigma socio-crítico	Educación intercultural Antirracista.	

Fuente: Elaboración propia a partir de Sales y García, 1997, Bartolomé, 1994 y Muñoz Sedano, 1997.

En lo que no existe tanta ambigüedad, o no debiera de existir, es en los principios metodológicos y objetivos que la educación intercultural persigue.

3.5 Principios Metodológicos.

Antes de exponer los objetivos de la educación intercultural recogemos los Principios metodológicos que inspiran a los mismos y que han de ser los cimientos de lo que se pretende llevar a cabo, tal y como señala Muñoz Sedano:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de la igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir a mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.
- No segregación en grupos aparte.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación.
- Intento de superación de los prejuicios y estereotipos.
- Comunicación e interrelación entre todos los alumnos.
- Participación activa de los padres.

(Muñoz Sedano, 1997: 185-6)

A toda esta serie yo propongo otra serie de principios elementales pero que muy válidos para todo proceso educativo pero fundamentales para la Educación intercultural:

- El profesor como parte integrante del grupo de clase, implicará a los alumnos en la realidad multicultural e la que viven y son parte.
- Se animará a los alumnos a reflexionar respecto de esta realidad y a participar de esa realidad con intención de transformar y mejorar.
- Iniciar y desarrollar un espíritu activo, reflexivo y crítico en sus experiencias.

-Promocionar debates e clase en los que se aprende a escuchar a los demás y a expresar sus opiniones.

A partir de todos estos principios metodológicos es más sencillo, si cabe, formular los objetivos de la educación intercultural que en el siguiente apartado se recogen.

3.6 Objetivos de la Educación Intercultural.

Si examinamos los objetivos propuestos por diferentes autores encontramos en todos que el objetivo principal es desarrollar la competencia intercultural de todos los ciudadanos, entendiendo por ésta, todas las estrategias que nos permitan convivir en una sociedad multicultural respetando a los demás, valorando las diferencias culturas y enriqueciéndonos del contacto con otros grupos culturales.

Esta competencia implica contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Por una parte, es preciso conocer y familiarizarse con las otras culturas, este conocimiento permite la comprensión de las diferencias culturales y la valoración de los aspectos positivos de las culturas. Pero igualmente son necesarias una serie de actitudes y valores que permitan reducir el etnocentrismo cultural que todos guardamos dentro de nosotros para favorecer la apertura y acogida de grupos culturales diferentes al propio. Por último, también es necesaria una implicación en los comportamientos, ya que esta dimensión, a diferencia de las anteriores, se desarrolla hacia el exterior.

Por tanto los objetivos específicos relacionados con los contenidos conceptuales que persigue la educación intercultural, desde nuestro punto de vista, son los siguientes:

- Proporcionar el conocimiento de los aspectos culturales distintos de otros grupos culturales (Galino, 1990 y Jordán, 1996).
- Potenciar el contacto y diálogo entre personas de distintos grupos culturales.
- Búsqueda de valores mínimos comunes a través del conocimiento y el diálogo, evitando así en la manera de lo posible los prejuicios y conflictos culturales (Sales y García, 1997; Quintana, 1992).

-Favorecer el desarrollo de una identidad cultural abierta y flexible a todos los ciudadanos. Procurando eliminar el abuso del proceso de identificación rígido que no tolera que una persona halla desarrollado una identidad flexible.

-Contribuir a la mejora del autoconcepto personal y cultural de los individuos que conviven en una sociedad compleja y multicultural.

-Cultivar actitudes positivas que permitan al estudiante situarse adecuadamente en una sociedad multicultural. Estas son algunas de las actitudes básicas de la educación intercultural que hay que tener muy en cuenta:

- Respeto a toda persona.
- Respeto a todo pueblo y a su propia cultura.
- Respeto a la autonomía del individuo, pueblo y cultura.
- Tolerancia de ideas y conductas individuales y grupales que no sean contrarias a los derechos humanos.
- Sentido crítico frente a leyes y situaciones injustas y desarrollo de un sentido crítico personal.
- Lucha activa contra la discriminación racial.
- Aceptación interpersonal.
- Superación del egoísmo y del etnocentrismo.
- Comunicación con personas de diversas etnias y grupos.
- Cooperación activa en la construcción social.
- Corresponsabilidad social.
- Conservación del medio natural y social.
- Aceptación positiva de las diferentes culturas.
- Desarrollo de la autonomía.
- Desarrollo de la autoestima.

(Muñoz Sedano, 1997: 33-34)

3.7 Evolución de la Educación Intercultural en la Unión Europea.

Son muchos los autores que han revisado las diferentes formas de educación intercultural en los países de Europa (Ferrer, 1992; Sigüan, 1997; Ruiz Bravo, 199). Por ello, nos centramos en el tratamiento de la educación intercultural dado desde la Unión Europea.

En primer lugar, hay que señalar que en ninguno de los documentos de la Unión Europea se define o menciona explícitamente la educación intercultural, aunque en algunos de ellos se recogen ciertos aspectos. A continuación se analizan documentos oficiales de la Unión Europea en busca de aspectos relacionados con la educación intercultural. Según el tratamiento dado se pueden diferenciar tres etapas.

Primera etapa: Década de los 70. La U.E. se centra en la recepción e incorporación de los niños inmigrantes.

Debido a los cambios sociales que se producen, sobre todo por las migraciones del Sur hacia el Norte de Europa, la Comunidad Europea propone por primera vez una Directiva relativa a temas educativos. En la **RESOLUCIÓN DEL 21 DE ENERO DE 1974. Relativa a un programa de acción social** se considera que es **preciso emprender** acciones destinadas a mejorar las condiciones de la libre circulación de los trabajadores, especialmente la acogida y enseñanza de sus hijos.

Y tres años después se aprueba la **DIRECTIVA DEL CONSEJO EL 25 DE JULIO DE 1977. Relativa a la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes.** La Directiva se origina a partir del artículo 49 del Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea, de la propuesta de la Comisión, del dictamen del Parlamento Europeo, del dictamen del Comité Económico y Social y de la Resolución del 21 de Enero del 1974. En ella se dice que los niños inmigrantes deben disponer de una enseñanza adecuada que incluya la lengua del Estado de acogida así como que los países de la comunidad han de adoptar medidas para promover la lengua y cultura materna para facilitar la reintegración en sus Estados Miembros de origen. La Directiva recoge que los Estados Miembros adoptaran una serie de medidas pertinentes para:

- Ofrecer una enseñanza gratuita a los hijos de trabajadores inmigrantes de otros Estados Miembros. Que se incluya la enseñanza de la lengua oficial adaptada a sus necesidades.
- La formación inicial y permanente del profesorado que imparte estas enseñanzas.
- Promover la enseñanza de la lengua y cultura materna del país de origen.

Segunda etapa: Década de los 80. Algunos de los países miembros adoptan algunas de las medidas planteadas en la Directiva, la U.E. introduce el desarrollo de la dimensión europea en la enseñanza y se reclama una atención educativa a los niños gitanos e itinerantes.

En un momento coincide la publicación del Informe "Eurogenis", con la demanda del Parlamento Europeo de la necesidad de que la Unión Europea adopte medidas ante la nueva situación sociopolítica y el lamento de que aún no se han aplicado todas las medidas de la Directiva del 77. Como consecuencia se aprueban las **CONCLUSIONES DEL CONSEJO DE 13 DE JUNIO DE 1985. Relativas a la aplicación de la Directiva 77/486/CEE sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes.** En dicho documento el Consejo de las Comunidades Europeas comprueba la celebración de debates y desea que los Debates den lugar a Acuerdos sobre gestión de la enseñanza de la cultura y lengua de origen, toma nota de la intención de la Comisión de actualizar las informaciones y solicita que en plazo de dos años la comisión les trasmita un informe.

Es preciso señalar la "denuncia" que realiza el Parlamento Europeo ante la Unión Europea, por la falta de voluntad de muchos países Miembros de adoptar las medidas propuestas en la Directiva del 77.

En otro orden de cosas la **RESOLUCIÓN DEL CONSEJO Y DE LOS MINISTERIOS DE EDUCACIÓN REUNIDOS EN CONSEJO EL 24 DE MAYO DE 1988. Relativas a la dimensión europea en la enseñanza** recoge objetivos y acciones que se proponen tanto para los Estados Miembros, dirigidas a incorporar la dimensión europea en el Sistema educativo (en los programas escolares y de enseñanza, en el material didáctico y en la formación del profesorado) como para la Comunidad Europea (Intercambio de información, material pedagógico, formación de los profesores, acciones específicas complementarias y la creación de un grupo de trabajo).

A finales de esta década se aprueban dos resoluciones, una la **RESOLUCIÓN DEL CONSEJO Y DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN REUNIDOS EN EL**

CONSEJO de 22 de mayo de 1989 relativa a la escolarización de los niños cuyos padres ejerzan profesiones itinerantes y otra relativa a la escolarización de los niños gitanos e itinerantes.

El Consejo y los Ministros de Educación reunidos en Consejo, a partir de unas consideraciones previas (entre 200.000 y un millón de personas se encuentran en situación itinerante, la desescolarización de los hijos de esas personas es un problema y la escolarización es un reto fundamental), se plantean la necesidad de una serie de medidas encaminadas a: favorecer iniciativas innovadoras, proponer y apoyar medidas positivas y adaptadas, procurar que las actuaciones se articulen entre sí y difundir los resultados y experiencias. Los Estados Miembros en la primera Resolución (89/C153/01) velarán por: mejorar la información de las familias itinerantes, mejorar el acceso de los hijos de estas familias a las escuelas de preescolar, primaria y una enseñanza media completa, etc. La finalidad de la segunda Resolución es proponer medidas en materia de escolarización de los niños gitanos e itinerantes, para fomentar una acción global y estructural que contribuya a superar los principales obstáculos que frenan el acceso de los niños gitanos e itinerantes a la escuela.

En las dos resoluciones se responsabiliza a los Estados Miembros de promover las estructuras, la pedagogía y el material didáctico, la contratación y formación inicial y continua del profesorado, la información e investigación, la concertación y coordinación. A escala comunitaria se considera útil intervenir para estimular las iniciativas nacionales (intercambiar experiencias), organizar intercambios de opiniones, experiencias. Y se encarga a la Comisión de garantizar la documentación, animación, coordinación y evaluación permanente de las medidas y velar por la coherencia de las medidas con otras acciones.

Tercera etapa: Década de los 90. La U.E. se centra en la enseñanza de las lenguas y en denunciar el racismo.

A partir del Tratado de Maastrich, por la inclusión de la competencia de la Unión Europea en materia de educación, parece que existía una mayor posibilidad de intervención educativa. Aunque durante esta etapa se desarrollaron distintas Resoluciones en las que se recoge algunos aspectos de la educación intercultural: fomento de la Identidad Europea en la Educación (aunque fundamentalmente orientada al aprendizaje de las lenguas, valoración de la diversidad cultural europea, desarrollo de

actitudes de solidaridad, respeto, ..) en ningún momento se expresa la necesidad de promocionar la educación intercultural, tal y como el Consejo de Europa lo propone desde 1986.

EL TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA, MAASTRICH, FEBRERO DE 1992 en el tercer Capítulo dedicado a la educación, artículo 126 recoge en el punto dos las acciones de la comunidad de las cuales destacamos:

- Desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados Miembros.
- Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores.

En el primer punto del artículo 128 se recoge que la Comunidad contribuirá al florecimiento de las culturas de los Estados Miembros, respetando la diversidad nacional y regional. En el segundo punto se dice que la Comunidad apoyará la mejora del conocimiento y la discusión de la cultura e historia de los pueblos europeos, los intercambios culturales no comerciales, etc. Sin hacer ninguna mención a la educación intercultural.

En cambio en las **CONCLUSIONES DEL CONSEJO DEL 21 DE JUNIO DE 1994. Relativa a los aspectos artísticos y culturales de la educación** se plantea el estudio de las culturas de los trabajadores migrantes como un nuevo desafío para la Comunidad Europea, teniendo en cuenta que la apertura a otras culturas "presupone una buena base de conocimientos sobre la cultura del propio país y de la propia región, así como una conciencia de los valores comunes". Por otra parte, se insta a la Comisión a que enfatice en los aspectos culturales y artísticos de la educación en el programa SOCRATES, favoreciendo la creación de proyectos pilotos innovadores e intercambios de experiencias en materia de cultura. En las conclusiones se añade como anexo, la iniciativa de la Presidencia sobre conceptos educativos y culturales contemporáneos, en la que se recoge textualmente "La educación cultural contribuye de manera clave a la consecución del respeto de las minorías culturales, y al reconocimiento de la existencia de diferencias en la sociedad". Como se observa, en este documento aparece por primera vez la intencionalidad de la educación intercultural sin aparecer el término.

Por otra parte, en este mismo año la Comisión de las Comunidades Europeas publica un *Informe sobre la educación de los hijos de los inmigrantes en la Unión Europea* en el que se describe la situación en los distintos países y las medidas adoptadas, dejando claro la importancia de los problemas como las dificultades de resolverlos (Sigüan, 1998).

En cambio, la **RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DEL 31 DE MARZO DE 1995. Relativa a la mejora de la calidad y de la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea** vuelve a insistir en la promoción de la enseñanza de las lenguas, como en documentos anteriores de los países miembros. El objetivo es "suministrar las bases de reflexión sobre los medios propios de que disponen los Sistemas educativos para proseguir la - construcción de una Europa sin fronteras interiores y hacer que los pueblos de la Unión se comprendan mejor entre sí". El Consejo subraya la necesidad de promover una mejora cualitativa del conocimiento de las lenguas de la Unión Europea y de adoptar una serie de medidas con miras a diversificar las lenguas enseñadas. En la misma resolución se señala que el fomento del pluralismo lingüístico se convierte en uno de los envites fundamentales de la educación, reafirmando el principio de estatuto igual para cada una de las lenguas de la Unión y permitiendo así a cada ciudadano acceder a la riqueza cultural que tienen sus raíces en la diversidad lingüística de la Unión.

Tras la Declaración conjunta contra el Racismo y la Xenofobia aprobada en 1986 por el Parlamento Europeo, Consejo de representantes de los Estados y la Comisión en la que se condena y se considera imprescindible la adquisición de medidas contra el racismo y más tarde se aprueba la **RESOLUCIÓN DEL CONSEJO DE LA UNION EUROPEA Y DE LOS REPRESENTANTES DE LOS GOBIERNOS DE LOS ESTADOS MIEMBROS DEL 23 DE OCTUBRE DE 1995. Relativa a la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y xenofobia**. Esta resolución se debe principalmente a la enorme preocupación del Parlamento Europeo, mediante la elaboración de informes (Eurigenis, 1984 y Ford 1990) y encuestas, así como el impulso del Consejo de Europa que han insistido en el tema y promovido Declaraciones, Resoluciones, Encuentros, etc.

Este documento se convierte en el que mayor número de aspectos concernientes a la educación intercultural recoge. Por una parte, se recoge el reconocimiento de la educación y formación para:

- Luchar contra las actitudes xenófobas y racistas.
- Contribuir al conocimiento y valoración de la diversidad cultural europea.
- Promover la integración social y la igualdad de oportunidades.
- Desarrollar una educación basada en valores que favorezca las actitudes de solidaridad, tolerancia, respeto a la democracia y a los derechos humanos.

Y por otra parte, reconoce como tarea fundamental del sistema educativo promover el respeto de todas las personas, independientemente de sus orígenes culturales o creencias religiosas, aumentar el conocimiento de la diversidad cultural europea, eliminando de esta forma estereotipos.

En definitiva tras este análisis podemos concluir que:

1º La Unión Europea ha tomado medidas aisladas sobre aspectos fundamentales de la educación intercultural.

2º En las primeras décadas sus medidas se han orientado más al aprendizaje de la lengua del país de origen, siguiendo un modelo de educación multicultural, mientras que en la última etapa, en la que actualmente nos encontramos, aparecen aspectos fundamentales de la educación intercultural como el rechazo al racismo.

3º Y por último, resulta curioso que aunque se defiende el principio de diversidad, así como el de igualdad, las medidas se orienten únicamente hacia la población europea, olvidando a esos terceros países, tal y como el Parlamento Europeo reflejaba en la Resolución A3-03999/92¹⁷.

En cuanto a la educación los niños extranjeros, la Unión Europea estableció la obligación de acoger, en las mismas condiciones que los nacionales, a los niños extranjeros originarios de cualquier país de la Unión Europea y recomendó que la acogida se amplíe a los niños procedentes de países no comunitarios, esta recomendación que el Parlamento Europeo repite con frecuencia, algunos países no la cumplen.

Las estadísticas disponibles muestran que en el conjunto de la Unión Europea, y en cada uno de los países miembros la proporción de los extranjeros en el sistema escolar es aproximadamente similar a la proporción de extranjeros de los países, así,

¹⁷ Denominada Resolución Duhrkop por la europarlamentaria que la propuso en primer lugar, la socialista española Barbara Duhrkop.

los alumnos extranjeros representan un 30% de la población escolar en Luxemburgo, un 10% aproximadamente en las escuelas de Alemania, Francia o Gran Bretaña y menos del 3% en las escuelas con menor tradición en recibir inmigrantes: Italia, España, Portugal y Grecia (Sigüan, 1997).

Los hijos de inmigrantes en edad escolar, al igual que sus padres tienden a concentrarse en determinadas regiones de cada país, especialmente en las grandes ciudades. Así, en Londres apenas hay escuelas que no tengan ningún alumno extranjero, en la mitad de las escuelas hay entre el 0 y el 20% de alumnos extranjeros, en un 40% de escuelas hay entre 20 y 50% de estos alumnos y en un 10% de escuelas la proporción supera el 50% de alumnos extranjeros.

La diversidad de procedencia en determinados centros escolares es también un aspecto a destacar, en el mismo Londres se pueden encontrar aulas con alumnos procedentes de 10 ó 20 países diferentes, con lenguas y culturas totalmente diversas. Los hijos de inmigrantes acomodados, los "extranjeros", acuden a escuelas de barrios residenciales o escuelas especiales para súbditos de determinadas nacionalidades, o escuelas privadas, mientras que los hijos de inmigrantes menos favorecidos, acuden a las escuelas públicas y a escuelas situadas en barrios de niveles sociales inferiores.

3.8 Evolución de la Educación Intercultural en España.

A lo largo de estos años las estructuras del MEC¹⁸ han sufrido muchas transformaciones, al igual que el tratamiento dado a la educación intercultural. Hasta 1993 las cuestiones de alumnado de origen extranjero estaban incluidas entre las competencias de la Subdirección General de Educación Compensatoria: en este contexto la diversidad que aportan estos alumnos quedaba encuadrada como déficit a compensar respecto a la "normalidad" institucionalmente definida, junto con otros "restos" como los niños gitanos, del mundo rural o de grupos sociales fuertemente desestructurados. Actualmente se ha reestructurado la antigua educación compensatoria diferenciando la intervención sobre infancia rural, que pasa a la Subdirección General de Centros, y "minorías". Este último grupo incluye a los hijos de

¹⁸ La administración en la C.A.M. está gestionada por la Dirección Provincial del M.E.C. hasta Enero de 1999.

inmigrantes y queda encuadrado en la Subdirección General de Educación Especial, en una unidad de Educación Intercultural.

Esta unidad claramente asignada abarca todo el nivel de gestión administrativa pero en el ámbito curricular no existe una unidad definida con la misma claridad. En principio éste debiera ser asumido por un Instituto de Desarrollo Curricular, aún no creado, a partir de la fusión del Centro Nacional de Recursos y el Servicio de Innovación Pedagógica. Por tanto, no se ha trabajado en los contenidos referidos a la escolarización de hijos de inmigrantes lo que impide el desarrollo de orientaciones y programas específicos (Colectivo Ióé, 1996a)

Posiblemente la conciencia de pluralidad de culturas en el ámbito educativo en España se produce a principios de la década de los años 90, influida por una parte por la incorporación a la Unión Europea, el estado de las Autonomías y por la toma de conciencia de una pluralidad existente desde siempre. La conciencia de las autoridades de esta pluralidad se trasmite a los textos legales recogiendo determinados aspectos de la educación intercultural, aunque en ningún documento legislativo aparece explícitamente.

Hasta el curso 1991-92 no se dispuso en España de Estadísticas oficiales referidas a alumnado extranjero en centros escolares no universitarios. La publicación de estas estadísticas se debe a la publicación del *Informe de la educación intercultural en España* en Junio de 1992 por el Ministerio de Educación y Cultura¹⁹.

Pero además tanto en el mismo informe, como los datos posteriores que facilita la Oficina de Planificación de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia resultan una fuente con muchas limitaciones puesto que no se tiene en cuenta a los niños de origen y cultura extranjera con nacionalidad española al emplearse como referencia la condición jurídica de nacionalidad del alumno, porque a los alumnos extranjeros se les agruparon en grandes bloques geográficos de origen, de tal forma que los marroquíes aparecen en el bloque de los alumnos del Magreb, porque no se proporciona el tipo de centro donde asiste el alumnado extranjero, etc. .

¹⁹ A partir de ahora MEC.

En la práctica se ha observado que los alumnos extranjeros asisten a centros concertados y privados y que en la escuela pública es donde se concentran la totalidad de los hijos de inmigrantes de bajo nivel económico (Sigüan, 1997).

Para revisar el contexto institucional con respecto a la educación de los alumnos extranjeros o alumnos inmigrantes en España es preciso señalar como referentes obligados la Constitución Española de 1978 y la organización autonómica del Estado que allí se define, ya que esta organización constituye por sí misma, como elemento intercultural proporcionando competencias educativas a las autonomías y por defender el respeto a la diversidad lingüística y cultural de nuestras autonomías.

En España se pueden diferenciar etapas dos etapas en el **tratamiento dado a la educación de extranjeros o alumnos inmigrantes**. En la primera, las medidas adoptadas se han centrado en los alumnos inmigrantes con dificultades especiales desde un enfoque de compensar el déficit existente debido a su origen étnico y cultural. Legislativamente estas son las principales medidas políticas que se regularon en esta primera etapa:

? La L.G.E. (Ley General de Educación) aprobada en 1970 propone la integración de los niños con déficit físicos o psíquicos o al menos del mayor número posible en el sistema ordinario de educación. De esa manera se incorporan en las escuelas normales en donde se proporcionarán los medios y el personal de apoyo preparado para que puedan recibir una educación especial.

? En la década de los 80, la atención se amplía además a los alumnos socialmente desfavorecidos que a pesar de estar escolarizados, tienen unos resultados deficientes y sufren de fracaso escolar, con lo que se impulsa la puesta en marcha del Programa de Educación Compensatoria por Decreto en 1983. Los destinatarios eran los centros situados en zonas deprimidas y en barrios marginales de las grandes ciudades, gitanos y en cuanto se hizo notable la presencia de los hijos de inmigrantes, estos también se convirtieron en destinatarios.

? Otro elemento de consideración es la aprobación en 1985 de la L.O.D.E. (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) que afirma el derecho de los extranjeros residentes en España a recibir educación que será obligatoria y gratuita en los niveles de enseñanza básica.

La segunda etapa comienza en la década de los años 90 con el planteamiento de la reforma educativa y los documentos en que se aprecian cambios en la concepción del tratamiento educativo a los hijos de inmigrantes son los siguientes:

?Durante la preparación de la Reforma educativa se publicó el Libro Blanco de la Reforma titulado *Proyecto para la reforma de la enseñanza* en donde se recoge un nuevo planteamiento curricular abierto y flexible en donde se da cabida a toda clase de diversidad, incluida la cultural. En donde se plantea una concepción constructivista de la psicopedagogía que aporta principios básicos e implicaciones metodológicas a la educación intercultural (MEC, 1996) y se cambia el concepto y el término de alumno de educación especial por el alumno con necesidades educativas especiales.

? Posteriormente la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) postula como fines educativos el respeto de los derechos y libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia, la formación para la paz, cooperación y solidaridad entre los pueblos como el conocimiento de las culturas propias de los alumnos. También mantiene el Principio de Educación Compensatoria y dedica todo el Capítulo V a la Compensación de las Desigualdades. En definitiva, esta ley en España abre las puertas al reconocimiento de la diversidad dentro de las aulas, tanto étnica, como de nacionalidad o cultura de origen (Colectivo Ióé, 1996a).

?El Real Decreto de 1996 de "Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación" desarrolla a partir de los principios de la LOGSE, la organización de la educación compensatoria, los recursos dedicados, etc.

Ahora bien, a pesar de los avances legislativos en esta segunda etapa la realidad es otra. Los centros docentes que participan en un Programa de Educación Compensatoria, casi siempre, disponen de profesor adicional dedicado a esa tarea en jornada completa o compartida con otros centros, que se encarga de atender a los alumnos que requieren especial atención durante una o varias horas a la semana, agrupándoles en pequeños grupos y que recibe un pequeño presupuesto adicional para atender las necesidades de material docente y otros gastos.

Los alumnos hijos de inmigrantes de determinadas nacionalidades, en general, poseen conocimientos insuficientes o nulos de la lengua de la escuela y en ocasiones acostumbran a tener un retraso escolar, sobre todo los que acceden a nuestro sistema educativo más mayores o los que nunca han ido a la escuela en sus países de origen.

Por lo que el profesor de apoyo, debe ocuparse de la enseñanza del español, de proporcionar apoyo en el retraso escolar y además tiene que ejercer de agente de educación intercultural o por lo menos intermediario entre las familias de los alumnos, los servicios del ayuntamiento y las ONG's que trabajan con el colectivo inmigrante. En la práctica diaria, estos profesores se dedican a enseñar español a los alumnos que más lo necesitan y dependiendo del número de alumnos que tenga asignado el profesor de apoyo, podrá atender el retraso escolar de los alumnos que más grandes dificultades tengan.

Por otra parte, con la entrada en vigor en Noviembre de 1996 de una Circular de la Dirección General de Centros del MEC en las que se define a los destinatarios de los Programas de Educación Compensatoria endureciendo los requisitos para ser beneficiarios, se reduce el número de los destinatarios de este apoyo, debiendo esperar a que su desfase escolar sea al menos de dos cursos. Esta medida no permite al alumno con un desfase de un sólo curso beneficiarse de ese apoyo escolar y remediar las desigualdades de las que parte, retrasando la participación de estos alumnos en el Programa de Educación Compensatoria que tenía como objetivo compensar las desigualdades de entrada y no las generadas por el propio sistema y su legislación.

Hay que señalar que el profesor de apoyo se asigna a partir del número de alumnos considerados como destinatarios del Programa de Educación Compensatoria²⁰ que facilita la Dirección de cada centro al MEC a finales de curso anterior. Los alumnos que se incorporan a comienzos de curso y que no habían realizado preinscripción en dicho centro, o los incorporados durante el curso, no se tiene en cuenta. Por lo que el maestro de apoyo que suele asignarse a un centro suele tener más alumnos y ser insuficiente en muchos casos.

Como consecuencia del anterior y del endurecimiento de los requisitos para ser destinatarios de la atención de compensación de desigualdades, los alumnos marroquíes son los que mayoritariamente reciben ese apoyo. Lo que genera un rechazo hacia el colectivo marroquí por los posibles destinatarios españoles que se sienten

²⁰ Alumnos con un desfase escolar de al menos dos años o desconocimiento de la lengua española recogido por la Circular de la Dirección General de Centros educativos con fecha 12 de Noviembre de 1996.

discriminados y además, a algunos maestros les parece injusto y discriminatorio con respecto a los alumnos españoles.

Como además, se suele dar una concentración de alumnos inmigrantes en los centros más marginados, son muchos los alumnos los que deberían recibir un apoyo escolar del Programa de Educación Compensatoria, pero según lo asignado por el MEC sólo los alumnos más necesitados de ese apoyo lo reciben.

El problema de la concentración de alumnos hijos de inmigrantes en centros públicos determinados es considerado como un asunto muy delicado o peliagudo (Colectivo Ióe, 1996a y Sigüan, 1997) . En primer lugar, lo que la ley establece en la L.O.D.E. es el Derecho de los padres a elegir centro docente para sus hijos a partir de una serie de criterios de admisión. Con la aprobación de la LOGSE en 1990 se publica el Real Decreto del 12 de marzo del 1993 que siguiendo los principios de la LOGSE, fija los criterios de admisión en el ámbito territorial del MEC y prohíbe toda discriminación en el acceso a los centros por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o de nacimiento. Este Decreto se desarrolla en una Orden Ministerial el 1 de abril del 1993 en la que se afirma que la Comisión de Escolarización “adoptara con carácter previo a la determinación de las vacantes de los centros, las decisiones oportunas para lograr la adecuada escolarización” de los alumnos hijos de inmigrantes (artículo 9.1), “de forma que se consiga una distribución equilibrada de los mismos entre los diferentes centros, que facilite su efectiva integración” (artículo 9.2).

Pero la realidad es que a pesar de esas disposiciones, la concentración de estos alumnos aumenta en determinados centros mientras que en otros de la misma área de influencia apenas los reciben (Colectivo Ióe, 1996a y Sigüan, 1997). Lo que hace pensar que se deben tomar medidas más duras, es decir que Inspección o MEC penalice a todo aquel centro concertado que no admita a alumnos hijos de inmigrantes y controle la gestión de las comisiones de escolarización para asegurar una distribución adecuada de alumnado, asegurando de esta forma una mejor atención.

Hasta ahora hemos recogido el tratamiento dado desde el MEC a la escolarización de los hijos de inmigrantes, a partir de ahora vamos a profundizar en el tratamiento dado desde el MEC a la educación intercultural.

A partir de la LOGSE surge una de las áreas transversales de la educación para la paz que puede ser una de las áreas que más contenidos en común tengan con la

educación intercultural. Ahora bien el MEC no ha dado completamente la espalda a este movimiento educativo sino que se ha encargado durante muchos años de patrocinar la publicación de manuales y materiales dedicados a esta educación, organiza sistemáticamente cursos de perfeccionamiento dirigido a los profesores que tienen alumnos hijos de inmigrantes, profesores tutores, profesores de apoyo y que suelen profundizar en la educación pluricultural y la enseñanza del español.

También el MEC pero a través del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) ha financiado una serie de trabajos de investigación sobre la Educación intercultural y ha organizado encuentros con los autores más representativos de España sobre los nuevos retos de la Investigación en este campo.

Y aunque el MEC no asume como tarea propia la enseñanza o perfeccionamiento de la lengua de origen de los hijos de inmigrantes, ha firmado convenios con Marruecos y Portugal para facilitar la enseñanza de la lengua y cultura de origen a esos alumnos. Profundizamos en el Convenio con Marruecos por ser de este país el colectivo objeto de estudio de esta investigación.

3.8.1 CONVENIO DE COOPERACIÓN CULTURAL ENTRE ESPAÑA Y MARRUECOS.

El Gobierno marroquí de acuerdo con el español ofrece enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí a los niños de esta nacionalidad establecidos en España. En 1980 se firma el Convenio de Cooperación Cultural entre España y el Reino de Marruecos. En el artículo IV.2 del Convenio se establecen las bases del Programa de Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí a los alumnos de dicha nacionalidad que residan en España.

En 1992 se creó el Grupo de Trabajo Mixto Hispano-Marroquí que define las líneas generales de la colaboración. El Programa se implanta durante el curso 1994-95 y como aspectos más significativos del Programa se señalan la realización de una educación intercultural, que España facilitara el acceso a los centros en los que estén escolarizados alumnos marroquíes, con la aprobación de los órganos de gobierno y que Marruecos facilitara el profesorado necesario y se hará cargo de su remuneración.

La enseñanza se hace en dos modalidades:

Modalidad A: Para centros escolares con pocos alumnos marroquíes.

Esta modalidad imparte clases de lengua árabe y cultura marroquí durante una hora y media, dos veces a la semana en horario extraescolar. Un profesor marroquí atiende varios centros.

Modalidad B: Centros escolares que acogen a un número elevado de alumnos marroquíes.

Esta modalidad imparte las clases de lengua y cultura marroquí dentro del horario lectivo. Un profesor marroquí atiende un solo centro.

Según el CIDE (organismo responsable en España del desarrollo del convenio) el estado actual del Programa del Convenio es el siguiente²¹: las Circunscripciones consulares que participan en el Programa son Madrid, Barcelona, Las Palmas y Algeciras. En el Programa intervienen un total de 20 maestros marroquíes que atienden a un total de 958 alumnos en 43 centros públicos (34 centros según la modalidad A y sólo nueve centros en la modalidad B).

A partir de estos datos se observa el predominio de la modalidad A, en la que estas clases son de carácter extraescolar. Hay que señalar que los nueve centros que han optado por la modalidad B en la que las clases se desarrollan dentro del horario lectivo son de la Circunscripción de Madrid.

En la Circunscripción de Madrid, en concreto, intervienen 10 maestros marroquíes que atienden a un total de 379 alumnos en 24 centros públicos, 15 centros de modalidad A atendidos por seis maestros y nueve centros con modalidad B y atendidos por cuatro maestros.

Lo expuesto anteriormente es la teoría²², ya que la realidad de este programa es otra como se recoge en el libro *Lengua y Cultura de Origen: Niños marroquíes en la escuela Española*. A continuación exponemos algunas de las dificultades de dicho Programa:

²¹ <http://www.mec.es/cide/programs/hmarroq.htm>. A fecha de Junio del 2000.

²² Para profundizar en el tema se recomienda revisar la obra de Franzé, A. y Damen, M. (1999) *Iniciativas públicas y privadas en la enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO) marroquí en España OFRIM Suplementos*, Junio 1999.

- Falta de programa oficial de la Enseñanza de la lengua y Cultura de Origen. A esto se le une que la modalidad A no se encuentra integrado al proyecto del centro, existe un desinterés por parte del Claustro y un total aislamiento del profesor de árabe.
- Carácter extraescolar de la enseñanza del árabe en la Modalidad A. Que hace que tenga gran competencia con otras actividades extraescolares propuestas por el colegio como pueden ser: fútbol, teatro, bailes, etc.
- Se dedica un tiempo insuficiente: dos sesiones de 45 minutos cada semana o una sesión de una hora o hora y media semanal.
- Desmotivación y absentismo del alumnado a la enseñanza de la lengua y cultura de origen.
- Se percibe como actitud discriminatoria y choca frontalmente con la educación intercultural.
- Situación precaria del profesor de árabe, tanto económica como laboral.
- Discontinuidad del programa, debido a la situación de precariedad del profesorado y la propia precariedad del programa.
- Falta de formación del específica del profesorado: no todos dominan el árabe clásico, generalmente ninguno tiene formación en la didáctica del árabe, y tampoco tienen conocimientos de la lengua beréber.
- Heterogeneidad del alumnado : origen, edad, lengua materna, conocimientos previos de árabe o no, conocimientos del español.

(Arias, 1999)

Por otra parte, otros problemas que surgieron durante la etapa experimental del programa han sido que el profesorado marroquí no aconsejaba a la comisión de coordinación pedagógica del centro en temas de cultura marroquí, no colaboraba con los profesores principales para introducir contenidos específicos de la cultura marroquí y tampoco apoyaba las actividades de enseñanza del castellano (Franzé y Damen,1999).

Pero hay que tener en cuenta que el profesorado marroquí cobra en España el sueldo de maestro de Marruecos y suelen estar saturados de trabajo, cada profesor de modalidad B debería estar en un sólo colegio y como hemos visto en Madrid hay 6 profesores de modalidad B para nueve centros.

Entre las posibles causas del rechazo, más o menos generalizado, de los alumnos a recibir estas clases de Lengua y Cultura de Origen se apunta las siguientes:

- Que la mayor parte de los alumnos proceden de la región del Rif y su lengua materna es el beréber del Rif.
- Que para estos alumnos es una sobrecarga el estudio de un nuevo idioma sin haber aprendido aún el español y teniendo que aprender el inglés.
- Que los alumnos que no habían estado escolarizados en Marruecos se muestran muy poco receptivos.
- Que en los alumnos con más años residiendo en España, se produce en ocasiones rechazo por parte de estos alumnos con todo lo que tenga que ver con el árabe, Marruecos, etc.
- Que algunos de los alumnos han nacido en sus padres llevan muchos años viviendo en el pueblo están tan integrados que rechazan las clases de árabe y se niegan a ir.
- Que para los alumnos que llevan más años en España existe un desconocimiento total de las costumbres y cultura del grupo en el que se van a insertar lo que crea ciertos problemas de adaptación.
- Que la mayoría de ellos proceden de núcleos aislados, se dedicaban al pastoreo y la agricultura y no muestran gran interés por conocer sus costumbres ni la cultura de origen. En cambio los padres son partidarios que estudien la cultura y la lengua árabe.
- Que el reducido tiempo destinado a cada alumno, obliga al profesor a dedicarse exclusivamente a la enseñanza de la lengua árabe, descuidando, por tanto la transmisión de contenidos relacionados con la cultura.
- Que la procedencia de la mayor parte de la población emigrante marroquí residente en la zona Noroeste de Madrid es generalmente de zonas deprimidas económica y socialmente, por lo que sus metas en nuestro país y sus intereses están lejos del programa.
- Que el desinterés por el conocimiento y aprendizaje de la cultura de su país, incluso les lleva a no querer asistir a esas clases. Sin embargo conservan las costumbres y tradiciones religiosas como no comer cerdo, cumplir el Ramadan cuando tienen edad para ello y no asisten al centro los días que celebran las fiestas.

(Del Palacio Blanco, 1999)

Si la gran mayoría de la población inmigrante en España procede del Rif y su lengua materna es un dialecto del beréber no se entiende porqué se está potenciando la lengua y cultura del Estado de origen y no la lengua materna y la cultura beréber. Por

tanto si lo que el Programa pretende es reforzar su lengua de origen al alumno, será necesario reforzar su lengua materna en lugar de ignorarla por completo como hasta ahora.

Sobre todo porque la lengua materna es la más importante en la construcción identitaria. El alumno beréber al llegar a la escuela se encuentra que debe aprender la lengua de la sociedad de acogida y después el inglés y después el árabe. Mientras que la suya no juega ningún papel en la escuela. A este niño se le considera un niño áfono - sin lengua- que no comprende nada, lo que expone al niño en el riesgo de perder la confianza en sí mismo y reaccionar, en determinados casos, con cierto retraimiento y ensimismamiento o con un comportamiento más violento (Tilmatine, 1999:150).

La falta de practica y alfabetización, les produce una débil aptitud de conceptualización y de abstracción, que conduce a un empobrecimiento irremediable tanto en la competencia lingüística en la lengua materna (El Aissati, 1996 citado por Tilmatine, 1999), como en la lengua del país de acogida (De Ruiter, 1990: 314 citado por Tilmatine, 1999).

El material que se emplea en el programa lo elabora el Ministerio de Educación marroquí y comprende libros de lectura, libros de ejercicio, un atlas y un libro del maestro. Este material parece que no despierta entusiasmo a los alumnos que participan, acostumbrados, tal vez, a los libros de texto españoles. Además de dar una imagen demasiado general y tradicional de Marruecos, en él mismo no se hace mención a la emigración marroquí (Franzé y Damen, 1999).

Hay que señalar que la localidad donde se ha llevado el estudio de campo entre los alumnos marroquíes escolarizados, Collado Villalba, fue una de las localidades en donde se llevo a cabo el Programa piloto de Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen, en concreto en el C.P. Carlos Ruiz. Actualmente en ninguno de los centros de Collado Villalba se participa de este programa. La experiencia de ese centro no fue muy positiva, los alumnos no acudían y el maestro abandono.

3.8.2 ACTUACIONES EDUCATIVAS DIRIGIDAS A LA POBLACIÓN EXTRANJERA DEPENDIENTES DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

Entre las actuaciones que lleva a cabo la Dirección General de Educación, organismo dependiente de la Consejería de Educación y Cultura de la C.A.M. destaca la Política Educativa Compensatoria, las Becas de Comedor, la Formación del Profesorado en el tema de la Inmigración, los Trabajos de investigación, los Programas Europeos, las Campañas contra el racismo, la xenofobia y los Programas de Ayuda para la Innovación educativa, así como la publicación de Documentos de apoyo al profesorado de Educación de Personas Adultas. De los dos primeros nos vamos a detener un poco más.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que según los datos de la Subdirección General en la Oficina de Planificación y Cultura, durante el curso 1996-97 estuvieron matriculados en la Comunidad de Madrid un total de 15.810 alumnos **extranjeros**²³, que representan sólo el 1,68% del total de los alumnos escolarizados en Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria. Que por niveles educativos, más de la mitad (55%) estaban matriculados en Primaria, un 16,5% en Educación Infantil, un 14,7% en Secundaria, un 8,5% en B.U.P. y C.O.U. y el resto en Educación especial o Formación Profesional (5,2%).

En segundo lugar hay que tener en cuenta los considerados inmigrantes o de otras culturas por la Subdirección de educación Especial y de Atención a la diversidad que se cifran en 10.469, lo que representa un 1,11%. Un porcentaje inferior al número de extranjeros ya que en éste se incluían los alumnos escolarizados en centros privados, mientras que los alumnos inmigrantes son los escolarizados en los centros públicos y concertados (ver **Tabla I.10**).

TABLA I.10: ALUMNADO INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD DE MADRID. CURSO 1996-97

	Colegios públicos	I.E.S.	Centros Concertados	Total
Alumnos	8.699	165	1.605	10.469

Fuente: Subdirección de Educación Especial y de Atención a la diversidad.

²³ Para profundizar en estos datos y en la evolución del alumnado extranjero ver CIDE (1999) *Las Desigualdades de la Educación en España*. Madrid. MEC.

Ahora bien los alumnos escolarizados en centros públicos y concertados que recibieron **Apoyo de Educación Compensatoria**, en Madrid (según datos del curso 1995-96 eran 669.850 alumnos) fueron 4.128, lo que representa menos del uno por ciento (0,62%) del total de los alumnos. Entre los alumnos que reciben ese apoyo más de la mitad son de cultura gitana (54%), un 31% son alumnos inmigrantes o de otras culturas y el 15% restante es de la cultura mayoritaria.

En definitiva que del total de los alumnos inmigrantes o de otras culturas escolarizados en Madrid sólo el 12,4% recibe apoyo de Educación Compensatoria (CIDE, 1999) o lo que es lo mismo el 87,6% no reciben ningún tipo de apoyo en los centros escolares.

En la C.A.M. según la Subdirectora General de Educación Especial y Atención a la Diversidad la escolarización de la población inmigrante no plantea problemas cuantitativos. El Derecho de los niños y jóvenes a la educación obligatoria está asegurado por encima de cualquier situación legal en la que se encuentre su familia (Casanova, M.A., 1998:9).

Las **Ayudas de Comedor** son un elemento importante en la integración de los alumnos inmigrantes, al compartir un espacio, aunque no sea específicamente formativo, si forma parte del proceso de relación y convivencia en la comunidad escolar. Pero además fundamental y de gran ayuda para los padres que pueden mandar a sus hijos al comedor escolar, dadas la situación laboral de la población inmigrante, sus grandes dificultades de horarios y la precariedad de los trabajos.

Estas ayudas van dirigidas a los alumnos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria, Educación Primaria y Educación Infantil de los centros públicos y concertados, a los de Educación Especial y a los menores de seis años matriculados en las Escuelas Infantiles de la Red Pública de la Comunidad de Madrid, así como en Guarderías Laborales y escuelas privadas autorizadas por el Ministerio de Educación y Cultura dentro de la Comunidad de Madrid.

Los requisitos generales son no percibir otras ayudas o subvenciones con fines similares, estar al corriente de las obligaciones tributarias, una puntuación adecuada en el baremo establecido y presentar la solicitud en los plazos convenidos (de Mayo hasta el 19 de Mayo en los centros escolares y hasta el 17 de Junio para las Escuelas de Educación Infantil). Aunque existirá un plazo para presentar solicitudes de

ayuda de comedor hasta el 15 de septiembre, en caso de bajas y a través de la lista de espera confeccionadas en las Escuelas de Educación Infantil.

La documentación necesaria es un justificante de ingresos familiares, acreditar la situación familiar y otras circunstancias. En ocasiones la población inmigrante no dispone de la documentación y no solicita ayuda, otras veces apoyada y asesorada por algún miembro del centro docente y por otros profesionales y voluntarios del Municipio se supera mediante un Informe Social de los diversos organismos e instituciones cuyo ámbito de competencias esté en relación con la protección del menor y la familia²⁴ (Morales, 1999).

Aunque en la Comunidad de Madrid se ha conseguido la escolarización total en la educación básica, sin embargo queda mucho para que las familias inmigrantes se incorporen participativamente en los Centros Escolares. Sería necesario apoyar a los Centros de Educación Infantil, de Primaria y Secundaria para que desarrollen Programas de Educación Intercultural donde se integren alumnos, profesores y padres y, además ampliar las Aulas de Apoyo con profesionales que faciliten la integración de los menores inmigrantes con dificultades (Morales, 1999).

3.8.3 PARTICIPACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA RESIDENTE EN COLLADO VILLALBA.

A partir de los datos de 1998, facilitados por la Subdirección Territorial Madrid-Oeste sobre la procedencia de los alumnos extranjeros matriculados en centros públicos de Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria no obligatoria de esta Subdirección, hay que destacar que la localidad que tiene un mayor número de alumnos extranjeros escolarizados es Collado Villalba (186), le sigue Majadahonda (152) y Pozuelo de Alarcón (100). Resulta igualmente interesantes los datos de pueblos pequeños como Becerril de la Sierra, Navalagamella, etc., ya que en términos absolutos el número no es muy numeroso pero el porcentaje de los alumnos extranjeros es considerable. El total de alumnos extranjeros matriculados en las distintas poblaciones de la Subdirección Territorial Madrid Oeste a Octubre de 1998 era 1.137 alumnos.

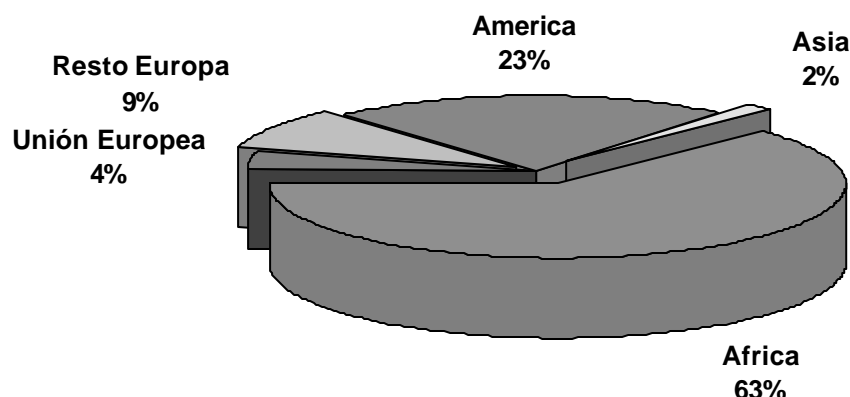
En esta Subdirección la nacionalidad más numerosa es la marroquí, que representa el 61,30% del total de los alumnos extranjeros, le sigue a distancia en porcentaje Portugal con un 6,07% y Perú con un 5,72% (ver **Anexo I.2**).

El municipio de Collado Villalba tiene un total de 5.253 alumnos matriculados en los niveles de Infantil, Primaria y 1º y 2º de la ESO. Los alumnos extranjeros matriculados en centros públicos o concertados de Collado Villalba en el curso 1998-9 contabilizados por la Subdirección Territorial Madrid-Oeste son 186, lo que representa el 3,54% del total.

Por región geográfica de procedencia, el contingente más numeroso es el de africano con diferencia, le sigue América, Europa y por último Asia con un porcentaje insignificante (ver **Gráfico I.11**). Del continente Africano destaca la colonia procedente del Magreb, de América el grupo de extranjeros de Sudamericanos son los máximos representantes de este continente, de Europa hemos diferenciado los procedentes de los países miembros de la Unión Europea del resto de Europa, siendo más numeroso este último grupo, compuesto mayoritariamente por países del Este.

²⁴ Orden 630/1999 de 6 de abril, de la Consejería de Educación y Cultural, por la que se convocan ayudas de comedor escolar para el curso 1999/2000. BOCM del 14 de abril.

GRÁFICO I.11: REGIÓN GEOGRÁFICA DE PROCEDENCIA DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS MATRICULADOS EN COLLADO VILLALBA..



Fuente: Elaboración propia a partir de los Datos facilitados por la Subdirección territorial Madrid Oeste.

Los alumnos extranjeros matriculados en el municipio de Collado Villalba proceden de 17 países diferentes (ver **Tabla I.11**). Marruecos es el país de donde procede el mayor número de alumnos extranjeros (59%), seguidos de ecuatorianos (7%) y argentinos (5%), como colonias extranjeras más numerosas.

TABLA I.11: PROCEDENCIA DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS MATRICULADOS EN CENTROS PÚBLICOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA. CURSO 1998-99

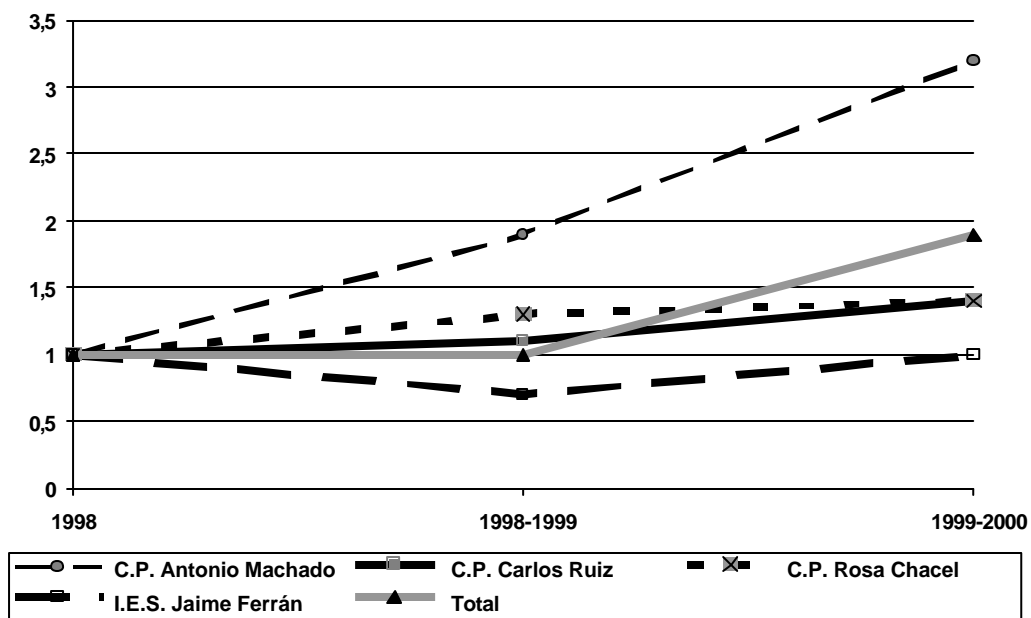
País de procedencia	Número
Marruecos	110
Portugal	3
República Dominicana	7
Bulgaria	9
Ecuador	13
Argentina	8
Argelia	5
Perú	7
Venezuela	1
Polonia	4
China	3
Ex Repúblicas Soviéticas	4
Colombia	6
Cabo Verde	1
Gran Bretaña	3
Guinea Ecuatorial	1
Italia	1
Total	186

Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por la Subdirección Territorial Madrid-Oeste.

Los alumnos extranjeros se distribuyen en cinco de los 10 centros de Primaria existentes en este municipio y en dos de los cuatro centros de Secundaria. El aumento

del número de alumnos extranjeros en los centros de Primaria es constante y su presencia curso a curso gana en importancia, mientras que en los de Secundaria los alumnos extranjeros siguen siendo una minoría y no existe el aumento que se da en los centros de primaria (ver **Gráfico I.12**).

GRÁFICO I.12: ÍNDICE DE EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTES DE COLLADO VILLALBA²⁵.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Subdirección territorial y los centros.

Como se puede apreciar el crecimiento total del alumnado se produce a partir del curso 1999-2000, esto lejos de la realidad, se debe a la falta de datos de algunos centros del curso anterior 1998-99.

²⁵ Para hacer el gráfico sólo hemos empleado aquellos centros de los que disponemos de datos en esos tres cursos.

TABLA I.12: EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE COLLADO VILLALBA.

Centro	1998 ²⁶	1998-1999	1999-2000
C.P. Antonio Machado	16	31	51
C.P. Mariano Benlliure	47	-	57
C.P. Carlos Ruiz	50	54	69
C.P. Daniel Vázquez	22	-	69
C.P. Rosa Chacel	59	75	81
C.P. Miguel Delibes ²⁷	-	60	80
I.E.S. Jaime Ferrán	38	27	39
I.E.S. Las Canteras	16	-	28
Total	248	247	462

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Subdirección territorial Madrid-Oeste y los directores de los Centros.

Ahora bien, hay que señalar que los otros centros de Collado Villalba pueden tener alumnos extranjeros, pero la Subdirección Territorial Madrid-Oeste desconoce el número exacto, ya que sólo tiene el número de alumnos extranjeros de los centros que tienen derecho a solicitar a la Subdirección un profesor de compensatoria, todo aquel centro con más de 10 alumnos extranjeros. Por tanto, los centros que tengan menos de 10 alumnos que necesiten ayuda compensatoria, no tienen profesor y esos alumnos tampoco están contabilizados.

El C.P. Antonio Machado es un centro de Integración con enseñanza infantil, primaria y primer ciclo de Secundaria, situado en un barrio de nivel socioeconómico y cultural medio-bajo. Tiene once años de antigüedad. El número de alumnos en el centro está aumentando en los últimos años, en 1997-98 era de un total de 519 alumnos, de los cuales, la población extranjera en el centro representaba un 3,08% del total (Datos de Subdirección). Siendo este centro el que menos concentración de alumnos inmigrantes tenía respecto a los otros. En el curso 1998-99 eran un total de 513 alumnos, de los cuales 6,04% extranjeros y en el curso 1999-2000 son 530 alumnos, representando los extranjeros el 9,62% del total.

El centro dispone de 37 profesores y participa del Programa de Apoyo a Minorías teniendo una maestra compartida con otros centros de la Subdirección y que tienen un horario de ocho sesiones semanales. Los alumnos que participan en el Programa son un total de 19, de los cuales 18 son marroquíes. A este respecto, la

²⁶ Datos facilitados por la Subdirección Territorial Madrid-Oeste en octubre de 1998 con datos de finales del curso 1997-98.

²⁷ La Subdirección Territorial Madrid-Oeste no disponía de datos de población extranjera de este centro.

Dirección califica de insuficiente el número de horas que la profesora de apoyo a minorías dedica a estos alumnos y se ha dado el caso que durante este curso “con más alumnos y peores condiciones tenemos menos horas de apoyo” (ver **Anexo I.3**).

Durante el curso 1999-2000 se han incorporado al centro un número considerable de alumnos marroquíes con total desconocimiento del idioma. En el curso 1998-99 los alumnos marroquíes representaban un 3,12% del total del alumnado, durante el curso 1999-2000 han llegado al 5,47%. Una maestra de apoyo con una dedicación de ocho sesiones en el centro poco puede hacer con estos alumnos.

El **C.P. Mariano Benlliure** es el centro público más grande de esta localidad, tiene 62 profesores y 44 unidades, tiene 1.081 alumnos, por lo que los alumnos inmigrantes matriculados en este centro representan un 4,35% del total a partir de los datos de la Subdirección del curso 1998-99. En el curso 1999-2000 el número de alumnos extranjeros era de 57 de los cuales sólo el 14,8% son alumnos marroquíes. Este centro se ubica en un barrio de nivel socioeconómico medio y la gran mayoría de los padres de los alumnos tienen estudios universitarios. Los alumnos extranjeros tienen generalmente más dificultades económicas que la media del resto de alumnos.

En este centro ha disminuido el número de alumnos marroquíes en los últimos cursos, teniendo antes un profesor de compensatoria a dedicación completa ha pasado a día y medio.

El **C.P. Carlos Ruiz** es un centro en términos generales de nivel sociocultural medio-bajo que con la nueva construcción de un centro, en principio el alumnado y profesorado se traslada al nuevo colegio. El centro sólo tiene una clase por nivel, tiene 17 maestros y una gran concentración de alumnos extranjeros, en 1997-98 de 280 alumnos que había en el centro, un 17,86% era extranjero, en 1998-99 el número total fue de 283 alumnos, de los cuales el 19,02% eran extranjeros. Durante el curso 1999-2000 el número total de alumnos bajo a 275 mientras que el porcentaje de alumnos extranjeros volvió a aumentar hasta el 25,09%.

El centro participa en el Programa de Apoyo a Minorías disponiendo de un maestro a jornada completa que atiende a 24 alumnos. Al respecto de este programa la Dirección del centro señala que la continua matriculación y bajas en el centro durante el curso obligan a rehacer constantemente el horario y programación de las horas de apoyo, con las consecuencias que ello supone.

En cuanto a población marroquí, el centro tiene un colectivo de 33 alumnos procedentes de Marruecos que en el curso 1998-99 representaban el 11.66% y el curso 1999-2000 llega al 12,00%. Las observaciones de la dirección del centro respecto a la escolarización de este colectivo son que “hay un excesivo número en algunas clases de alumnos marroquíes” (ver **Anexo I.3**).

El **C.P. Daniel Vázquez** situado en Collado Villalba pueblo tienen una mayoría de alumnos procedentes de un entorno económico y social medio-alto. Desde hace seis años recibe un número constante de alumnos extranjeros, en su mayoría de familias asentadas en Collado Villalba. El centro se compone de 23 unidades, con un total de 43 maestros y un número de alumnos en el curso 1997-98 de 650, de los cuales los alumnos extranjeros representaban el 3,38% y el curso 1999-2000 el número de alumnos es de 649, el 6,16% alumnos extranjeros.

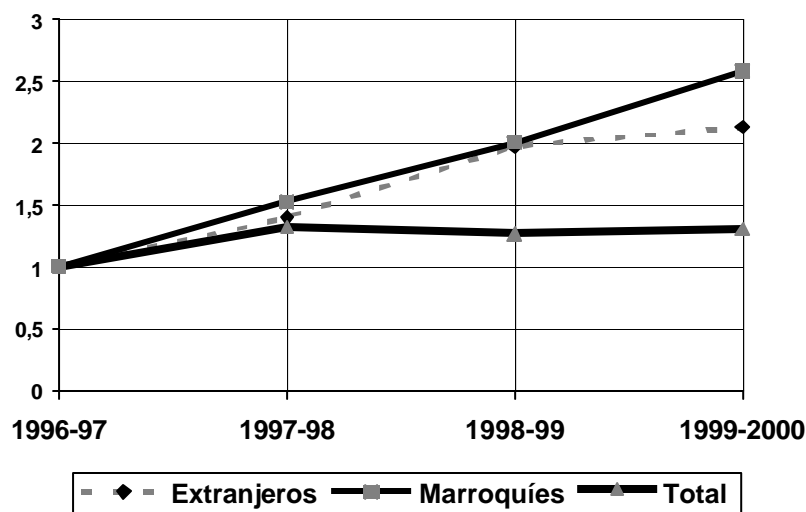
El centro participa en el Programa de apoyo a minorías con un maestro a media jornada, compartido con el Centro Público Mariano Benlliure. Este maestro atiende a 22 alumnos, de los cuales 17 son marroquíes. El número de marroquíes en el centro es bajo con respecto al resto de centros, representando el 2,69%. Hay que señalar que todos ellos reciben apoyo del maestro de minorías.

El **C.P. Rosa Chacel** es un centro de Integración situado en el barrio del Gorrional de un nivel socioeconómico medio-bajo. Se trata de un barrio de población fundamentalmente emigrante, en donde en los últimos años se está asentando un grupo numeroso de magrebíes. El centro cuenta con 22 unidades y 33 maestros, desde educación infantil hasta primer ciclo de la ESO. La permanencia en el centro del primer ciclo de la ESO supone una serie de inconvenientes, espacios, horarios, etc.

Este centro ha aumentado el número de alumnos total del centro, así como el número de población extranjera que cada año aumenta en proporción con respecto al número de alumnos total. En el curso 1996-97 este centro tenía un total de 417 alumnos, de los cuales el 9,11% eran inmigrantes, en el curso 1997-98 contaba con 549 alumnos, un 9,56% extranjeros, en el curso 1998-99 eran 529 alumnos en total, un 14,18% extranjeros y en el curso 1999-2000 el número total de alumnos era de 544 y el porcentaje de extranjeros del 14,89%. En el siguiente gráfico se observa el aumento en el número de alumnos y en el porcentaje de alumnos inmigrantes (ver **Gráfico I.13**). Llama la atención el desproporcionado aumento de alumnos procedentes de

Marruecos, que aumenta el 50% cada año con respecto al curso anterior, superando este porcentaje el último curso del que disponemos datos.

GRÁFICO I.13: ÍNDICE DE CRECIMIENTO DEL ALUMNADO EN EL CENTRO PÚBLICO ROSA CHACEL DE 1996-2000.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por la Dirección del Centro.

Este centro participa en el Programa de apoyo a minorías y dispone de un maestro a jornada completa que atiende a 22 alumnos, en su mayoría marroquíes. “Desde la llegada de los primeros inmigrantes al centro tanto a Dirección como el profesorado fueron conscientes de la necesidad de atender lo más adecuadamente posible a estos alumnos. Tras muchas gestiones en el curso 1998-99 se consiguió una profesora de apoyo a jornada completa para estos alumnos, aunque se sigue observando que la atención que se da a este colectivo es insuficiente” (ver **Anexo I.3**). Hay que señalar que además del apoyo de la maestra de minorías, en secundaria se están llevando a la práctica grupos flexibles en la asignatura de matemáticas.

Con respecto a la población magrebí la Dirección señala que “la escolarización de estos alumnos, a nuestro entender, no se está haciendo de forma adecuada. Con el desconocimiento del idioma y con la atención que se les puede prestar es muy difícil la integración. Creemos que con un programa de inmersión lingüística sería mucho más fácil y efectiva la integración que se persigue” (ver **Anexo I.3**).

La situación geográfica del centro hace prever a la Dirección del centro el aumento de este alumnado, por lo que plantean la necesidad de más medios, tanto personales como materiales, de otra manera la escolarización de los alumnos magrebíes sería muy deficiente.

El **C. P. Miguel Delibes** es un centro de 34 unidades y 30 maestros, situado en un barrio de nivel socioeconómico y cultural medio-alto y que en los últimos años está incorporando alumnos extranjeros con un nivel económico bajo. El Centro dispone de Enseñanza Infantil, Primaria y el primer ciclo de secundaria.

Los datos facilitados por la Dirección del centro sobre el número total de alumnos en el curso 1998-99 es de 538 alumnos, de los cuales el 11,15% son de origen extranjero, en el curso 1999-2000 el número total de alumnos sigue igual 538, pero el porcentaje de extranjeros aumenta al 14,87%. Este centro no ha participado del Programa de apoyo a Minorías y de hecho la Subdirección territorial Madrid-Oeste no tiene constancia del número de alumnos extranjeros matriculados en este centro.

El número de alumnos de origen marroquí en el curso 1998-99 era de aproximadamente 30, lo que representaba un 5,58% del total de los alumnos del centro y más de un 50% de los alumnos extranjeros. En el curso 1999-2000 el número ha ascendido a 41 alumnos, lo que representa un 7,62% del total del centro, manteniéndose en la mitad de la población extranjera en el centro. La Dirección del centro señala sobre este colectivo que su incorporación es constante a lo largo del curso y que un gran porcentaje del mismo se incorporaba sin conocimiento del idioma español.

El **Instituto de Enseñanza Secundaria**²⁸ **Jaime Ferrán** situado en Collado Villalba pueblo, es un gran centro con 1.100 alumnos de diurno, más 500 de CIDEAD. El número de profesores es de 100. El centro imparte enseñanza secundaria no obligatoria y cuenta con ciclos formativos de dos familias, Programas de Garantía Social y cuatro grupos de Diversificación curricular. El número total de alumnos en el centro en el curso 1999-2000, 1.175, que de los cuales 39 son extranjero, lo que representa un 3,32% del total.

²⁸ A partir de ahora I.E.S..

El centro participa en el Programa de Apoyo a Minorías y dispone de un maestro de apoyo a media jornada, tres días a la semana, que atiende a 20 alumnos, de los cuales 14 son marroquíes. Para la Dirección del centro se necesitan “dos profesores de compensatoria a tiempo completo, ya que actualmente, ante la falta de más profesorado tres profesores del centro están colaborando parcialmente” (ver **Anexo I.3**).

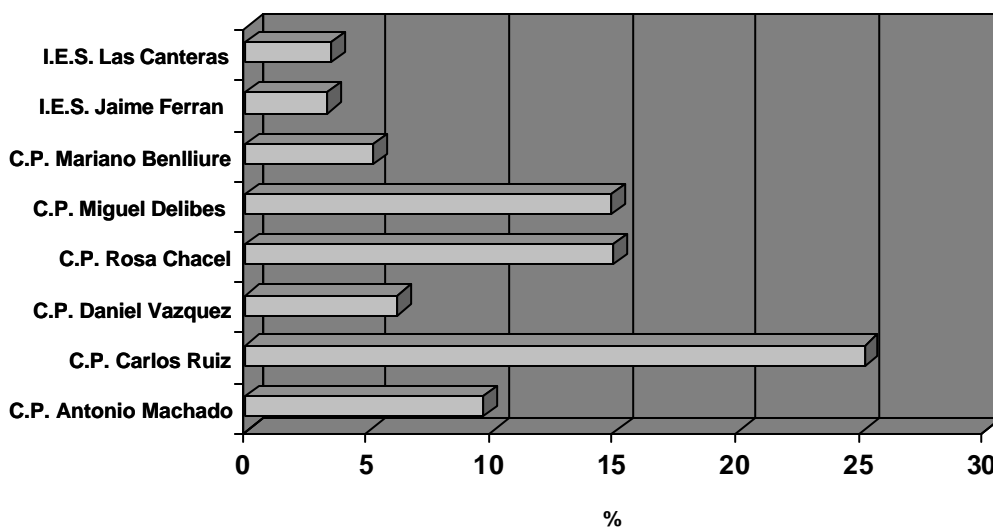
El número total de alumnos marroquíes en el centro se cifra en 19. De los que se dice que, en general, “faltan mucho a clase, tienen un nivel tan bajo de conocimientos, que deberían hacer un curso intensivo de español y no matricularlos en 3º de la ESO” (ver **Anexo I.3**).

El **I.E.S. Las Canteras**, situado muy cerca del otro centro de enseñanza secundaria que recibe alumnos extranjeros, imparte la enseñanza secundaria no obligatoria, el Bachillerato tecnológico, tres programas de Garantía Social, seis Ciclos formativos de Grado Medio y dos de Grado Superior. El número de profesores en el curso 1999-2000 es de 72 y el de alumnos es de 810, de los cuales el 3,49% son alumnos extranjeros.

El centro participa en el Programa de Apoyo a Minorías con un maestro a media jornada que atiende a 15 alumnos, 14 de los cuales proceden de Marruecos. En opinión de la Dirección del Centro se necesitan más horas de apoyo y otro tipo de atención. El número de alumnos marroquíes en el centro es 16, lo que representa el porcentaje más bajo en todos los centros de Villalba, 1,97% del total de los alumnos del centro. De estos alumnos la Dirección del centro señala que son chavales poco problemáticos, los hay muy estudiosos (la mayoría chicas) y que se integran bien, aunque algunos dan problemas como cualquiera de la ESO. Hay un grupo de padres muy preocupados por los estudios de sus hijos y deseosos de que lleguen a la universidad, mientras que otro grupo de alumnos sólo esperan a cumplir los 16 años para ponerse a trabajar.

Lo que resulta muy interesante es comparar las diferentes concentraciones en estos centros que varían de 25% en el **C. P. Carlos Ruiz** a los 3% de los dos centros de secundaria. En el siguiente gráfico se observa que en todos los centros de primaria es superior del 5% a falta de los datos del **C.P. Mariano Benlliure**, donde se sitúa el umbral de tolerancia (ver **Gráfico I.13**).

GRÁFICO I.13: PORCENTAJE DE ALUMNOS EXTRANJEROS POR CENTRO PÚBLICO DE COLLADO VILLALBA. CURSO 1999-2000.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados en los diferentes centros.

Durante el curso 2000-01 se espera la inauguración de un nuevo centro que integre a los alumnos del Carlos Ruiz, pero lo que de verdad se espera es que la concentración de población extranjera se iguale en todos los centros y que aumente en los centros de Secundaria, ya que eso significaría que hay más alumnos extranjeros en estos centros con la oportunidad de conseguir alguna titulación superior.

Por otra parte, la Subdirección Territorial Madrid-Oeste no tiene conocimiento de que actualmente en los Colegios públicos de Collados Villalba haya profesores de lengua árabe y cultura marroquí. Los responsables de la Unidad de programas de esta Subdirección señalan que las actuaciones derivadas del Convenio Hispano-Marroquí no facilitan la integración de los alumnos provenientes de Marruecos en el sistema educativo español. Según las mismas fuentes en algunos casos se está produciendo una colaboración fructífera entre el profesorado marroquí y el centro, colaborando el primero como interprete, pero en otros casos casi no existe relación.

Desde la Subdirección se definen como características del colectivo marroquí la gratitud, las ganas de aprender y destacan que no se pueden destacar mayores problemas que los que se pueden tener de forma puntual con algún alumno español.

Todo el profesorado de compensatoria de esta Subdirección Territorial dedica la tarde del Miércoles en Formación en el C.P.R., en donde se imparten clases destinadas a la enseñanza del castellano, preparación de materiales y actividades interculturales.

Desde esta Subdirección se denuncia como preocupante la concentración de alumnos extranjeros con mala situación económica en centros públicos y plantean la obligatoriedad de distribuir a los alumnos por los centros, sin distinción. Con la posibilidad de rescindir el concierto con aquellos centros concertados que no acojan alumnos extranjeros. Aunque hay que tener en cuenta que es muy frecuente que los alumnos extranjeros lleguen a mitad de curso y como normalmente en el periodo de matriculación estos centros se completan, no admiten a los alumnos inmigrantes que lleguen una vez comenzado el curso.

Para terminar, ya que desde el MEC se tiene conciencia de la educación intercultural y la legislación española lo establece claramente en algunos principios clave que deben orientar la educación intercultural de todos los ciudadanos y también de los inmigrantes, según Muñoz Sedano no se trata de legislar más, sino de desarrollar e instrumentar lo legislado, petición que también reclamamos.

4. DIFICULTADES ESCOLARES DEL COLECTIVO MARROQUÍ.

El fracaso escolar y el abandono de los estudios es una constante en la escolarización de este colectivo de inmigrantes en países de Europa con más años de experiencia en la acogida de inmigrantes.

En principio, este fracaso escolar puede ser debido a la desventaja económica que padecen, como las familias más pobres de nuestro país, pero estas dificultades se agravan por la escasa competencia lingüística, la adaptación a unos modos de vida y una enseñanza alejada de sus costumbres y cultura (Garauday, 1995).

En este apartado queremos insistir en las dificultades más frecuentes que tienen los inmigrantes marroquíes. Dificultades que en gran medida están generadas por el propio sistema educativo que por no tomar ninguna medida o proporcionar respuestas inadecuadas lo que hace es dificultar aún más la incorporación e integración de este colectivo en nuestro sistema educativo.

Entre las dificultades generadas por el propio sistema hay que destacar la concentración de alumnos inmigrantes extranjeros en determinados centros públicos (Aja, 2000; Sigüan, 1997, Colectivo loé, 1996a; Lovelace, 1999b). La concentración de alumnos inmigrantes en determinados centros es el resultado de dos fenómenos diferentes: por una parte la concentración “natural” de los inmigrantes en ciertos barrios, por otra parte la deserción de alumnos autóctonos cuyos padres prefieren trasladar a sus hijos a otras escuelas donde no haya inmigrantes o su proporción no sea tan alta (Aja, 2000). Cabría preguntarse, pues, por qué en los centros privados o concertados, sufragados con fondos públicos no se escolarizan estos alumnos. Entre otras prácticas que llevan a cabo los centros concertados para reducir la presencia de estos alumnos inmigrantes en sus centros destacamos las actividades extraescolares de pago incluidas en el horario escolar o la obligatoriedad de la adquisición de dos uniformes (presupuesto de 30.000 pesetas).

Esto nos lleva a una situación preocupante. El sistema educativo queda claramente dividido en dos, el que acoge a la población “normalizada” y el que recoge a todos los menores procedentes de sectores más desfavorecidos de la sociedad, sector donde queda incluida la población inmigrante extranjera (Lovelace, 1999a). Y los recursos no se diferencian significativamente entre aquellos centros que mantienen una población escolar más homogénea culturalmente. Y es que el aumento de un maestro del programa de Educación Compensatoria en el equipo docente no es suficiente para atender la presencia de 100 inmigrantes en un centro de 300 o 400 alumnos.

El origen del alumnado ha cambiado a lo largo de los años pero los parámetros que rigen las instituciones escolares no han sido modificados. La oferta curricular de la mayoría de los centros públicos es homogénea, no se suele contemplar la diversidad, se tiende a la asimilación de una única identidad cultural promoviendo un tipo de socialización basada en un código cultural de hábitos y valores occidentales.

Las relaciones sociales se establecen a partir del prestigio, la reputación social mantiene una estrecha relación en el “mercado de valores” donde ese prestigio se juega y legitima. En la escuela ese “mercado” se conforma prioritariamente, sobre las habilidades y competencias ligadas a los saberes generales y pretendidamente universales que conforman “la cultura”, solo una. Esas competencias exigidas y valoradas se convierten en verdaderos *handicaps* para los alumnos de otras culturas en

que su saber anterior no vale nada y no encuentra espacio de expresión, no es reconocida como valor (Franzé, 1996a), más bien parece una carga.

Por otra parte, la inadaptación de los programas y los valores occidentales transmitidos por el sistema escolar amplían la distancia cultural entre familia y niño inmigrante que conduce a situaciones conflictivas permanentes en el seno familiar.

Actualmente nos encontramos con un profesorado acostumbrado a trabajar con grupos homogéneos a los que se les impartían unos contenidos curriculares “standarizados”. La presencia en todas las aulas de alumnos que proceden de otros países, con niveles académicos no equiparables a los de los demás niños de su misma edad, con experiencias vitales y esquemas de socialización claramente diferentes y que, además, en muchos casos, muestran situaciones emocionales traumáticas o claramente desajustadas, no pueden por menos que provocar un gran desconcierto entre el profesorado (Lovelace, 1999b).

Un profesorado que acaba percibiendo a todo el colectivo de alumnos inmigrantes extranjeros y fundamentalmente a los marroquíes como problemáticos, por su nivel académico, inferior al resto y el Programa de Educación Compensatoria que resulta insuficiente, cuando no por otros dos factores igualmente importantes: la percepción de un cierto racismo latente y a veces manifiesto y los propios prejuicios etnocéntricos ante el musulmán (Pascual, 1991).

El maestro cómo máximo responsable del trato directo con los alumnos tiende a fijarse en el alumno árabe cuando prevé una situación de conflicto o cree que no ha conseguido el nivel “normal”. Ante este último hecho la respuesta del maestro oscila entre una actitud protectora y no exigirle lo mismo que a los demás, o darle una mayor insistencia en el cumplimiento de los objetivos.

Hay que añadir, que en ocasiones se pueden confundir las actitudes protectoras para con estos alumnos con el deseo de librarse de ellos, tal y como se puede entender ante la llegada de alumnos de 16 años a los centros de Secundaria, alumnos que sin repetir ningún curso en Primaria o en el Primer Ciclo de Secundaria llegan a tercero de la ESO sin tener una competencia mínima de los instrumentos básicos.

Es una constante en todos los centros, ignorar el bagaje cultural de estos alumnos inmigrantes extranjeros, su lengua, etc. El desconocimiento del capital cultural de los alumnos marroquíes produce las imágenes y estereotipos profundamente interiorizados, a través de los cuales se tiende a valorar negativamente sus manifestaciones y peculiaridades. Esto ocurre tanto en maestros como en alumnos. Una percepción sesgada de sus posibilidades puede anticipar evaluaciones negativas de su desempeño y crear bajas expectativas entre sus maestros induciéndoles a una baja exigencia escolar.

Los desarrollos curriculares y las actitudes de enseñantes no se acercan a la política intercultural. Aunque se percibe cierta sensibilidad para evitar un trato desigual, la apertura aún es menor para abordar positivamente el trato de la diversidad. En definitiva la educación multicultural en España es aún hoy un reto y no digamos la educación intercultural.

A continuación vamos a detallar las dificultades concretas que encuentra un alumno inmigrante en la escuela, según la edad a la que se incorpora al sistema educativo español.

4.1 Dificultades según el Momento de Incorporación al Sistema Educativo.

En general, muchos de los autores coinciden en que no es igual la incorporación de un alumno inmigrante extranjero en las aulas cuando este ha nacido en España o se incorpora en los últimos cursos de Primaria. Por todo ellos distinguimos tres grupos según el momento de su incorporación y las dificultades más importantes.

Alumnos que se incorporan con menos de ocho años.

Los niños que ingresan en el ciclo inicial suelen adaptarse rápidamente al ritmo escolar y a la segunda lengua. En el primer ciclo se trabajan las técnicas instrumentales, el aprendizaje de la segunda lengua para ellos se realiza de manera más orgánica y en paralelo a la adquisición de la lectoescritura.

Estos alumnos suelen aprender el idioma del país de acogida pero a un nivel coloquial con grandes carencias de vocabulario que irán aumentando en cada curso. Actualmente se suele inscribir a los alumnos inmigrantes extranjeros al curso que le corresponde por su edad siendo el nivel curricular superior al que poseen la mayoría de estos alumnos.

Las dificultades que tendrán estos alumnos en su escolarización se deben principalmente a la falta de espacio físico para estudiar, la falta de estímulo por los padres y la falta de capacidad de los padres (Pumares, 1996).

Hay que tener en cuenta que aunque estos niños hayan nacido en España y absorban rápidamente el idioma en el aula, su vocabulario no será equiparable al de sus compañeros autóctonos. Estos niños no suelen recibir apoyo del Programa de Educación Compensatoria por lo que van a tener una pobreza de vocabulario que irá aumentando progresivamente a medida que pase a los cursos superiores.

Los alumnos que se incorporan con tres años son los que menos dificultades tienen y los que mejor se integran. Cuanto antes se incorporen menos dificultades y mayores posibilidades de integración.

ALUMNOS QUE SE INCORPORAN ENTRE 8 Y 12 AÑOS.

Los alumnos que se incorporan en el segundo y tercer ciclo de la Enseñanza Primaria tienen mayores dificultades, ya que en ellos la lengua de acogida y las técnicas instrumentales adquieren plenamente la función vehicular.

Esta situación de desventaja de los niños mayores de 8 años se refuerza en algunos casos, por la falta de escolarización en su país. Las consecuencias son no sólo sobre el nivel de conocimientos y técnicas adquiridas, sino sobre hábitos de estudio y disciplinarios que nuestra escuela les exige.

Por otro lado, hay que señalar que el dominio de más de una lengua al incorporarse al sistema educativo contribuye significativamente a la adquisición de la lengua de destino, sobre todo si es una lengua de raíz latina, como el francés.

ALUMNOS QUE SE INCORPORAN ENTRE LOS 12 A 16 AÑOS.

En primer lugar, si comparamos los datos de marroquíes entre 14 y 18 años residentes en la C.A.M. y los alumnos marroquíes escolarizados en Centros de Secundaria, se concluye que un sector muy significativo de este colectivo se encuentra fuera del sistema escolar.

El número tan escaso de alumnos en los Centros de Secundarios tampoco se debe al azar, se puede pensar que el sistema escolar no es un medio de promoción social, aunque respecto a sus padres, en la mayoría de los casos analfabetos, si lo sea. Entre la población marroquí se han detectado abandonos del sistema escolar en el momento de la pubertad de las niñas, retenciones en el hogar para cuidar de sus hermanos o ayudar en las labores domésticas, así como repatriaciones al país de origen para formalizar casamientos.

En los centros de Secundaria Obligatoria se les admite, pero falta preparar a un profesorado acostumbrado a dar clases a los alumnos que habían superado el Graduado Escolar. Es preciso proporcionar una respuesta educativa eficaz a este colectivo de alumnos que se incorporan con 16 años a un aula sin competencia en la lengua de acogida.

Además los jóvenes inmigrantes en edad laboral, para poder acceder al mercado de trabajo necesitan proveerse de un permiso de trabajo. Los programas de Garantía Social están orientados a la inserción laboral a través de la formación, para jóvenes procedentes del fracaso escolar. La realización de estos talleres implica un periodo teórico y otro práctico normalmente de seis meses cada uno. El periodo práctico se realiza a través de un contrato laboral en empresas previamente concertadas. Un joven inmigrante que accede a estos cursos, es estudiante y como tal no está en situación regularizada, y tendrá un permiso de residencia no laboral. La dificultad se presenta cuando estos jóvenes inmigrantes no pueden presentar un permiso de trabajo en el momento de iniciar las prácticas, los trámites y el tiempo que conlleva la obtención del mismo dificulta la contratación por parte del empleador (Escobar y Morales, 1998).

4.2 DIFICULTADES SEGÚN COMPETENCIA EN LENGUA DE ACOGIDA.

El nivel de competencia en la lengua de acogida se combina con otros factores: edad de ingreso en el sistema escolar español, dominio de las técnicas instrumentales, de la grafía, el alfabeto y la direccionalidad latina, así como el conocimiento de otras lenguas (Franzé, 1996b). A pesar de las diversas estrategias de apoyo, los desfases lingüísticos no suelen superarse y los retrasos iniciales tienden a conservarse y acrecentarse a lo largo de los cursos escolares.

La importancia del dominio de la lengua de acogida es considerada como una de las cuestiones centrales para la integración de las personas inmigradas, pero a veces se olvida que en ocasiones el acento discrimina socialmente y pueden ser, junto con otros factores, una fuente de exclusión social.

También se suele creer que las dificultades más grandes las tienen las personas mayores ya que los hijos de inmigrantes, gracias a la escuela, se incorporan rápidamente a la lengua y por tanto, al menos lingüísticamente, dejan de tener problemas. Sin embargo, la realidad es bastante más compleja y el asistir a la escuela no garantiza un conocimiento lingüístico de la lengua de acogida. Por ello en el Programa de Educación Compensatoria o el Programa de Atención a Minorías los profesores suelen dedicar su dedicación y esfuerzo en la enseñanza de la lengua de acogida, para que por medio de éste consigan los instrumentos básicos y la competencia curricular exigida en su curso (Vila, 2000). A continuación recogemos las condiciones y características de dos tipos de Programas de enseñanza de la lengua de acogida.

TABLA I.13: PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE ACOGIDA.

Programa de Inmersión lingüística	Programa de Submersión lingüística
Importancia del uso de su propia lengua en el contexto escolar.	No se tiene en cuenta la lengua familiar de los escolares.
Principio de la voluntariedad.	La situación obliga, no existe otra opción.
Actitudes y motivaciones positivas hacia la lengua que se aprende.	
El currículo de la escuela debe valorar y respetar lo que aportan estos alumnos.	El currículo de la escuela no tiene en cuenta la lengua familiar de los escolares.
El profesorado debería ser bilingüe (lengua propia del alumno).	Profesorado de la sociedad de acogida sin conocimientos generalmente de la lengua de acogida.

Fuente: Elaboración propia a partir de Vila, I. (2000) *Inmigración, educación y lengua propia. Colección de estudios Sociales, 1, 145-165.*

Las condiciones de un Programa de Inmersión lingüístico como se ve en la tabla son, en primer lugar, la importancia que se da a la lengua propia del alumno, en segundo lugar, el principio de voluntariedad, que supone la voluntad de las familias en la elección de la lengua que desean para sus hijos en los primeros años de su escolaridad. En tercer lugar, muy relacionado con la segunda condición de este Programa, la existencia en el alumnado y familia de actitudes o motivaciones positivas hacia la lengua que se aprende. En cuarto lugar, que el currículo de la escuela valore y respete lo que aportan estos alumnos entre otras, su propia lengua, la cual debe ser valorada y tratada específicamente si se quiere que el alumno desarrolle y mantenga actitudes positivas hacia los programas de lengua de acogida. Y por último, se señala la condición de que el profesorado sea bilingüe, ya que sino el alumno se encuentra obligado a seguir una clase en un idioma que no conoce y que puede producir efectos contrarios a los deseados.

La situación contraria a la inmersión lingüística es la Submersión lingüística, en la que el Programa de cambio de lengua hogar-escuela no tiene en cuenta la lengua familiar de los escolares, ni el currículo, ni en su práctica educativa. En este programa no existe el principio de voluntariedad, la situación de inmigración en un país extranjero obliga al alumno a aprender el idioma de la sociedad de acogida. En este Programa no se suele valorar, ni respetar lo que “llevan” o aportan estos alumnos al aula o escuela, incluso en ocasiones, se concibe como un “lastre” para estos alumnos. El profesorado pertenece a la sociedad de acogida y no suele conocer el idioma de los alumnos extranjeros que acuden al centro. Este último es el programa con el que se enfrentan muchos de los alumnos pertenecientes a las minorías étnicas y culturales en nuestro país y en toda Europa. Se ignora su lengua y se ignora a los alumnos que la utilizan.

Hay que señalar que a los alumnos que han nacido en el país de acogida y que conocen algo la lengua de acogida tienen menos dificultades que los otros, pero en ocasiones los maestros al observar que saben algo creen que estos niños entienden todo, pero ese “algo” que saben acostumbra a ser mucho menos que los autóctonos y al recibir el mismo trato lingüístico que los que tienen dicha lengua son poco a poco excluidos ya que su competencia lingüística es mucho más pobre que la de sus iguales autóctonos (Vila, 2000).

El resultado de la Submersión lingüística suele ser el fracaso escolar y la exclusión social, escolares que con el paso del tiempo, encuentran cada vez menos

interesante el contexto escolar y la educación, que nunca a llegar a dominar bien ni la segunda lengua, ni la suya propia, que tienen dificultades para seguir los contenidos escolares en la medida que no dominan el instrumento vehicular. Una parte importante de los hijos de inmigrantes se encuentra en esta situación y el recibir un trato adecuado aunque no solventa todos los problemas, pero ayuda a hacerlo (Vila, 2000).

Para concretar un poco más, las dificultades más importantes que encuentra el niño marroquí en el aprendizaje del español recogidas en el *Manual del maestro* de Valderrama (1956) son:

1. Distinción entre los sonidos [c] y [s]. La falta del primero en el dialecto marroquí conduce al seseo, extendido en Marruecos entre los que hablan con corrección.
2. Pronunciación de las consonantes [ch], [ll], [ñ], [p] y [x] que no existen en su lengua materna.
3. Distinción entre vocales [i] y [e], [o] y [u].
4. Con la [ll] caen en un yeísmo especial: Melilla en vez de Melilla.
5. La pronunciación de dos vocales juntas en una misma palabra, ofreciendo una tendencia a intercalar una [y] o [d], (ayer en vez de caer).
6. Pronunciación de la [p] como la [b].
7. Inclinación a acentuar la tercera persona del singular del Pretérito indefinido de los verbos.
8. Acentuación de las palabras terminadas en [n], por influencia de las terminadas en -ón (por ejemplo orden acentuado).
9. Empleo correcto de los tiempos, choca el uso de los cuatro pretéritos de indicativo, el modo potencial y los tiempos subjuntivos.
10. Empleo del ser y el estar. En árabe no existe el verbo ser y por la dificultad de diferenciar el uso de cada uno.
11. Empleo de los verbos saber y conocer, que en árabe es sólo uno.
12. Distinción entre hacer, poner, echar y arreglar que confunden con frecuencia.
13. Distinción entre los verbos ir y marchar.
14. Reconocer un verbo reflexivo.
15. Empleo del infinitivo después de la preparación para. Por traducir del árabe literalmente (para escribimos).

Pero además de este tipo de dificultades, hay que tener en cuenta distintos aspectos que señala Valderrama en su obra, que la persona bilingüe lo es por necesidad y no por placer, hay que valorar el esfuerzo que supone para un bilingüe expresar ideas y emociones en los dos idiomas. Además de este esfuerzo, existe la dificultad de traducir dos civilizaciones, tan distintas, y aún más si el niño es del medio rural que no conoce la vida en la ciudad.

Aun el problema es más complicado cuando el maestro tiene diferente estructura mental que el niño, Valderrama sobre la metodología del español, aconseja la utilización de la lengua materna del alumno, que considera muy importante que el profesor la conozca. Evidentemente no pretendemos decir que todos los maestros de primaria comiencen a estudiar árabe, pero ayudaría a aclarar y confirmar que el alumno ha entendido. Pero lo que es innegable es que permite conocer y comprender la psicología de esa cultura, así como relacionarse con la familia del alumno, captando pronto su confianza.

Otro factor importante en la incorporación de los alumnos marroquíes en nuestro sistema educativo es la valoración que hace la familia de la institución escolar, sus expectativas y estrategias de ascenso social, etc. A continuación profundizamos en este ámbito.

4.3 Ámbito familiar

Para no caer en políticas sociales erróneas que consideran a la familia la única responsable de la problemática de la segunda generación es fundamental llegar a comprender a la familia, comprender el choque sociocultural que viven y valorar de cierta manera su esfuerzo y valentía al haberse arriesgado a marcharse de su país, dejando su casa y a toda su familia para buscar una vida digna en otro país.

Entre las causas de la falta de interés mostrada por las familias magrebíes ante la educación de sus hijos, Tilmatine exponen las siguientes:

- El hecho de que no les interesa la educación de sus hijos.
- El hecho de que una gran proporción es analfabeta.
- El hecho de que algunos de ellos viven mortificados por desconocer la lengua del país de acogida y vacilan en presentarse ante los profesores.

Evidentemente puede haber familias a las que no les interesa la educación de sus hijos, pero también su experiencia educativa o la falta de ésta hace que muchos de ellos respondan así, ignorando un mundo que no conocen y que consideran algo ajeno, al que no tienen nada que decir.

Por su parte, también las expectativas de familias inmigrantes extranjeras influyen en el rendimiento de los alumnos y de las alumnas. Según las expectativas de los padres se diferencian varios tipos de padres:

- Los que consideran la Escuela como aparcamiento.
- Los que consideran las escuelas como el lugar donde se adquieren una serie de conocimientos útiles
- Los que consideran la Escuela como un lugar de formación integral.
- Los que consideran la Escuela como una plataforma de movilidad social.

Pero tan importante es lo que piensan la familia de la escuela como lo que piensa la escuela de la familia. Pascual en un magnífico artículo cataloga a los centros según la visión que tengan de la escolarización y su relación entre familia y escuela.

Por una parte, los centros abiertos a la admisión de alumnos inmigrantes extranjeros que toman un rol activo en la relación con las familias, insisten en la participación de las actividades extraescolares y mantienen entrevistas periódicas.

Por otra parte, los centros contrarios a la admisión de estos alumnos que adoptan un rol pasivo y entabla una relación donde predomina la incomunicación con las familias de los alumnos inmigrantes extranjeros.

4.4 El Colectivo de Adolescentes Inmigrantes.

Si a la problemática correspondiente a un inmigrante (precariedad en vivienda, situación económica inestable, distancia de la familia extensa, distancia de sus amigos, pueblo y vida, desconocimiento de la lengua de la sociedad de acogida) se le suma la problemática inherente al periodo de la adolescencia, podemos imaginar los conflictos internos y externos que tienen que vivir los inmigrantes adolescentes que se encuentran prisioneros de una cultura anterior en un mundo que se mueve a otra velocidad y con otro tipo de valores.

Sobre este colectivo hay que nombrar a Jaume Funes que en su obra sobre Migración y Adolescencia aporta un interesante análisis de una realidad y sobre todo de una problemática creciente que necesita de reflexión y de propuestas alternativas. A continuación recogemos algunas de las ideas que plasma en su artículo y que más tienen que ver con nuestro objeto de estudio, recomendado profundamente la lectura y análisis del artículo.

Los chicos adolescentes son personajes que se construyen y se definen a partir de la realidad, son un producto social e histórico concreto y son sujetos que viven una etapa diferente, en un contexto determinado y son ellos los que viven cambios en su cuerpo y en su vida (Funes, 2000).

Actualmente no existe una realidad adolescente uniforme, lo mismo ocurre con el grupo considerado inmigrante, aunque en él se pueden diferenciar tres grandes grupos:

- Los nacidos y crecidos aquí, que han sido escolarizados y llegan a la adolescencia en el país de acogida.
- Los que llegan a la sociedad de acogida en lo que aquí se considera adolescencia, por efecto de los procesos de reagrupamiento familiar o acompañados de un familiar adulto.
- Los que realizan la aventura migratoria solos sin tener 18 años, ni familiares conocidos que se encarguen de ellos.

Los tres grupos de adolescentes tienen mucho en común, pero suponen tres realidades diferentes. En primer lugar, los de segunda generación que son pocos en España pero que representan un futuro próximo y son el producto de nuestra escolarización, de nuestro proceso de integración o rechazo. Son de aquí y deberían sentirse de aquí, pero les seguimos identificando como inmigrantes y extranjeros, aunque no lo sean. Además viven la adolescencia como una etapa de crisis entre dos mundos, la infancia y la vida adulta. Es en esta etapa en la que emergen las tensiones generadas por el rechazo, la falta de afecto, los climas de tensión, la falta de estimulación maduradora. Y es ahora en esta etapa en la que se suele producir un desequilibrio interior al entender las razones ocultas del trato diferenciado y de esta forma surgen personalidades explosivas, personajes arriesgados, seres con dificultades para optar voluntariamente por someterse a la sociedad.

El segundo grupo, irrumpe en una realidad diferente a la conocida y en el se produce un cambio drástico en el panorama vital en ese punto delicado de su evolución personal. Para ellos, sus cambios, crisis y obligaciones de adaptación se suponen comunes al proceso migratorio. Lo que más le puede afectar es que se encuentran personajes de su edad que se dedican a ser adolescentes, algo fuera de lo habitual en sus sociedades de origen y algo no previsto tampoco por sus propias familias. Además de aterrizar en un entorno desconocido y con escasas herramientas para un arraigo rápido, también has de descubrir y asumir formas de ser extrañas en su entorno.

El tercer grupo, además de sufrir todas esos fenómenos, se les une el hecho de emigrara solos, los acontecimientos en sus itinerarios, por las experiencias de supervivencia pasados, por el tipo de separación o ruptura familiar. Vienen a un país que ni por su edad, ni por su condición, se les permite de ninguna manera comportarse como adultos, ni como adolescentes, y lo único que pueden hacer es dejarse proteger, porque en caso contrario la ilegalidad será doble: en primer lugar por ilegal y en segundo lugar por ser un menor desprotegido. La calle y la marginalidad serán pronto su entorno.

Entre las dificultades específicas de estos adolescentes destacaríamos que suele ser una etapa en su vida que puede **ser vivida como conflictiva en el entorno familiar**. Que los nacidos aquí y los otros se encuentran **atrapados en dos mundos**, uno el nuevo que no le exige tanto y que puede ser más placentero y otro el tradicional en el que la exigencia y la autoridad les ahoga. A esto se le une que **el poder adquisitivo de los jóvenes** que los adolescentes inmigrantes no tienen y quedan marginados al no tener zapatillas de marca, pantalones, videojuegos, dinero para salir los fines de semana, etc. En esta etapa se construye la personalidad y estos adolescentes inmigrantes se encuentran con una grave **crisis de identidad** al no saber de donde son y encontrarse siempre fuera de lugar. Pero además su **etapa de adolescente** a diferencia de los que pertenecen a la sociedad de acogida **tiene un límite**, la mayoría en cuanto cumplen los 16 años se deben poner a trabajar, o dependiendo de los padres en cuanto no aprueban. Y los adolescentes extranjeros que han venido a trabajar y que se encuentran que deben estar hasta los 16 años en la escuela, esperan el día que cumplen 16 años para solicitar un Programa de Garantía Social o para abandonar el centro.

Las dificultades iniciales que presentan estos adolescentes en la enseñanza secundaria son principalmente:

- Que tienen diferente dominio de los aprendizajes instrumentales ya que no siempre han estado escolarizados en sus países de origen, o en cualquier caso, no todos con la misma intensidad y duración.
- Que es posible que la lengua de escolarización no coincida con la materna (francés y árabe, árabe y beréber, etc. en el caso de los que vienen del norte de Africa). Pueden ser, de todas formas, que se trate de chicos acostumbrados a relacionarse con diferentes idiomas pero que no siempre tienen dominada la comprensión lectora y la expresión escrita.
- Que desconocen profundamente las lenguas de comunicación en las escuelas y del entorno adolescente y joven en el que han de comenzar a moverse. Sufren, la angustia de no poder comunicarse y de no poder hacerse entender.
- Que la atención que reciben separada del grupo de aula refuerza su condición de grupo aparte y la falta de apoyo intensivo hasta que puedan comunicarse y seguir la escuela les convierte en un mueble más del aula.

Por otra parte sus compañeros adolescentes de aula pueden fácilmente apoyar o ayudar al diferente, o por contra, rechazarlo y estigmatizarlo de la forma más agresiva. La construcción de la identidad a partir del grupo, como señala Funes, les lleva a definirse por contraposición a otros, a decir lo que son afirmando lo que no quieren ser. Los adolescentes recién llegados se prestan en muchas ocasiones a servir de "enemigo", de "chivo expiatorio" para la afirmación de otros grupos. El adolescente inadaptado con dificultades en el grupo, siente que es algo rechazando al "moro de mierda" que acaba de llegar a la escuela. Al mismo tiempo, el rechazo de estos grupos al adolescente inmigrante le hace refugiarse entre los que parecen ser como él, a crear subgrupos homogéneos o aliarse con quien sufre similares dificultades de exclusión o rechazo social.

Pero es que encima, estos adolescentes extranjeros e inmigrantes ven que tienen cerradas muchas de las puertas del futuro. Los alumnos que llegan con 15 años saben que van a estar durante un curso yendo a una escuela sin ninguna relación con la salida laboral que ellos o sus familias desean. Y además junto a las dificultades educativas, están las legales, ya que aunque tienen derecho a la educación laboral no tienen derecho a trabajar en lo que han aprendido.

Forman parte de un grupo de adolescente que les pesa la escuela, que necesitan una vida escolar pensada en claves de trabajo. Para Funes tanto este

colectivo como otros, obliga a reformular los programas de Garantía Social y la Formación Ocupacional, más como recursos de transición que como cursos añadir después de la escuela obligatoria.

4.5 Dificultades de Adaptación Psicológica.

A todas estas dificultades, no hay que olvidar de las generadas por los procesos de adaptación de los alumnos a nuevos ritmos, nuevas costumbres y nueva lengua. Los procesos de adaptación de los inmigrantes son muy distintos según su experiencia escolar anterior y el apoyo familiar que reciban

Las principales dificultades se encuentran en el impacto del choque cultural ante los nuevos ritmos de vida y la concepción del tiempo y del espacio. Sin hablar de la crisis de identidad que viven, sobre todo los alumnos en la adolescencia, con repercusiones en el ámbito de estructuras familiares y particularmente entre la relación entre padres e hijos que puede llegar a ser muy conflictiva. El alumno en este cambio de vida y de cultura se siente frustrado, confuso, aislado y abandonado en sí mismo (Tilmatine, 1999).

El sistema educativo actual fomenta una “disglosia cultural” (Pascual, 1991) entre los alumnos de origen extranjero, fundamentalmente porque en la escuela se promueve una identidad cultural castellana y europea, limitando el espacio de manifestación de la identidad cultural de origen de estos alumnos. Su cultura de origen no tiene presencia en la escuela, salvo en ocasiones que se suele aprovechar una fiesta y se muestra lo folklórico de dicha cultura.

Los niños nacidos en España son niños de dos culturas, inmersos en un duro proceso de construir una Identidad Étnica y sociocultural estable y necesariamente mestiza, además con la dificultad añadida de pertenecer al grupo minoritario, excluido sociopolíticamente, por lo que van aprendiendo que se les exige un proceso de Aculturación, mientras se les niega la posibilidad de inserción social.

Por otra parte, en una investigación realizada con alumnos de educación infantil se puso en evidencia los complejos y difíciles procesos de construcción identitarios de los alumnos y, otra cosa muy distinta, la burda atribución identitaria con lo que marcamos, etiquetamos y clasificamos en grupos a los alumnos, con una intención

de controlar, ordenar y simplificar más que con la voluntad de comprensión, empatía y acompañamiento educativo (Carbonell, 1999).

La construcción de una Identidad Étnica debería ser un objetivo fundamental en la educación intercultural, con mucho cuidado de no caer en una “educación intercultural folklórica”, atribuyéndole al alumno más que una identidad, un estereotipo identitario que funciona para mantener controlados, encapsulados y excluidos a estos colectivos de status inferior.

Carbonell afirma en su trabajo no ha encontrado indicadores claros que nos permitan afirmar que la “diversidad cultural” afecte por sí sola y de forma definida y contundente al proceso global de aprendizaje-desarrollo de los niños de primer ciclo de Educación infantil, cuando se dan desde la escuela actitudes y actuaciones favorables a la comprensión y a la aceptación de la diversidad. Como señalaba Pascual (1991) etiquetando a estos alumnos niños de riesgo de marginación no es la mejor forma de integrar al colectivo marroquí.

CAPÍTULO II: MARRUECOS.

Este Capítulo trata de profundizar en la historia, cultura y educación de un país vecino, de donde proceden la colonia extranjera más numerosa residente en España. A pesar de ser vecinos y tener periodos históricos comunes Marruecos sigue siendo un país desconocido, del que se tiene miedo y que genera brotes xenófobos y racistas de gran envergadura.

Desde un planteamiento intercultural es preciso conocer la cultura de un país para poder comprender a sus ciudadanos, y con esa intención hemos elaborado este capítulo. En él se recogen aspectos generales de Marruecos, los hechos históricos más sobresalientes, una base mínima de la religión del Islam, su situación y perspectivas demográficas generadoras de emigración, la descripción de una sociedad compleja y diversa, las viviendas, los modelos de familias, así como la educación y socialización recibida desde las familias marroquíes, una perspectiva histórica del sistema educativo y la educación en Marruecos, para terminar con los últimos datos de escolarización de Marruecos.

Como aspectos generales de Marruecos hay que señalar que existe como nación desde el año 788, que fue el primer reino fundado por Idris I y está situado en la punta noroeste de África, considerado como un país Atlántico por el oeste y mediterráneo por el norte. Separado de Europa y España por 14 Kilómetros, a su territorio le baña el Mar Mediterráneo aproximadamente 500 Km. y el océano Atlántico con más de 2.500 Km. de litoral, dimensiones que, en buena medida, determinan importantes diferencias culturales, climáticas y económicas, condicionando la existencia de cinco regiones naturales diferentes que le dan un carácter singular: la montaña, la meseta, la Cuenca del Sebu y Llanura del Gaharb, Litoral Atlántico y Desierto (ver Mapa en **Anexo II.1**).

Tiene una superficie¹ de 710.850 Kilómetros cuadrados y una población de 27 millones de habitantes en 1998. En este país de contrastes se puede encontrar con climas templados, continentales y saharianos. La capital de este país es Rabat, siendo la capital económica Casablanca. La lengua nacional es el árabe clásico y otras lenguas

¹ Incluyendo el Sahara Occidental, cuya adscripción política al reino alauita carece de refrendo internacional desde la descolonización española de 1975 (Ariño Giménez, 1999).

habladas son el árabe dialectal, francés, el beréber con sus tres variantes: Tamazight, Tachelhit y Tarifit.

El sistema político de Marruecos es una monarquía constitucional, aprobada en 1962 que tiene un Parlamento con dos Cámaras (la de los representantes y la de los Consejeros) donde están representados partidos políticos de tendencias diferentes. Actualmente el primer ministro es un socialista. Políticamente el país está dividido en 39 provincias y 8 prefecturas y, económicamente, en siete grandes regiones: Noreste, Centro, Tensif, Centro-Norte, Centro Sur, Oriental y Sur.

1. HISTORIA DE MARRUECOS.

En el siglo XII a.C., los fenicios en su expansión marítima llegan a costas africanas en donde instalan las colonias de *Lixus*, cerca de Larache, Mogador, que luego sería Essaouira y *Tingis*, hoy Tánger. Los fenicios estuvieron allí 1000 años, terminando con la caída de Cartago, la colonia más importante del norte de Africa, hacia el año 146 a.C.. Por su parte Volúbilis, ciudad beréber fundada en los siglos VI y V a.C. que alcanza su esplendor en los siglos II y III, usa la lengua y las costumbres de Cartago y mezcla la población púnico-cartaginesa y beréber, se convierte en el ejemplo de la convivencia entre diferentes etnias y civilizaciones que hoy en día percibimos tan distantes.

En los siglos II y I a.C. los reyes de Mauritania y Numidia intervinieron en la política de Roma luchando a favor y en contra de diferentes facciones. Bocco I y Bocco II, reyes de etnia beréber, se implicaron en las luchas de Mario, Sila, Pompeyo y Octavio, obteniendo, según los vencedores, prebendas de Roma. Sin embargo, la dominación del Imperio sobre territorio beréber fue limitada y consistió en estratégicos asentamientos y ciudades costeras.

En el año 42, durante el reinado del emperador Claudio se dividió Mauritania en dos provincias imperiales: *Mauritania Tingitana*, Norte del actual Marruecos, y *Mauritania Cesariana* formada por el antiguo reino de Numidia que Roma permitió ocupar a Bocco II (Argelia Oriental).

La Mauritania Tingitana estuvo administrada por un Procurador de la clase ecuestre que residía, según vestigios, en Volúbilis, aunque la capital fuese la colonia de

Tingis. A finales del siglo III fue anexionada a la diócesis de Hispania (Ariño Giménez, 1999).

El dominio romano terminó con la llegada de los vándalos, pueblo germánico procedente de Hispania, godos, alanos y francos, etc. En el siglo V Genserico, rey de los vándalos, después de devastar varias provincias galas e hispanas, se instala en la Bética y desde allí interviene en la política norteafricana. Aunque sus tropas desembarcaron en las costas africanas y estuvo 40 años en Africa, no hay constancia de que las tribus mauritanas fueran dominadas, a excepción de la conquista de *Tingis* en el año 428.

Los hispano-godos de comienzos del siglo VII también cruzaron el Estrecho dominando Ceuta, *Tingis* y otros puntos costeros. Aunque la invasión más trascendental en la Historia de Marruecos y de todo el Magreb, es la conquista de Mauritania por los árabes.

Las tribus árabes y beréberes se disputaron durante la Edad Media la posesión del territorio actual de Marruecos y después de 63 años de resistencia beréber, la conquista se completó en el 709. Dos años después, los árabes contaron con la ayuda de los beréberes islamizados para emprender la conquista de la península ibérica hasta el punto de que la conquista, en el año 711, fue dirigida por el beréber Tarik, protegido de Muza, gobernador de Kairuan, hoy Túnez.

En los ocho siglos siguientes se preconfigura la nación marroquí, sus poblaciones sintetizan los aportes étnicos. El Magreb occidental sustituye como denominación a la Mauritania Tingitana y un descendiente de Mahoma, Idris I, se refugio en el 786 en Marruecos, donde fundo una dinastía independiente del califato abasí de Bagdad y extendió sus dominios hacia el Este, convirtiendo Fez en un gran centro religioso y cultural.

En el siglo XI los almorávides en nombre de una renovada pureza del Islam, fundan una nueva dinastía, renuevan la tradición de la Guerra Santa y someten bajo el mandato de su fundador Yusuf, desde Al Andalus hasta Argel y se enfrentan a los ejércitos cristianos de Alfonso VI y el Cid Campeador.

Un siglo después, se inició un movimiento religioso que se convirtió en político, los almohades², procedentes de tribus del Alto Atlas y al mando de Abd-el-Moumen, en un nuevo intento de purificación y radicalización de los principios islámicos, en la época de su mayor apogeo comprendía el Magreb hasta Tunicia y Trípoli, así como una parte de la península ibérica.

En el siglo XIII con la decadencia de los Almohades surgió un nuevo imperio, el de los benimerines o meriníes, beréberes al servicio de los almohades. Es en esta época cuando la universidad de Fez se gana fama universal y sus intentos de dominar el Magreb y Al Andalus se redujeron a los territorios del actual Marruecos.

Con la toma de Granada en 1492 por los Reyes Católicos, las relaciones entre España y el Magreb se distancian aunque ambos mantienen el deseo de expandirse sobre los territorios del otro. En el Magreb toman el poder los saaditas, árabes descendientes del profeta.

En 1415, los portugueses consiguieron fundar un establecimiento comercial en Ceuta (que luego pasaría a poder de los españoles), pero Marruecos consiguió sustraerse a la penetración europea y otomana. La apertura de nuevas rutas marítimas provocó el abandono del comercio sahariano y el país se replegó sobre sí mismo hasta el siglo XIX. A mediados del XVII se fundó la dinastía de los alauitas, que se proclamó descendiente de Mahoma.

Con la invasión francesa de Argelia en 1830, Marruecos comenzó a verse envuelto en las luchas colonialistas de las potencias europeas. El Sultán de Marruecos se puso al lado de los argelinos, pero sus ejércitos fueron derrotados por los franceses en 1844. En 1859, una disputa con España sobre las fronteras del enclave de Ceuta provocó una guerra en donde las fuerzas marroquíes resultaron derrotados. El Sultanato alauí tuvo que pagar una fuerte indemnización y prometió la cesión a España del enclave del Ifni (Colectivo Pueblos, 1993).

En la Conferencia Internacional de Algeciras de 1906 se confirmó la integridad territorial de los dominios del sultán marroquí, al tiempo que se reconocía el control

² “Los que proclaman la unidad de Dios”. Eran beréberes que reaccionaron ante la rigidez de los malikíes y el laxismo de los últimos almorávides.

político de Francia y España. Seis años después se establecieron los protectorados francés y español, quedándose Francia con la parte más rica y desarrollada del territorio y España con las zonas del Rif y de Ifni (*Blad es Siba*).

La resistencia tanto a la ocupación francesa como española fue desesperada y sangrienta, pero a diferencia de Francia en España la población no apoyaba el proyecto y el gobierno seguía los acontecimientos y actuaba después. En 1921 surgió en el Rif una insurrección contra los españoles acaudillada por el emir Abd el Krim, que se extendió a la zona francesa y fue dominada por la acción de las fuerzas franco-españolas en 1926.

Hasta la pacificación del territorio en 1927 las partidas presupuestarias fueron invertidas en acciones militares pero antes y después también se levantaron planos de las principales ciudades, se invirtió en repoblaciones forestales, infraestructuras viarias y obras civiles, siendo la agricultura y la ganadería los objetivos prioritarios del desarrollo del Protectorado, también se desarrolló la minería que en 1955 ocupaba el primer puesto del sector, la pesca ya que la población marroquí, en particular la sahariana había vivido de espaldas a su rico banco pesquero, la producción eléctrica se incrementó significativamente a partir del aprovechamiento del río Lau. Pero sin duda los hechos más destacables del protectorado español en Marruecos fue la implantación de la red sanitaria compuesta de 95 establecimientos de distinta naturaleza y alcance y el esfuerzo por establecer un sistema educativo que generalizara la enseñanza primaria. Durante el régimen de la república los esfuerzos se centraron en impulsar a educación, pero la plena escolarización fue una utopía y la presencia de niñas en las aulas un hecho puramente testimonial (Ariño Giménez, 1999).

En 1943, surgió en la zona francesa un partido independentista y, en 1953, el sultán Mohammed ben Yusuf fue depuesto por los franceses por negarse a sancionar las reformas que limitaban sus poderes. España, que no había sido consultada, se negó a reconocer la deposición y acogió a los independentistas marroquíes. El Gobierno francés, ocupado con la rebelión argelina, concedió la independencia a Marruecos el 2 de marzo de 1956, siendo Mohammed ben Yusuf coronado como Mohammed V. En el mes de abril del mismo año, España renunció a los territorios de su Protectorado en el Rif y Marruecos, parcialmente unificado, se convirtió en reino independiente (Colectivo Pueblos, 1993).

Pero el partido Istiqlal y otros grupos nacionalistas reclamaron lo que llamaban el gran Marruecos, pretendiendo la anexión de dos millones de Kilómetros cuadrados, escasamente poblados, pero ricos en recursos naturales (Sahara argelino, Sahara Español, Mauritania, amplios espacios de Argelia, Senegal y Malí). Y el Gobierno Marroquí casi lo consigue. En 1958 España traspasó a Marruecos la zona Sur del protectorado español, Tarfaya. Pero cuando a comienzos de los años 60 se descubrió en la región de Bu Craa el yacimiento más grande del mundo de fosfatos, España comenzó de inmediato a explotar la zona con obreros nativos del Sahara, a bajos costes. Marruecos siempre mantuvo sus pretensiones sobre el desierto y el rey Hassan II, que había sucedido a su padre Mohammed V en 1961, encabezó en 1975 la legendaria **Marcha Verde**, integrada por 300.000 marroquíes desarmados que penetraron en el Sahara Occidental. Al mismo tiempo, Hassan II planteó la cuestión de la independencia del Sahara ante los tribunales internacionales lo que forzó a España a abandonar el territorio y devolver las colonias.

Pero desde 1976 Marruecos ha tenido que sostener una guerra con el **Frente Polisario** (Frente Popular para la Liberación de Saguia el Hamra y Río de Oro), que luchaba por la independencia del Sahara Occidental ocupado por los marroquíes y que había proclamado la **República Árabe Saharahut**, desencadenando graves enfrentamientos militares y haciendo hasta hoy de esta región una zona en estado de Guerra. Después de 20 años de conversaciones organizadas por la ONU se llegó a los Acuerdos de Houston en 1997, en donde ambas partes aceptaba que Naciones Unidas organizaría un referéndum libre, imparcial y transparente. En los primeros meses del año 2000, Naciones Unidas suspende el referéndum previsto para Junio del 2000 debido a más de 140.000 apelaciones³ de Marruecos al Censo electoral del pueblo Saharahuí.

Las consecuencias del Conflicto se deja sentir en Marruecos intensamente ya que el mantenimiento de la guerra en el Sahara cuesta un millón de dólares por día, un 40% del presupuesto nacional que, en gran parte se sustenta de la venta de hachís y turismo. El país se pauperiza visiblemente.

³ Marruecos quiere incluir tres tribus(140.000 electores) en el censo del referéndum del Sahara que no son aceptadas por el Frente Polisario y Naciones Unidas, entonces Marruecos presenta las 140.000 apelaciones al Censo, lo que obstaculiza y paraliza el Referéndum de Independencia del Sahara.

Respecto a su posición política a escala internacional el gobierno de Marruecos ha seguido una política pro-occidental a pesar de la firma en 1984 de la “Unión de Estados” con Libia, de efímera duración (Colectivo Pueblos,1993).

2. RELIGIÓN.

Salvo una exigua minoría judía, casi toda la población de Marruecos profesa el Islam sunní, según el rito Maliki, que incluye la veneración a los santos musulmanes (que los son por su obra o por pertenecer a familias descendientes del Profeta). El malikismo da prioridad a la opinión personal y al razonamiento por analogía antes que a los *hadices*. Caracterizada por sus rigorismo la escuela Maliki se extendió por la España musulmana y se enraizó en el Magreb en el siglo XIV.

Dentro de la ortodoxia el Sultán, como descendiente directo del Profeta Mahoma (caso de la dinastía alauita actualmente reinante), es el más relevante de todos los santos, además de detentar el poder político. Lo primero no se pone en duda entre los creyentes, lo segundo debe confirmarse en cada momento y se expresaba - hasta la constitución del estado nacional- en el cobro de impuestos.

Los cinco pilares del Islam son el Credo *shahada*, la oración obligatoria, la limosna para los pobres, el ayuno y la peregrinación a la Santa *Kaaba* de La Meca.

El credo musulmán se resume en el sencillo testimonio de “no hay más Dios que Alá y Mohammed es el mensajero de Alá”. En donde se pone de manifiesto la unidad de Dios, frente a los numerosos dioses paganos, y el carácter de mensajero del profeta. Este credo es una aceptación de la unidad de Dios y de la profecía y se ha de pronunciar ante dos testigos para ingresar en la religión. Además de la aceptación de estos dos artículos, se requiere de la creencia en otros más:

Los Ángeles que existían como luz divina antes de la creación de los humanos y después se convirtieron en ángeles. No tienen albedrío y son incapaces de pecar, cumplen las funciones designadas a ellos.

Satanás, que es el único ángel que desobedeció a Dios, cuando en el momento de crear a Adán, Dios pidió a los ángeles postrarse ante Adán y el se

negó. Fue expulsado del paraíso, decidido a destruir la humanidad desviándola de Dios al paganismo.

Los libros. La fe musulmana obliga a los musulmanes a aceptar la verdad básica de la *Torá* judía recibida por Moisés, el Libro de los salmos dado a David y los evangelios dados a Jesús. El Corán reconoce que estos libros son la palabra autentica de Dios, pero advierten que se han introducido en ellos errores.

El Día del Juicio. Para los musulmanes Dios hará terminar el mundo cuando lo desee, será el Día del Juicio cuando cada persona será interrogada sobre lo que hizo, recompensada o castigada justamente.

La otra vida. El Paraíso musulmán es un estado de éxtasis, paz y tranquilidad en el que los humanos están exentos de preocupaciones terrenales y donde se puede disfrutar de los placeres. El Infierno es un abismo de fuego y está dominado por la tortura de hacer frente a la eternidad sin el conocimiento de Dios y su compasión.

La predestinación. Un musulmán trata de vivir tal y como Dios ordena y acepta su control de todo lo que hace en todos los momentos de su vida. Al mismo tiempo, Dios ha concedido a los hombres el libre albedrío y la capacidad de desobedecerlo si así lo deciden.

Las oraciones deben ofrecerse cinco veces al día, todos los días, antes de amanecer, al mediodía, inmediatamente después de ponerse el sol, y antes de media noche. La más importante es la sesión de ella media tarde. Es preferible, siempre que sea posible, ofrecer las oraciones en la mezquita donde sólo son obligatorias el viernes por la tarde. Para los *sunníes*, las oraciones en congregaciones están dirigidas por cualquier miembro versado en el Corán, a diferencia de los *chiitas* en las que el *Imán* encabeza la oración además de ejercer funciones políticas.

Antes de cada oración, un encargado de la mezquita entona la llamada a la oración desde el punto más alto que suele ser el minarete. La llamada comienza con la frase "Ala es el más grande" y termina con la frase "No hay más Dios que Alá. Los musulmanes deben realizar una serie de abluciones rituales antes de la oración. Deben eliminar del cuerpo y de la vestimenta toda huella de orina, excrementos, sangre o

sustancias impuras como vino, sangre o grasa animal. Han de lavarse los brazos hasta los codos y los pies hasta los tobillos, enjuagarse la boca, lavarse las orejas y pasarse tres veces los dedos mojados por el pelo y la nuca.

La limosna para los pobres *zakat*, no es considerada como caridad, sino que es un derecho de los pobres establecidos por la ley frente a los ricos. Es un impuesto anual sobre el patrimonio y no sobre la renta, no es pagadero salvo que un musulmán haya acumulado algo de capital. La escala de los pagos empieza con un tipo básico de una cuadragésima parte (2,5%) del patrimonio total de cada persona, que comprende sus ahorros, sus joyas y sus tierras.

Todo musulmán llegado a la pubertad con salud corporal y mental debe ayunar durante el mes del **Ramadan**, noveno mes del calendario islámico. El ayuno consiste en abstenerse de comer, beber, fumar, tener actividades sexuales desde el primer signo de la aurora hasta la puesta del sol. El Ramadan culmina con la “Noche del Poder” generalmente el vigésimo séptimo día cuando se conmemora el inicio de la revelación. El Ramadan es un signo de obediencia y sumisión a Dios, un mes de espiritualidad y sacrificio corporal.

Todos los musulmanes deben tratar de hacer **la peregrinación a la Santa Kaaba de La Meca** por lo menos una vez en su vida. Para participar en la peregrinación, los musulmanes han de estar cuerdos, no padecer ningún impedimento físico grave y estar en condiciones de mantener a sus familiares mientras ellos hacen el viaje. Las mujeres musulmanas pueden participar en la peregrinación acompañadas por familiares masculino con quien no podrán casarse.

Los preparativos de la peregrinaje empiezan en los últimos días del Ramadan con el proceso de purificación y de consagración física y espiritual llamado *ihram*. Los peregrinos antes de salir a la Meca se afeitan y cortan el pelo y las uñas, se visten con dos piezas abiertas de paño blanco limpio y llevan sandalias. Una vez en estado de purificación no se les permite quitarse esa vestimenta ritual, ni siquiera para dormir. No pueden llevar prendas con costuras, joyas, ni perfumes. Los hombres no pueden afeitarse o cortarse el pelo y a ningún peregrino se le permite hacer la recolección, cazar animales, organizar su matrimonio ni tener relaciones sexuales, aunque ya este casado.

Una vez en la Meca empiezan los rituales el primer día del mes *Dul hiyya*, dos meses después del Ramadan, y duran diez días, el último es el más importante del calendario musulmán, conmemora la aceptación de Abraham a sacrificar a su propio hijo Ismael.

Además de los cinco pilares, el musulmán acepta otras obligaciones, la mayor de ellas es la *yihad*, calificada a veces de “sexto pilar” del Islam. Todos los musulmanes deben practicar al *yihad* en defensa del Islam y de los musulmanes.

Hay que señalar a este respecto el trabajo realizado por *Islamische Wissenschaftliche Akademie* que ha desarrollado un proyecto europeo de investigación sobre el Islam en los libros de texto que se ha desarrollado en todos los países de la Unión Europea con el objetivo de contribuir a acercar la civilización islámica a los ciudadanos de la Unión. En la investigación se persigue conocer la presentación del Islam en los manuales escolares y la forma correcta de presentarlo. En la realizada en España en cuanto al análisis de los manuales escolares se concluye que:

-La solidez ideológica del conjunto de ideas falsas y preconceptos elaborados que caracterizan el tratamiento de las culturas y sociedades árabo-musulmanas y que están contenidas en el concepto que denominamos “eurocentrismo”, es importante y muy evidente.

-Es clara la manifiesta “arabofobia” e “islamofobia”, a veces militante, practicada por ciertos intelectuales muy influyente en la conformación, a través de los mass media, de la opinión e ideas de la población y sus actores sociales. Así como muy influyentes también, en la elaboración teórica y filosófica de los “currícula”

(Navarro, 1997)

Se recomienda igualmente la segunda parte de la investigación, en la que hace una presentación del Islam en la enseñanza, por ser una gran aportación a la educación intercultural en Europa.

3. SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS DEMOGRÁFICAS DE MARRUECOS.

La población marroquí vive un periodo de crecimiento marcado por un crecimiento continuo desde comienzos de siglo, en la segunda mitad de siglo la población de Marruecos se ha duplicado, 2,2 en 40 años, (ver **Tabla II.1**). El crecimiento de la población por tipo de residencia, es más rápido en la ciudad que en el campo, debido al éxodo rural y al proceso de urbanización, que se está produciendo a un ritmo muy acelerado. Así, la proporción de población urbana no cesa de aumentar en Marruecos: 53,2 en 1997, frente al 29,2% en 1960, 35% en 1971 y 42,7 en 1982.

TABLA II.1: EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE MARRUECOS.

Años	1960	1971	1982	1994	1997
Población total (en miles)	11.626	15.379	20.419	26.074	27.310
Proporción de la población urbana	29.1	35.1	42.7	51.4	53.2

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministere Charge de la Population.

La población de Marruecos es una población joven, y esa juventud no cesa de aumentar, a pesar de las datos de descenso relativo constatados con el censo de 1994. La proporción de población menor de 15 años desciende de forma importante, perdiendo 10 puntos en 37 años, en 1960 representaba el 41,6% de la población y en 1997 representa un 30.3% de la población (Ver **Tabla II.2**). Como más adelante veremos, el descenso en este tramo de edad es más importante en las ciudades que en el medio rural.

TABLA II.2: EVOLUCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓN POR GRANDES GRUPOS DE EDAD.

Años	1960	1971	1982	1994	1997
% de menos de 15 años	44.0	45.9	42.2	37.0	34.6
% de 15-59 años	5.6	49.4	53.9	55.9	58.3
% de 60 años y más	4.0	4.7	3.9	7.1	7.1

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministere Charge de la Population.

Por otra parte, la evolución de las mujeres en edad de procrear (15-49 años) muestra un crecimiento neto entre 1960 y 1994. En 1960, casi el 45% de la población femenina se encontraba en ese tramo de edad, aumentando esta proporción hasta el 51,7% en 1997. El aumento de un 7%, genera un gran potencialidad procreadora en la población marroquí. A continuación exponemos una serie de factores relacionados con la fecundidad que es preciso tener en cuenta.

En primer lugar se retrasa la edad del primer matrimonio, lo que reduce el periodo de procreación. Las marroquíes en 1960 se casaban por primera vez con 17,3 años, en el 1994 se casan a los 25,8%, reduciendo la diferencia existente con la edad de los hombres: 4,2 años en 1994 frente a los 5,9 años de 1960. Este descenso difiere según el medio de residencia, siendo de 7 años la diferencia de edad entre sexos en el medio rural.

En segundo lugar, aunque en 1967 se derogó la ley que prohibía la propaganda anticonceptiva, los resultados en la planificación familiar se observan en la última década. En 1980, una de cada cinco mujeres casadas en edad de procrear (entre 15 49 años) utilizaba un método anticonceptivo (19,4%), en 1984, la Encuesta Nacional de *Prevalence* Contraconceptiva proporcionó el dato de un 25,5%. Lo que representa un aumento relativo del 30% y esta tasa ha aumentado progresivamente hasta 1995, de tal forma que 5 de cada diez mujeres práctica un método de planificación familiar (50%).

En tercer lugar, está demostrado que la instrucción es un factor determinante en la reducción de la fecundidad, mejorando la instrucción de las mujeres marroquíes en estas últimas décadas hace que se reduzca también el índice de fecundidad. En efecto, entre 1979 y 1980 las mujeres sin estudios presentaban un índice sintético de fecundidad (I.S.F.) de 6,36 niños por mujer, frente al 4,15 niños de las mujeres que tenían estudios secundarios o más. No se disponen de datos al respecto más actualizados.

Por último, la actividad de las mujeres es otro factor a tener en cuenta cuando hablamos del crecimiento de la población en Marruecos y la evolución de la fecundidad. A nivel nacional el índice sintético de fecundidad pasa de 6,06 niños por mujer inactiva a 3,61 niños por mujer activa, lo que supone una diferencia del 40%. La diferencia es aun más acentuada en el medio urbano que en el medio rural (CERED, 1997).

La disminución de la fecundidad se acompaña de la bajada de mortalidad, en general y de la infantil, en particular. La esperanza de vida en Marruecos se sitúa entorno a los 60 años, siendo en 1962 de 47 años frente al 68,8 en 1997, lo que representa que actualmente se viven 21,8 años más que en décadas anteriores. Aunque estas medias nacionales representan fuertes disparidades regionales (CERED, 1998).

Igualmente, se observa una **“super mortalidad”** en el medio rural frente al medio urbano (62 años contra 69,7 años). Entre las causas de esta alta tasa de mortalidad en el medio rural, se perfilan las razones económicas, sociales, culturales, los factores relacionados al estatuto de la mujer y lo más importante, la tasa de mortalidad infantil. En Marruecos, en los años sesenta existía una mortalidad infantil y juvenil muy elevada, por una defunción de un adulto, había tres infantiles. En tres décadas, se ha producido una reducción de la mortalidad en más de la mitad. Respecto a la mortalidad de las madres en Marruecos, ésta es bastante elevada: 332 defunciones de madres por 100.000 nacimientos entre las mujeres no solteras en edad de reproducción, según ENPS-II⁴ en 1985-91, frente a las 230 de Argelia. Es preciso destacar la **super mortalidad** maternal en el medio rural frente al medio urbano, aunque ésta está disminuyendo con el tiempo.

Continúa el fenómeno del éxodo rural, la población rural crece a un ritmo lento mientras que la población urbana se triplica en 34 años. Por primera vez en Marruecos, la población urbana es más numerosa que la población rural. Si a principios de siglo la tasa de urbanización se situaba en el 8%, actualmente la tasa sobrepasa los 51% (Dato de 1994). Continúa aumentando el número de marroquíes que salen del país. En 1984, el número de marroquíes residentes en el extranjero era de 1,140 millones, el 74% en Europa, el 22% en los Países Árabes y el 3% en Norteamérica y el resto se hallan en los países del África Subsahariana. En 1993, el número de emigrantes marroquíes se estima en 1,77 millones, de los cuales el 80% se encuentran en Europa.

La evolución de la población de Marruecos es el resultado de efecto conjugado de una baja mortalidad y del mantenimiento de la fecundidad en un nivel elevado, aunque con tendencia a la baja. Esta situación viene después de un periodo de crecimiento explosivo de la población de Marruecos después de los años 60, que ha generado un crecimiento constante de la población, debido a ese gran porcentaje de mujeres en edad de procrear, y a pesar de la planificación familiar, la actividad femenina o el retraso de la edad de casamiento. Este aumento de la población, a pesar de la ralentización del ritmo de crecimiento demográfico, produce repercusiones importantes

⁴Encuesta Nacional Prevalence Contraceptiva II, 1991.

de las necesidades de la población, particularmente de las demandas de infraestructura, empleo, enseñanza, salud, alojamiento y alimentación.

4. LA SOCIEDAD MARROQUÍ.

En Marruecos se suele obviar, que como ocurre en España, existe una pluralidad cultural que es preciso entender y respetar, sobre todo porque las relaciones sociales se han caracterizado por sus enfrentamientos con la mayoría arábica, hasta el punto de ser raras las alianzas matrimoniales entre ellos. Marruecos es un país con una variedad y contraste étnico-cultural aun mayor que España, de manera que ni siquiera la dualidad árabe/beréber resume la gran riqueza cultural de este país. Aunque todos los marroquíes comparten el Islam, la bandera y el rey, se encuentran divididos en decenas de sociedades y culturas diferentes.

Las poblaciones originarias en el Magreb eran pueblos beréberes, que aunque su origen permanece confuso, parece que algunos procedían de África Negra y otros vinieron del Mediterráneo Suroriental. De todas las maneras, se conoce con este nombre a los habitantes que poblaban el país antes de la llegada de los árabes y que han conservado su identidad lingüística y cultural, aún después de la islamización. El término beréber tiene raíces latinas y es utilizado por los europeos. Los árabes les llaman *Chleuh* y ellos mismos no tienen una palabra fija para designarse como conjunto, sino que se identifican por su grupo lingüístico, "imazigh", "rifi" o "susi" (Mimó, 1998).

Estos pueblos fueron conquistados a partir del siglo VII por árabes provenientes de Oriente Medio, que introdujeron la nueva religión proclamada por el profeta Mahoma. La adopción del Islam por los pueblos beréberes fue el resultado de un largo y prolongado proceso ya que aunque las tropas beréberes llevaron el Islam a España ya en el siglo VII, el proceso de islamización no se asentó definitivamente hasta el siglo XIV. La unidad religiosa, que hace a todos los creyentes partícipes en la *Umma* (Comunidad de creyentes) más allá de lazos étnicos o lingüísticos, ha constituido durante siglos el principal y a veces único elemento de homogeneidad (étnicas, culturales, lingüísticas) entre beréberes y árabes.

Los beréberes representan el 40% de la población de Marruecos y como ya hemos señalado son los descendientes de los primeros habitantes de esta región. Este grupo se dividen, a su vez, en tres grandes grupos lingüísticos:

-Los beréberes trashumantes del Atlas Medio y de las partes central y este del Gran Atlas, descendientes de los almorávides saharianos que actualmente habitan en el centro y el Este del país, hablan el **tamazight**.

-Los Tashilhit o shlöhj son los más antiguos habitantes de Marruecos. Habitan las tierras del sur: Alto Atlas, Anti-Atlas y del valle del Sous y hablan el **Tachelhit**, **Tashilhit** o susi.

-Los zeneta o rifeños, originarios de las estepas argelinas tienen como lengua el **rifeño**, chelja o **tarifit**, propio de las tribus agrícolas y sedentarias del Rif. A este grupo pertenecen la gran mayoría de los inmigrantes de Collado Villalba. Más adelante profundizaremos en ellos.

Los griegos y romanos fueron los primeros en designar a las poblaciones del Norte de África como beréberes, que era un apelativo descortés ya que los consideraban como extranjeros incultos de la orilla del sur del Mediterráneo. Por tanto, en su origen el nombre "Beréber" tiene un significado muy negativo (Lanfry, 1984), tanto Beréberes como Berbería son términos importados por los conquistadores y años después diferentes autores árabes acogieron estos vocablos para las poblaciones del Norte de África, como hace el historiador Ibn Jaldûn al presentar a las poblaciones autóctonas del Magreb que los árabes encontraban en el transcurso de sus sucesivos avances hacia el oeste africano (siglos VII y XI).

No se trata de una raza beréber o un pueblo beréber, sino que estos pueblos se constituyen como tales en referencia a la lengua, la beréber, con una gran diversidad de dialectos, como ya hemos visto, ya que el beréber sólo existe bajo la forma de dialectos, que los especialistas catalogan en más de 3000 (en el Magreb). La gramática puede considerarse común a todas ellas.

En la revisión que se hace de los dialectos beréberes, se encuentran diferentes transcripciones de los dialectos, esto se debe a las dificultades de latinos y

griegos de transcribir sonidos extraños a sus lenguas y además, a la variación según la pronunciación de quienes así se designaban (Lanfry, 1984).

La “berebidad” es ante todo un concepto cultural y difiere del “Berberismo” político que a juicio de los nacionalistas magrebíes sirvió a los intereses franceses (Moatassime, 1992), aunque otros no están muy de acuerdo (Goytisoló, 1997)

La cultura beréber no tuvo nunca, en opinión de Moatassime (1992), un papel pasivo y se expresó en una organización familiar y social, espacial y arquitectónica, participando siempre de las interacciones mediterráneas. Así, si algunos intelectuales adoptaron el latín para expresarse, como San Agustín en el siglo V, seguramente lo hicieron para transmitir mejor el mensaje cultural autóctono, a menudo “contestatario” en la lengua dominante por entonces en el Mediterráneo, del mismo modo que los magrebíes de hoy recurren al francés para difundir una producción cultural que no deja de ser magrebí.

Ahora bien, cuando el genio beréber se expresó mejor a escala mediterránea fue con el Islam, a partir del siglo VII, en primer término, con la travesía del Estrecho en 711 en la formidable campaña de Tank ibn Ziyad, que dio nombre a Gibraltar (*Djebel Tarik*). Más tarde en 789 brindó asilo Idris ⁵, descendiente del Profeta que huía de las convulsiones que agitaban regiones más orientales. Por último con las tres grandes dinastías beréberes (almorávides, almohades y benimerines) que, en los siglos XI-XV, dieron al paisaje magrebí su identidad árabe, islámica y mediterránea.

Son testimonios de esa cultura los tres minaretes construidos en el XII, en España y en el sur de Marruecos, por el almohade Yacub-El-Mansur: la Giralda de Sevilla, la *Koutubia* de Marraquesh y la Torre de Hassan de Rabat.

Pero incluso en nuestros días, la “berebidad” sigue expresándose en “Tamazight”, que todavía habla la mitad de población marroquí, pese a la ausencia de apoyo pedagógico. También se expresaba través de la “*iziane*”, poesía cantada que durante mucho tiempo fue parte de la resistencia beréber a la penetración colonial en el Rif y en el Atlas. Esta poesía cantada que habla de amor, de amistad y de todas las

⁵ Fundador de la primera dinastía de Marruecos en Volúbilis (del beréber *útil*), antaño símbolo del poderío romano

“cosas de la vida”, sigue presente, por medio de grabaciones, en las casas más refinadas de las grandes aglomeraciones urbanas magrebíes, y gracias a los emigrantes, alcanza una dimensión verdaderamente mediterránea.

Los árabes, que constituyen el 60% de la población, son el grupo más influyente en los ámbitos políticos, culturales y sociales. A su vez están divididos en varios grupos socio-culturales dependiendo de su orígenes o procedencia:

-Árabes de origen beréber, son beréberes arabófonos, forman la gran mayoría del grupo y se localizan en las llanuras Atlánticas y en el Norte del país. Pertenecen a este subgrupo los Chauia, Dukkala, Chiadma, Yebala y Ghomara.

-Árabes puros, son todos aquellos que se atribuyen linajes de procedencia árabe. Forman la elite del país y se encuentran repartidos por todo el territorio, preferentemente en las ciudades, aunque hay grandes zonas de asentamientos árabes en las tierras más fértiles, donde son campesinos sedentarios, en las estepas orientales y en las inmensidades del Sahara, donde nomadean desde hace siglos. Pertenecen a este grupo las familias de El Arab, Yamani, Laraqui, etc..

-Árabes de origen andalusí. Forman la casta más culta y refinada. Han conservado algunas costumbres y rasgos culturales de Al Andalus. Son los descendientes de los musulmanes ibéricos expulsados por los cristianos peninsulares. Este grupo se divide a su vez en tres, teniendo en cuenta la época de su establecimiento en Marruecos y su lugar de procedencia en España:

·Los “andalusiyín” de Fez, los más antiguos, también denominados popularmente “fassies”(considerados judíos sefardíes conversos y por lo tanto detestados por el pueblo).

·Los “gharnatiyín”, procedentes de la Expulsión de Granada en 1492, se instalaron en Tetuán, Tánger y Chauen.

·Los morisquiyín, descendientes de los moriscos expulsados por España en los siglos XVI, XVII, estos fueron los últimos en llegar y los más han preservado las costumbres españolas, conservando apellidos hispanos

(Molina, Torres, Bargash, etc.), su música y su arte culinario. La mayoría de ellos viven en Rabat y Salé.

La “arabidad” es un concepto esencialmente político, se entiende ante todo como una manera de ser. Según Hart es el segundo rasgo característico de la cultura magrebí y expresa tanto la especificidad original como la universalidad mediterránea. Se basa ante todo en una expresión escrita muy codificada, el árabe clásico, un sistema educativo ancestral y un contenido cultural y científico universal.

El árabe clásico ha tenido un destino extraordinario al propagarse a partir del siglo VII con el Islam de los desiertos de Arabia a los países vecinos y luego al Magreb. De lengua de nómadas pasa a partir del siglo X a ser una gran lengua de cultura y civilización: Soporte fundamental de la “arabidad”, acompaña a la cultura magrebí en su auge por el mediterráneo y se convierte en lengua principal de la comunicación intermediterránea en todos los ámbitos, comercial, científico y diplomático. Prueba de ello son los numerosos vocablos de origen árabe que se han incorporado a las lenguas latinas.

La cultura árabe literaria es en principio religiosa y la propagación de la religión musulmana en el Magreb fue, y continúa siendo, una de las causas esenciales de la adopción y difusión en dicha área de la lengua árabe literaria. En el histórico encuentro de los árabes y su lengua con los beréberes, estos sufrieron el prestigio del árabe, lengua de los compatriotas del profeta del Islam, lengua de la revelación divina, la lengua del Corán. Precisamente como lengua del Libro se convirtió en la lengua de la primera cultura fundamental. Y es de ella como instrumento y signo de ciencia, que mana la ciencia: Gramática, Comentarios del libro, Tradiciones y Colecciones de “dichos”(*hadices*) del profeta, Derecho y Jurisprudencia.

4.1 Elementos característicos de Marruecos.

Marruecos se caracteriza por grandes diferencias climáticas y geográficas (montaña/desierto) pero según Hart lo que más ha influido en este país han sido las importantes divisiones generadas por grandes ejes dicotómicos: los árabes frente a los

beréberes, el campo y la ciudad y los que residen en Makhzen⁶ y los que residen en Siba⁷ (Hart, 1976), que a continuación desarrollamos:

LENGUA ÁRABE-BERÉBER.

Hart señala que resulta difícil hacer una diferenciación “étnico-racial” entre árabes y beréberes, debido a que ambos grupos se han mezclado durante trece siglos, perviviendo la diferencia lingüística. Una diferencia importante si tenemos en cuenta que el árabe es lengua oficial, mientras que el beréber ni siquiera se imparten en aquellas zonas berberófonas.

El árabe se constituyó como lengua oficial desde la Constitución en 1962 y aunque en 1960 sólo lo hablaban tres quintas partes de la población, el árabe domina en la justicia, en ciertos sectores del aparato estatal y en todos los niveles de educación. El Beréber pertenece a la rama hamítica de la familia de lenguajes semio-hamítica, a diferencia del árabe que proviene de la rama semítica, por ello, sólo la población bilingüe es capaz de comunicarse con ambos grupos que, de lo contrario, permanecen incomunicados.

El predominio de una lengua no excluye el bilingüismo, especialmente en las ciudades de las zonas berberófonas, donde se asientan los servicios públicos en los que sólo se utiliza el árabe. De igual forma, las escuelas y las mezquitas son órganos difusores del árabe.

Hart ha calculado que las tres ramas beréberes que se habla en Marruecos tienen una importante “divergencia cronológica”. el Tamazight y el Tashilhit se habrían separado hace unos 1000 años, el tamazight y el rifeño hace 2000, mientras que la “distancia” entre el rifeño y el Tashilhit sería de 3000 años.

La mayor o menor diferenciación son un indicador del grado de mutua comprensión entre las distintas variantes del beréber. Actualmente las fronteras lingüísticas están difuminadas por un doble proceso : de un lado, las importantes migraciones campo-ciudad han desplazado población berberófona a zonas de dominio

6 Son los territorios bajo control político del gobierno.

7 Son el resto de los territorios no controlados por el gobierno.

del árabe, de otro, la progresiva implantación de la escuela ha generado un proceso de arabización en áreas beréberes, particularmente en sus núcleos urbanos.

Todos los dialectos beréberes son hablas ágrafas: sólo se transmiten y conservan mediante el uso y la tradición oral. No existen estadísticas que permitan cuantificar el número de hablantes de cada una de las variantes. Sólo se sabe que son numerosos y que la conservación del habla beréber es mayor en las regiones del Rif y el Sous debido a la mayor tendencia endogámica de estos pueblos. Hart destaca el papel de la mujer berberófona, generalmente circunscrito al ámbito doméstico, ha sido fundamental para la conservación y transmisión lingüística (Hart, 1976).

La lengua beréber se transmite oralmente de generación e generación. Siglos atrás existieron textos escritos en un alfabeto llamado líbico importado probablemente de los fenicios (Mimó, 1998). Los beréberes, para cualquier papeleo, emplean el árabe. También lo usan para cuestiones comerciales, para los números, y en frases de cortesía- saludos, agradecimientos, despedidas-, así como en el rezo. Las tribus arabizadas del Rif occidental presentan formas de vida y de organización muy similares a las de los beréberes, distinguiéndose únicamente por el idioma, un dialecto del árabe marroquí con ciertas influencias hispánicas (Mimó, 1998).

Este bilingüismo de hecho asoma dificultosamente a los niveles oficiales, por temor a poner en peligro la unidad del país. Existen varios antecedentes que explican tal prevención. Uno de ellos es la República del Rif, proclamada por Abd el Krim contra los colonialistas españoles pero también contra los intereses del sultán alauita. Por su parte, el Protectorado francés fomentó las divisiones entre árabes y beréberes, difundiendo el estereotipo del beréber leal, trabajador y rudo combatiente, opuesto al del árabe traicionero, indócil y vago (Perrault, 1991). En 1930 se presionó al sultán (luego rey Mohammed V, padre de Hassan II) para que proclamase el *dahir* (decreto) beréber, que suprimía la enseñanza del árabe lengua del Corán- en las zonas berberófonas y permitía a estos súbditos acudir a tribunales franceses, fuera de la autoridad del sultán. La norma de reconocimiento de las diferencias, fue sentida como maniobra colonial divisionista y encendió la chispa de lo que sería el movimiento nacionalista. Mas tarde, en los primeros años, tras la independencia, el poder fue compartido por la familia alauita y el partido Istiqlal, representante de la burguesía urbana *fassi* (originaria de Fez). Los rifeños, sintiéndose excluidos, se rebelaron en 1958 contra el gobierno de Istiqlal,

aunque sin renunciar al régimen monárquico. Aún así, sufrieron una represión durísima, encabezada por el entonces príncipe heredero, el Rey Hassan II. Estos hechos parecen explicar que exista una mayor prevención hacia los pueblos berberófonos del Rif (campesinos pobres, con fama de indómitos y aguerridos) que respecto a los del Sous (pequeños comerciantes que han extendido sus redes empresariales por las ciudades más importantes).

Recientemente ha surgido un movimiento cultural que reivindica el reconocimiento constitucional del beréber como lengua nacional, su enseñanza oficial y su utilización en los medios de comunicación. La diversidad aboca a buena parte de la población al bilingüismo: el beréber en la vida cotidiana (y en algunos espacios folklóricos, incluyendo emisiones radiofónicas), el árabe en los espacios públicos, incluida la escuela. En la provincia de Nador es habitual el multilingüismo. Los estudiantes hablan el rifeño (lengua materna), la variante dialectal marroquí del árabe, el árabe literario y el francés (lenguas básicas del sistema escolar), los que alcanzan niveles de secundarios tienen además acceso a una segunda lengua extranjera (habitualmente alemán o inglés). Pero los analfabetos también son multilingües, la experiencia migratoria hace que algunos conozcan el rifeño y el árabe argelino, el francés, el español o el alemán.

La importancia de los lazos económicos con el exterior hace que buena parte de la población tenga como segunda lengua un idioma europeo, antes que el árabe dialectal marroquí. Pero también la población arabófona tiene dificultades dado que el árabe oficial es el clásico- lengua del Estado, de la religión musulmana y de la escuela- diferente a la variante dialectal marroquí, utilizada en la vida cotidiana. A este panorama lingüístico se suma la presencia de las lenguas de las antiguas potencias coloniales: el español y el francés. El primero de ellos no tiene incidencia en los medios oficiales y su uso se ha perdido en gran parte entre la población del antiguo protectorado español, aunque en el habla cotidiana se conservan innumerables vocablos de origen español. El español aunque no se utilice en la vida cotidiana, entre la población marroquí en determinadas zonas existe cierto grado de comprensión debido sobre todo a la memoria histórica, el intercambio comercial y laboral con las ciudades de Ceuta y Melilla, o la recepción de las emisiones de la televisión española, los inmigrantes de vacaciones.

En cambio, el francés tiene una presencia crucial: ha sido utilizado en las escuelas para enseñar las disciplinas científicas, es la lengua de las elites urbanas “occidentalizadas” y es hablado correctamente en la alta administración y en el sector empresarial. De hecho, el desconocimiento del francés es un factor que restringe el acceso a los niveles superiores de la estructura social marroquí. El propio gobierno afirma, a pesar de sus esfuerzos por arabizar el sistema de enseñanza, que el francés es “indispensable para asegurar una enseñanza superior científica y técnica de calidad” (Royaume du Maroc,1991). Los periódicos de mayor tirada son en francés: *Liberation*, *L’opinion* y *Le Matin*.

Por tanto la sociedad marroquí se enfrenta a un doble proceso de bilingüismo, por un lado el que podríamos llamar “popular” (árabe dialectal/beréber), por otro el escolar (árabe clásico/francés). Ambos confluyen en el caso de los niños de habla beréber que acuden a la escuela, abocándolos a un contexto plurilingüe en el que el idioma materno carece de reconocimiento oficial.

El Rey Hassan II de Marruecos escribió que “el árabe es nuestra lengua, a la vez religiosa y nacional, a la que no podemos renunciar...El francés es una ventana abierta no sólo al mundo occidental, sino también al mundo de la lógica, la razón y la medida” (citado por Moatassime,1992). Las palabras de Hassan II de Marruecos son reflejo del tratamiento lingüístico: ignorar el beréber y convivencia del francés y el árabe.

CIUDAD-CAMPO.

Las ciudades más importantes (Casablanca, Rabat, Marrakesh, Tetuán, Tánger, Oujda) son árabo-parlantes (aunque las variantes beréber se utilizan habitualmente en algunas, como Agadir, o Nador). El mundo rural está dividido en dos mitades: las zonas de habla árabe tienden a estar próximas a las ciudades y ligadas por una red de intercambio con ellas, las beréberes, por el contrario, suelen estar más alejadas de la influencia urbana, lo que no significa aislamiento total, pues en las últimas décadas ha habido un importante desarrollo urbano en estas zonas.

La clave de este eje diferenciador no es étnica-cultural, sino socioeconómica. Las ciudades están sometidas a un importante proceso de transformación social, bajo el influjo de la “modernización”, de las relaciones de trabajo y de vida, en cambio, las

zonas rurales -especialmente las más alejadas de la costa Atlántica- mantienen una parte de las estructuras tradicionales de producción y de relación social.

La evolución de la población rural y urbana entre 1960 y 1997 (ver **Tabla II.3**) muestra que, a pesar del importante éxodo rural hacia las ciudades y el extranjero la población del campo no ha detenido su crecimiento, a diferencia de lo ocurrido en España en los años de desarrollismo, donde las migraciones, interiores y exteriores, supusieron un descenso de la población rural en vastas zonas del interior peninsular.

TABLA II.3: EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE MARRUECOS SEGÚN MEDIO DE RESIDENCIA.

Año	1960	1971	1982	1994	1997
Urbana %	29.1	35.1	42.7	51.4	53.2
Rural %	70.9	64.9	57.3	48.6	46.8

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministère Charge de la Population.

Actualmente la población marroquí se reparte entre ambos tipos de hábitat y entre éstos se detectan pautas de vida y realidades sociales diferenciadas. Algunas de ellas se han comentado en el apartado de situación y perspectivas demográficas de Marruecos y las resumimos en la siguiente tabla.

TABLA II.4 : DIFERENCIAS ENTRE EL MEDIO URBANO Y MEDIO RURAL⁸.

Indicador	Medio Rural	Medio urbano
Tamaño medio de los hogares	6,6	5,1
Edad del primer matrimonio		
Hombre	28.3	31.2
Mujer	24.2	26.9
Tasa bruta de natalidad (%)	26.6	20.5
Tasa bruta de mortalidad(%)	7.9	5.0
Población menor de 15 años(%)	39.5	30.3
Mujeres activas ⁹ (%)	27.9	21.8
Tasa de analfabetismo ¹⁰ (%)	75.0	37.0

Fuente: Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministère Charge de la Population.

Analizando la evolución de esos indicadores, también se observa distintos comportamientos según el medio de residencia:

Con respecto a la tasa bruta de natalidad (ver **Tabla II.5**), se aprecia que mientras que en el medio urbano se reduce bruscamente desde 1982 (15,2 puntos en 20 años), en el medio rural en esa época el descenso es más moderado (4.6 puntos en 20 años) pero

⁸Salvo excepciones señalizadas, todos los datos son de 1997.

⁹Datos de 1995.

una década después el descenso es brusco (13,2 puntos en 12 años). En la década de los 90, sigue descendiendo la tasa en ambos medios, siendo mayor en el medio rural (3,2 frente a 0,4 en 3 años).

TABLA II.5: EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE NATALIDAD (POR MIL).

Año	1962	1982	1994	1997
Medio urbano	47.2	32.0	20.9	20.5
Medio rural	45.6	41.0	27.8	24.6
Conjunto	46.1	37.2	24.2	21.9

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministère Charge de la Population.

Con respecto al índice sintético de fecundidad (ver **Tabla II.6**) podemos decir, como era de esperar, que la evolución es la misma que la reflejada en la tasa de natalidad: descenso brusco desde 1982 y en la década de los 90 descenso leve en el medio urbano, mientras que en el medio rural el descenso se produce más escalonado y el descenso más fuerte se produce en los años 90.

TABLA II.6: EVOLUCIÓN DEL ÍNDICE SINTÉTICO DE FECUNDIDAD (NIÑOS POR MUJER).

Año	1962	1982	1994	1997
Medio urbano	7.77	4.28	2.56	2.37
Medio rural	6.91	6.59	4.25	3.87
Conjunto	7.2	5.52	3.28	3.00

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministère Charge de la Population.

Con respecto a la edad del primer matrimonio (ver **Tabla II.7**) señalábamos el retraso en el casamiento y diferencias según el medio de residencia. A lo largo de los años se observa que en el medio urbano el descenso en la edad del primer matrimonio es más acusado en 1982 que en 1994 (5,2 años en 1982 frente a 3,1 años en 1994) mientras que en el medio rural el descenso es más acusado en la década de los 90 (3,1 años en 1994 frente a 2,1 años de 1982). Igualmente, se aprecia que tanto en el medio rural como en el medio urbano que la edad del primer casamiento de las mujeres se está retrasando considerablemente, y aunque en la década de 1982 las mujeres del medio urbano retrasaron mucho la edad de su primer casamiento (6,3 años) en 1994 el descenso es ligeramente superior en el medio rural (3,4 en el medio rural frente al 3,1 del medio urbano).

TABLA II.7: EVOLUCIÓN EN LA EDAD DEL PRIMER MATRIMONIO (EN AÑOS)

Año	1960	1982	1994
Medio urbano			
Hombre	24.4	28.5	31.2
Mujer	17.5	23.8	26.9
Medio rural			
Hombre	23.8	25.6	28.3
Mujer	17.2	20.8	24.2

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministere Charge de la Population.

Con respecto a la tasa bruta de mortalidad (ver **Tabla II.8**), ya hemos señalado las grandes diferencias entre el medio urbano y medio rural, y hemos apuntado algunas de las causas de esas diferencias, ahora bien en cuanto a la evolución de la tasa de mortalidad, se observa el descenso en la década de los 80 y mantenimiento en torno al 5% de la tasa en el medio urbano en los años 90, mientras que en el medio rural el descenso es continuo en las dos décadas.

TABLA II. 8: EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE MORTALIDAD (POR MIL)

Año	1960	1980	1987	1994	1997
Medio Urbano	-	7.5	4.7	4.9	5.0
Medio Rural	-	12.9	9.4	8.6	7.9
Conjunto	19.0	10.6	7.4	6.7	6.3

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministere Charge de la Population.

En cuanto a la esperanza de vida (ver **Tabla II.9**) se observa que viven más años los que viven en las ciudades que los que viven en el campo, siendo las mujeres las que más años viven, al igual que ocurre en el resto del mundo. Destacar que mientras que la diferencia entre las mujeres y los hombres en el medio urbano aumenta década a década (2 años en 1980, 4 años en 1984, 4,3 años en 1994 y 1997), en el medio rural la diferencia se mantiene a lo largo de los años entorno a 2 años.

TABLA II.9: EVOLUCIÓN DE LA ESPERANZA DE VIDA EN AÑOS.

Año	1962	1980	1987	1994	1997
Medio urbano	57.0	64.0	69.7	71.5	72.2
Hombres	-	63.0	67.8	69.4	70.1
Mujeres	-	65.0	71.8	73.7	74.4
Medio rural	43.0	56.5	62.0	64.9	65.9
Hombres	-	55.4	61.1	64.0	65.0
Mujeres	-	57.6	63.0	65.9	66.9

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministere Charge de la Population.

En relación al tamaño de las familias (ver **Tabla II.10**) se observa diferencias en el comportamiento según el medio de residencia, en el medio urbano el tamaño de la familia aumenta hasta 1982 (5,5 miembros de familia) para descender en la siguiente

década hasta un 5,0%. En cambio en el medio rural aumenta el número de miembros de las familias hasta 1994, con 6.6 y se mantiene.

TABLA II.10: EVOLUCIÓN DEL TAMAÑO DE LA FAMILIAS.

Año	1960	1971	1982	1994	1997
Medio Urbano	4.3	5.2	5.5	5.3	5.1
Medio rural	5.1	5.8	6.3	6.6	6.6
Conjunto	4.8	5.6	5.9	5.9	5.7

Fuente: Elaboración propia a partir de (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministere Charge de la Population.

En relación a la evolución de la tasa bruta de actividad de la población (ver **Tabla II.11**), se aprecia en primer lugar que aunque en el medio rural sea mayor esta tasa, en la década de los 90 desciende la actividad en el medio rural, mientras que aumenta en el medio urbano. Por otra parte, mientras que la actividad de las mujeres del medio urbano aumenta (4,7% en 5 años) en el medio rural desciende (5% en 5 años). Esto puede deberse a que Marruecos comienza a desarrollar su sector servicios y el sector primario comienza a decrecer, y este cambio económico y de estructura afecta más a las mujeres trabajadoras que a los hombres del campo.

TABLA II. 11: EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE ACTIVIDAD DE LA POBLACIÓN (%).

Años	1990-91	1995
Medio urbano	33.2	36.0
Hombres	50.5	51.1
Mujeres	17.1	21.8
Medio rural	43.7	39.5
Hombres	55.3	51.5
Mujeres	32.9	27.9

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministere Charge de la Population.

En cuanto a la tasa de paro (ver **Tabla II.12**) se puede ver que afecta más en el medio urbano, donde 2 de cada 10 personas en edad de trabajar se encuentran en paro. Ahora bien, en la evolución de la tasa del paro, se observa que el aumento es mayor en el medio rural (2,9 en el medio rural frente al 2,3 del medio urbano). El paro femenino aumenta en ambos medios, siendo mayor en el medio rural (0,4 en el medio urbano frente al 1,1 del medio rural).

TABLA II. 12: EVOLUCIÓN DE LA TASA DE PARO DE LA POBLACIÓN DE MÁS DE 15 AÑOS (%).

Años	1990-91	1995
Medio Urbano	20.6	22.9
Hombres	16.7	18.7
Mujeres	31.8	32.2
Medio rural	5.6	8.5
Hombres	7.1	9.6
Mujeres	5.6	6.5

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministere Charge de la Population.

Las diferencias más importantes actualmente son las relacionadas con la educación. Mientras que en el medio urbano se está reduciendo el analfabetismo (ver **Tabla II.13**) pasando de un 73% en 1960 al 37% de 1994, en el medio rural aunque ha descendido se mantiene en niveles elevados y preocupantes (92% en 1960 y 75% en 1994). De todas formas hay que destacar que el analfabetismo femenino es muy elevado (50% en el medio urbano y 90% en el medio rural en 1994).

TABLA II.13: EVOLUCIÓN DE LAS TASA DE ANALFABETISMO.

Año	1960	1971	1982	1994
Medio urbano	73	54	44	37
Hombres	58	39	30	25
Mujeres	88	68	57	49
Medio rural	92	87	82	75
Hombres	85	76	68	61
Mujeres	99	98	95	89

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministere Charge de la Population.

En cuanto a la tasa de escolaridad de los niños de 8 a 13 años (ver **Tabla II.14**) se observan la gran diferencia entre el medio urbano y el medio rural. Un 16% de los niños que viven en las ciudades no está escolarizados, frente a un 57% de niños que viven en el medio rural. Evidentemente los índices más altos de no escolarización los tienen las niñas y de entre estas, las que viven en el medio rural (20% de niñas si escolarizar en el medio urbano y aproximadamente un 75% de niñas en el medio rural). Revisando el avance producido en la Tasa de escolaridad de 1982 a 1994 hay que destacar que el avance ha sido mayor en el medio rural (6,6 frente a 5,8 del medio urbano) aunque este avance no afecta por igual a niños y a niñas (los niños avanzan 10,2%, frente a las niñas que sólo avanzan un 3,4%). En cambio, en el medio urbano la escolarización de las niñas ha mejorado, reduciendo la diferencia con los niños escolarizados

TABLA II.14 : EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS DE 8 A 13 AÑOS(%).

Año	1982	1994
Medio urbano	78.1	83.9
Hombres	82.0	87.5
Mujeres	74.1	80.4
Medio rural	36.8	43.4
Hombres	49.4	59.6
Mujeres	23.2	26.6

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) Profil Socio-demographique du Maroc. Rabat. Ministere Charge de la Population.

Hay que tener en cuenta que estos datos no reflejan el importante abandono escolar (del que hablaremos más adelante), que junto con la desescolarización y el analfabetismo son las lacras de Marruecos. Hoy en día, en el medio rural se conservan con más fuerza las pautas de socialización tradicionales, ligadas a la estructura de familia patriarcal extensa, que subrayan el papel fuertemente subordinado de la mujer, relegada al espacio doméstico o al trabajo agrícola en la explotación familiar. Estas circunstancias, sumadas a las necesidades económicas y el choque cultural entre familia y escuela dan lugar a una realidad particular de la escolarización en el medio rural.

En relación a las condiciones de vida (ver **Tabla II.15**) o comodidades existentes en los hogares las diferencias según el medio de residencia son enormes, 14% de los hogares del medio urbano no tienen electricidad y un 22% no tienen agua corriente, pero en el medio rural, más de un 84% no tiene electricidad y un 95% no tiene agua corriente. Aunque a partir de los datos se observa una constante mejora. Son datos normales en un país subdesarrollado, pero no tan normales en un país en vías de desarrollo.

TABLA II.15: EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE HOGARES CON ELECTRICIDAD Y AGUA CORRIENTE (%).

Años	1982	1994	1998
Medio urbano			
Electricidad	74.4	80.7	86.1
Agua corriente	62.9	74.2	78.4
Medio rural			
Electricidad	4.5	9.7	15.6
Agua corriente	2.2	4.0	5.3

Fuente: Elaboración propia a partir de CERED (1998) *Profil Socio-demographique du Maroc*. Rabat. *Ministere Charge de la Population y la Enquete Nationale sur les niveaux de vie des menages 1998/99*. Rabat. *Direction de la Statistique*.

En definitiva, las cifras señalan que en el campo hay mayor natalidad y mortalidad, es más temprana la edad de matrimonio, mayor el tamaño de los hogares, y mayor el peso de la población en edad escolar. teniendo en cuenta la evolución, se observa que las diferencias en general entre el campo y la ciudad van reduciéndose con el paso del tiempo, a excepción del número de hogares con electricidad y agua corriente y los datos de escolarización y analfabetismo.

De todas formas, en 1999 el Rey de Marruecos Hassan II constituyó una Comisión Real para que estudie los problemas de la educación y definan medidas para resolver dichos problemas. A su muerte, su hijo Mohammed VI ha apoyado el trabajo de

la Comisión y en su primer discurso insistió en la importancia de la educación y de la necesidad de reformar el sistema educativo.

MAKHZEN-SIBA.

El *Blad el Makhzen* o territorio gubernamental eran tradicionalmente los centros urbanos y las tribus próximas que estaban bajo el control político del gobierno. El Majzen es el instrumento de autoridad del Sultán, se compone del ejército y visires y secretarios de cancillería formados en la universidad de Fez. Representa menos de la mitad del territorio (limita al Gharb, la costa Atlántica, y las llanuras de la zona occidental de Marruecos).

El *Blad es Siba* son zonas desérticas o montañosas, son las llamadas tierras de disidencia o desorden. En la mayoría de estos territorios predominaba la estructura tribal y buena parte de ellas eran de habla beréber. En estas zonas el Sultán sólo era aceptado en tanto jefe espiritual de la comunidad musulmana (Comendador de los Creyentes), en cambio, los impuestos sólo se pagaban tras expediciones punitivas del ejército (marroquí o colonizador).

Esta constituye la principal contradicción en la vida política del periodo precolonial y colonial marroquí, la “disidencia” obligaba a los sultanes a solicitar apoyo de los ejércitos musulmanes y permitía a éstos justificar su presencia en tanto agentes de la paz y seguridad del trono. El movimiento nacionalista marroquí coincidió con la monarquía alauita sólo cuando el sultán (luego rey Mohammed V) fue destituido y enviado al exilio por exigencias del ocupante francés. Sin embargo, el acceso a la independencia en 1956 no eliminó la diversidad interna del país, aunque inició un proceso de importantes transformaciones.

A continuación profundizamos con uno de los grupos de Beréberes, los rifeños, ya que como hemos visto en el capítulo anterior son los más numerosos actualmente en la población inmigrante de la Sierra de Madrid.

4.2 Los rifeños: sociedad y cultura.

Hay que tener en cuenta que la gran mayoría de la población inmigrante marroquí en Holanda, Bélgica, Alemania y ahora en España proceden de la región del

Rif. Según Tilmatine los factores que causan la emigración en esta región son las siguientes:

Condiciones de pauperización económica de la región rifeña.

Estructuras sociales fuertemente tradicionales.

Reagrupamiento de las familias.

Fenómeno de la emigración en cadena.

(Tilmatine, 1999)

A continuación profundizamos en ciertas características que nos hagan entender y conocer más a este colectivo de inmigrantes tan numeroso.

4.2.1 CARACTERÍSTICAS GEOGRÁFICAS DEL RIF.

El Rif es una formación montañosa completamente distinta a la del Atlas. Ocupa la franja norte del país junto al Mediterráneo, con unos 250 Km. de longitud entre Tetuán y Alhucemas. El Rif es la frontera natural entre Europa y Africa, y con el Sahara aísla la parte central de Marruecos de Argelia y el resto del Magreb. En el pasado esa situación resultó una barrera importante -los primeros europeos necesitaron tres meses para ir de Al-Hoceima a Melilla- y hoy en día todavía se mantiene por el sentimiento extraordinario de independencia y de xenofobia tradicional que existe entre las tribus (Ellingham; Mc Veigh y Zuluaga,1992).

Es de origen anterior a el resto de cordilleras de Marruecos y su relieve es muy accidentado, con ríos cortos pero muy caudalosos que forman profundos valles. Las principales características climáticas de esta región son que sufren de inviernos fríos, veranos cálidos con abundantes lluvias desde otoño hasta la primavera y el azote del viento de Levante. El pico más alto del Rif es el Tidirín, de 2448 m, situado en el centro de la cordillera. La nieve permanece por encima de los 2000 metros, aunque puede caer a partir de los 1000 metros. El único curso importante es el *Lukus*, que nace en sus estribaciones occidentales de la Jebala y desemboca en el Atlántico, cerca de Larache.

En la vegetación del Rif son frecuentes los cedros, alcornoques y encinas, además de encontrar pinos, enebros, hiniesta y otros arbustos de carácter mediterráneo. Las plantas del kif en las montañas del Rif crecen salvajes por las laderas pedregosas y dan la impresión de que se extendieran sin límites. El cultivo en sí

está legalizado, pero las leyes “vigentes” marroquíes prohíben su venta, su adquisición, o incluso su posesión (Ellingham; Mc Veigh y Zuluaga, 1992).

En cuanto a la fauna, en el Rif además de los diferentes tipos de lagartos y lagartijas, se concentran en las estribaciones del Rif camaleones, ranas y sapos, las tortugas terrestres y de río. Son miles las aves que pueblan Marruecos: águilas, halcones, perdices, cigüeñas, quebrantahuesos, búhos, alondras, etc. Los erizos, conejos, ardillas de roca, mangostas, zorros y liebres aparecen por toda zona de montaña, en los bosques del Rif hay numerosos jabalíes y en la parte más alta han quedado lobos, aunque resulta difícil obtener testimonios de la población local acerca de su presencia porque los árabes usan la misma palabra para designar lobo y chacal (Mimó, 1998).

En el Rif hay poblados a los 2.000 metros. Las viviendas, en general, son de adobe y constan de varias estancias distribuidas alrededor de un patio central. Pueden tener una sola planta o dos, en cuyo caso la de abajo se reserva para los animales. También hay casas de piedras, sobre todo en las zonas altas donde la lluvia y el viento exigirían una reparación frecuente del adobe. Los pueblos aparecen siempre sobre pequeñas colinas o en las laderas de las montañas, dejando el fondo de los valles para el cultivo y evitando exponerse a la crecida de los ríos. El interior de las viviendas es muy austero: algunas alfombras y mantas en el suelo, una mesilla redonda de madera de veinte centímetros de altura, la tetera, cuatro cacharros de cocina, un horno de barro para el pan, una jofaina para lavarse las manos, un fogón pequeño de carbón y una lámpara de petróleo. Aunque en muchas aldeas estos dos últimos se sustituyen por aparatos de gas butano.

Cada fracción de tribu tiene su *souk* (mercado en árabe), una vez por semana en un punto al que se puede llegar desde cualquiera de las aldeas, en una jornada de mula como máximo. Prácticamente todos los mercados, hoy en día, están comunicados por pistas con alguna población importante de manera que se puede llegar hasta ellos en camión. El comercio es una tarea de los hombres, así como el pastoreo, dejando para las mujeres el cuidado del hogar y bastantes ocupaciones agrícolas. Los niños y, sobretodo las niñas, suele trabajar en el campo y cuidan de los rebaños.

Junto a los mercados, normalmente, hay dispensarios atendidos por enfermeros. No hay médicos. A nivel popular existe una medicina tradicional en la que se mezclan las hierbas curativas con ritos de tipo supersticioso, que se llevan a cabo en nombre de Dios y del profeta Mahoma pero que guardan muy poca relación con la doctrina oficial, siendo de origen anterior a la islamización. Los beréberes, actualmente, son todos musulmanes y practican la religión de forma íntima, con menos apariencia pero con sentimientos más profundos que la mayoría de los marroquíes de las ciudades.

El medio de transporte habitual es la mula. El asno y el caballo también se usan pero mucho menos. Los rifeños cuando les van bien los negocios, lo primero que compran como muestra de opulencia es una mula y si siguen prosperando un Renault 12.

El régimen alimenticio varía según los cultivos que se dan en cada región. En cualquier caso, el plato básico es el *tajjin* o estofado de carne con legumbres, que recibe su nombre de la cazuela de barro con tapa cónica en la que se prepara. En las montañas, todavía se realizan verdaderos *tajjines* con cazuelas de barro y fuego de leña, cosa que resulta cada vez más rara en las ciudades, donde la tradición secular ha sido substituida paulatinamente por la olla exprés de aluminio.

La hospitalidad es la norma fundamental de convivencia. Las visitas a la familia son obligatorias a pesar de las distancias, las dificultades del terreno y las condiciones meteorológicas (Mimó, 1998).

4.2.2 SOCIEDAD.

Este grupo beréber es el que mejor y más orgullosamente ha guardado y defendido su peculiaridad social y cultural frente a la penetración de otras culturas extrañas, como la árabe, la francesa o española. Los últimos actos de defensa de su idiosincrasia sociocultural y de su independencia política han sido la guerra del Rif contra los franceses y españoles en los años 20 y la revuelta contra el gobierno centralista y proárabe del recién independizado Reino de Marruecos, a finales de los años 50.

La primera guerra enfrentó al pueblo rifeño en armas contra los ejércitos modernos de Francia y España, duro 15 años, durante los cuales la guerrilla rifeña

pudo contener el avance del colonialismo europeo y determinó la política interna de nuestro país. Un ataque rifeño a Melilla produjo la Semana Trágica de Barcelona en 1909 y en 1920 en *Annuah* las tropas de la “República Confederada de las Tribus del Rif” masacró a un ejército español de 60.000 soldados. Este “desastre” dio lugar al descrédito de la Monarquía y del ejército español y a la proclamación de la Dictadura del General Primo de Rivera.

El líder del Rif era Abd Elkrin El Jatabi, caquí y caudillo de los Beni Urriaguel de Al-Hoceima y que a partir de entonces se convirtió en el héroe de todos los pueblos colonizados por los europeos. Este líder político continúa siendo el orgullo y el punto de referencia de todos los rifeños y sobre todo de los miembros de su tribu, que, aunque derrotado por el gobierno de Marruecos independiente, fue capaz de dirigir desde el destierro otra revuelta contra el propio gobierno marroquí, que tras la independencia intentó arabizar y controlar a los orgullosos y beligerantes rifeños.

4.2.3 LA ORGANIZACIÓN SOCIAL RIFEÑA: UNA SOCIEDAD FRAGMENTADA EN LINAJES: TRIBUS, CLANES Y SUBCLANES.

Como todos los pueblos beréberes del Magreb, los rifeños todavía conservan su organización tribal original. El Rif está articulado socialmente en un conjunto de tribus (“Ait” en beréber y Kabila en árabe y Beni en beréber) cuyos miembros se consideran descendientes del mismo fundador. La organización tribal, si bien fue respetada y utilizada por las autoridades coloniales del Protectorado Español, tras la independencia en 1956 dejaron de tener una función administrativa y se transformaron en meras referencias geográficas y de pertenencia a unos orígenes simbólicos determinados. La monarquía Alauí, en su proceso de desmovilización social y política del Rif, ha intentado disolver todos los lazos tribales, para evitar cualquier nuevo intento secesionista por parte de los rifeños.

Como las tribus del resto del mundo, las tribus rifeñas se fragmentan en mitades o “*arbaa*” y estas a su vez se subdividen en clanes y subclanes. Los clanes coinciden con la actual división administrativa de las “Comunas” o municipios, que están presididas por una “*caid*” o alcalde, mientras que los subclanes, también llamados “*djmaa*” (mezquita) o “*deshar*” equivaldrían a nuestras parroquias rurales del norte de España (Galicia y Asturias). La *djmaa* están compuestas por varias aldeas,

llamadas *darfiqt* o *duar* que están constituidas por varias familias del mismo linaje (de 100 a 200 miembros), descendientes de un antepasado común, cuya tumba, es el punto de referencia simbólico del territorio y cuyo nombre define al lugar y a sus habitantes, quienes se autodenominan como los hijos de ... (Beni Aisa, Beni Musa, Beni Mohand, etc.) A su vez estas aldeas de linaje amplio, están divididas en varias alquerías habitadas por familias extensas (padres, hijos y sus familiares nucleares) Estos caseríos familiares se encuentran dispersos y aislados unos de otros.

Como se puede deducir la sociedad rifeña está sumamente fragmentada y ello es por el resultado de su espíritu independiente e indómito de sus habitantes y de los celos masculinos por sus mujeres (Hart, 1976).

Las tribus rifeñas más importantes son:

Beni Ammart: situada en una región montañosa del sudoeste de la provincia. Está dividida en las dos mitades de Iyuúnen, Beni Hasain, Beni 'Abba y Yinn Saíd Wa-ljrif. Pertenece al distrito o *Cercle* de Targuist.

Beni Tussin: situada al este de la provincia, esta tribu es compartida por Al-Hoceima y la provincia de Nador. Se encuentra dividida en las mitades de Beni Yakki, Beni Bir Aziz, Igharbiyen, Beni Taában y Beni Isataf. Su capital distrital es Middar.

Geznaia: situada en plena zona montañosa pertenece a la provincia de Taza, se divide en las siguientes mitades: Beni Aru Aisa, Beni Yunis, Beni Mohand, Beni Ishabiye, Yebarna, Imdurar y Beni Asin. Sus centros administrativos son Aknul y Bured.

Targuist: los de esta tribu se sitúan al sudoeste de la provincia de Al-Hoceima, en la zona montañosa de Ketama. Son beréberes algo arabizados, perteneciente a otro grupo beréber diferente a los demás rifeños, que hablan un dialecto parecido a los beréberes de Atlas Central.

Beni Urriaguel: es la tribu más grande e importante del Rif y a la que le cabe el orgullo de tener entre sus miembros al caudillo Abdel krim, cuyos antepasados fueron tradicionalmente los cadíes (jueces coránicos) y jefes políticos. Esta tribu es reconocida por las demás como la más prestigiosa y carismática de la región, y sus miembros presumen orgullosamente de su filiación. Al mismo tiempo es la tribu más compleja y más fraccionada de todo el Rif, dividiéndose en cinco grandes *aarba* (mitades): Los

Beni Yussif wa Ari, los Beni Hadifa, los Ait Abdallah, los Beni Bu Ayyash y los Imradem: subdividiéndose éstos a su vez en varios clanes y subclanes (Hart, 1976).

La fragmentación excesiva del territorio rifeño como resultado de una sociedad competitiva, en la que las fracciones tribales, los clanes y los linajes han venido compitiendo y luchando entre sí por el territorio, el agua, los excedentes agrícolas, el ganado o las mujeres. Lo que ha dado lugar a un hábitat diseminado en pequeños núcleos familiares, aislados unos de otros por la distancia de las chumberas y altos muros de piedra. Este enfrentamiento tradicional queda también reflejado en los descalificativos que adjudican entre tribus, clanes y subclanes.

La opinión de los Beni Urriaguel (la mayoritaria en la Sierra de Madrid) sobre sus vecinos territoriales es la siguiente:

De los Ibuyuyen (Bokoya) dicen que son falsos y que no tienen palabra.

De los Igzinnayen (Geznaia) señalan que son valientes pero imprevisibles.

De los Beni Ammart dicen que son patanes y paletos.

De los Tensaman destacan que son astutos e inteligentes, son unos zorros.

De los Beni Tussin dicen que son estúpidos y cutres.

Pero los más despreciados son los Targuist, Beni mesdauy y Beni Bu farah por su condición de beréberes arabizados, por lo que son considerados *yebalas*¹¹ y por lo tanto bastardos, estúpidos y “afeminados”.

(Escobar, 1995)

Así mismo se autodefinen con las mejores cualidades: valientes, honestos, sobrios, generosos y hospitalarios: las cualidades de un buen musulmán. Este orgullo pretencioso puede surgir de la fama merecidamente ganada de valientes guerreros ante todo tipo de invasores foráneos.

5. LA FAMILIA TRADICIONAL.

La familia se constituye como la institución con mayor entidad social en Marruecos, es en ella donde el niño establece relaciones personales, donde se producen sus primeros aprendizajes, etc. Son numerosos los autores marroquíes que

¹¹Árabes montańeses.

escriben textos sobre la familia, ya que consideran un tema fundamental cómo se aborda la relación del niño con los diferentes miembros de su familia en su primer mecanismo de socialización.

La sociedad marroquí es una sociedad patriarcal fundada por lo expresado en el Corán, es decir que el elemento religioso impera en sus costumbres, reglas y normas, al igual que define un modelo de familia. La familia tradicional marroquí comprende a todos los miembros de la línea paterna y materna a la vez. La familia constituye una unidad social fundada sobre la subordinación completa de todos los miembros al jefe de la célula familiar tradicional es el hombre de más edad, el *Chef*. En esta sociedad se considera que la edad, aporta sabiduría y conlleva autoridad, por ello es el más respetado.

La situación de las casas, el mobiliario definen de alguna manera, una manera de vivir, una manera de relación entre los miembros de la familia y entre la familia con sus invitados o amigos. Por ello vamos a describir brevemente las viviendas, distinguiendo las casas del medio rural, más humildes y los hogares de medio urbano, en ocasiones con más comodidades.

5.1 Vivienda.

En una casa vive generalmente un hombre, sus hermanos y hermanas solteros, su esposa o esposas y sus hijos e hijas solteros. Cuando los hijos se casan, normalmente establecen su propio hogar, pero siempre dentro del círculo familiar. Cuando las hijas se casan se van a vivir con la familia del novio, pues se trata de una sociedad patrilocal y patrilineal.

Las viviendas en el campo varían según el entorno y el clima de la zona. En concreto, en la zona del Rif¹² las casas suelen estar ampliamente dispersas por las montañas. Igualmente su construcción y situación reflejan el espíritu independiente de sus propietarios. La situación de las viviendas de la tribu de los Ait Urriaguel, una de las tribus beréberes más importantes de la zona del Rif, está condicionada por dos determinantes: la disponibilidad del agua y la defensa. Cada vivienda se encuentra

¹² La mayoría de inmigrantes en Madrid y en Collado Villalba proceden de esta zona de Marruecos.

rodeada por una mata impenetrable de cactus, muy valorado en épocas duras, y por los perros del dueño que siempre ladran si un extraño se acerca, con lo que la casa está muy bien protegida.

Las viviendas de las montañas de la región del Rif están construidas de barro y piedra trabajada, en las llanuras o en las zonas más pobres son de adobe. Tienen una forma rectangular, casi cuadrada y suelen ser de una sola planta. La techumbre es plana y está hecha de tierra soportada por unas vigas. Las paredes y habitaciones se construyen alrededor de un patio por donde se accede a todas las habitaciones, a excepción de la de invitados que tiene puerta en un lateral de la casa. Las habitaciones suelen estar blanqueadas y suelen tener una pequeña ventana rectangular, empleadas en otros tiempos como troneras. En el patio, al que se accede por una gran puerta de madera por la que pasan los animales, está el horno en el que las mujeres hacen el pan, la cocina y un silo subterráneo, un rincón del patio se emplea como establo para la vaca de la familia y encima hay un pajar utilizado para almacenaje. El patio está rodeado por un porche formado por el suelo y una extensión del techo apoyado en pilares. El centro del patio puede servir de refugio de las cabras y ovejas durante la noche sino se dispone de establo especial para guardarlas.

En las ciudades existen diferentes tipos de edificios según el barrio donde se ubiquen, en cualquier ciudad se pueden distinguir el barrio de la medina, el barrio de *Ville Nouvelle* y los barrios del extrarradio o *Bidón Ville*. El barrio de la medina en el que se concentran numerosos comercios generalmente está rodeado por una antigua muralla que la hace fácilmente distinguible. Las casas suelen estar muy juntas y las calles suelen ser muy estrechas. Las viviendas de la medina normalmente son casas viejas de dos o tres pisos, el piso bajo tiene comercios, el primer y segundo piso se suele destinar a habitaciones entorno a un patio y en el último piso hay una terraza, en donde se puede dormir en verano, se cuelga la ropa, se secan las pieles o se sacrifica los animales.

Los barrios denominados *Ville nouvelle* (ciudad nueva) fueron construidos en el periodo del Protectorado y se encuentran fuera de las murallas de la ciudad pero en prolongación de la medina. En estos barrios suelen estar los edificios institucionales, embajadas, *wilaya*, grandes bancos y las viviendas de este barrio son pisos en edificios de tres o cuatro pisos, con los bajos para comercios. Las viviendas suelen ser muy

grandes, con amplias habitaciones y con todas las comodidades (cuarto de baño, agua, electricidad, etc.).

En los extrarradios de algunas ciudades existen *Bidon Ville* (ciudades de bidón), un núcleo de chabolas donde se concentra una gran población procedente del campo, en ocasiones, rodeados por un muro. Debido a la escasez de trabajo estable todos los miembros de la familia, incluidos madres e hijos, se dedican a buscarse la vida. Aceptando cualquier trabajo con unas condiciones mínimas y procurando disponer del mayor número de trabajos precarios para poder mantenerse. Las viviendas de este barrio carecen de las condiciones mínimas, no suelen tener ni agua, ni electricidad, se compone de una habitación donde se come, duerme y cocina. Estos núcleos chabolistas con el tiempo se pueden transformar en barrios con casas de ladrillos, pero sin ningún orden urbanístico. En esta sociedad es muy importante tener una vivienda y con las dificultades de poder comprarla, su única solución es hacerla. Se pudo observar grandes barrios de casas en construcción, casas en las que el propietario trabaja todos los días al terminar su trabajo.

En cuanto al interior de las viviendas hay que destacar que el hogar marroquí tradicional está adaptado a los niños, hay pocos muebles, muchas alfombras y muchos cojines, las mesas son bajas y salvo la cocina y el baño, el resto de habitaciones sirven para dormitorio o salón, puesto que el mobiliario de las mismas es muy parecido: unas colchonetas (*madarib*) en los hogares más humildes, o unos sofás sin respaldo junto a las paredes, cubiertos con cretona o tela de alfombra, un cojín (*haití*) en los hogares más humildes que cubre la parte baja de la pared, una alfombra o estera en el suelo, una mesa redonda de patas cortas que suele guardarse en la cocina, pero que se mueve por las salas según las necesidades. Suele haber en las paredes cuadros, relojes y espejos. Los niños tampoco tienen habitación específica ya que cualquier habitación sirve tanto para jugar como para dormir y no existe ningún lugar específico destinado al estudio.

5.2 Las familias.

En primer lugar hay que señalar las enormes diferencias existentes entre las familias marroquíes, según vivan en el medio urbano o en el medio rural, según su nivel de estudios e incluso la influencia o contacto con los europeos o extranjeros en tiempos

del Protectorado, familia en el extranjero o por viajes. Evidentemente no podemos describir cada modelo de familia, por ello vamos a definir a grandes rasgos lo que es la familia tradicional marroquí, sus funciones, roles de los miembros, relación entre los miembros y muy importante el proceso de socialización-educación de los niños y de las niñas.

5.2.1 TIPOS DE FAMILIAS.

En árabe se emplean dos palabras para designar a la familia. Para expresar el grupo doméstico, tanto en árabe clásico como en el dialectal, emplean el término *ʿyā* que indica la familia extensa y la relación de parentesco. En cambio para la familia nuclear emplean el término *bayt* en árabe clásico o *dar* en el árabe dialectal que expresan la familia que comparte la vivienda. En el medio rural se usa *khaïma* que significa tienda o *kanoun* que quiere decir fuego, en referencia a las personas con las que se comparte el fuego o el mismo hogar. La diferencia terminológica expresa una realidad concreta y objetiva de la familia en Marruecos.

Por otra parte, dependiendo de quien se ocupa del niño, se distinguen dos tipos de familias: **la familia restringida urbana** donde sólo la madre se encarga de las actividades concernientes al niño o en su caso ayudada alguna joven del campo y **la familia extensa rural** donde la participación intensa de los hermanos y los abuelos aligera las necesidades de los padres (Belardi, 1991).

También se pueden encontrar diferencias en las familias según el número de hijos. Las familias numerosas, entre cuatro y catorce hijos, necesitan de más ingresos, sobrecargan a las madres de trabajo y generan un clima afectivo complicado. En estas familias ocuparse de los hijos se reduce a proporcionarle las condiciones materiales, alimentar, vestir y material. Los niños son uno más y cuando son pequeños se consideran una carga y cuando crecen se concibe como un niño-ayuda. En cambio en las familias con menos hijos cada vez más frecuentes, entre uno y tres, ocuparse de los hijos además de asegurarse que nos les falta nada, les proporcionan cuidados, les limpian, acompañan y ayudan en sus estudios. En este tipo de familia el niño es considerado un rey.

A pesar de la existencia de grandes diferencias entre familias, en los manuales de lectura de la escuela se trasmite un modelo de familia urbana, en la que el niño es presentado como lleno de atención, amor y afecto.

5.2.2 FUNCIONES DE LA FAMILIA.

Como señalábamos la concepción de familia se basa en la imagen transmitida por el Corán, en la que se pueden distinguir las siguientes funciones:

Comunidad de bienes.

En la familia tradicional, las condiciones económicas y las estructuras sociales están íntimamente ligadas constituyendo una organización basada en la comunidad de bienes y en la unidad de los intereses. Por su parte, el *chef*, el patriarca de la familia asegura la solidaridad familiar y defiende al máximo la importancia del grupo, ya que su riqueza depende de sus efectivos (Zniber, 1976). En esta organización todos los miembros de la familia debe participar (defendiendo, manteniendo, asegurando y aumentando los bienes) y para ello se requiere de una división de trabajo, de un reparto de tareas.

Hay que señalar que esta función es la fundamenta la emigración. El razonamiento económico que realiza la familia es que el individuo que marcha aligera las cargas dentro de su comunidad y aporta beneficios económicos a la misma, por el envío de parte de su salario, ya que el trabajador inmigrante marroquí en Europa no envía lo que le sobra sino que solo guarda aquello absolutamente necesario (Ben Radi, 1995). La emigración en su inicio suele considerarse una estrategia familiar, ahora bien, una vez que el inmigrante está fuera de la influencia de la familia, en algunas ocasiones y por diversas razones se convierte en estrategia individual.

Seguridad.

La función de proporcionar seguridad a los miembros que constituyen la familia extensa tiene mucha importancia para poder sobrevivir en un país en el que no existe una cobertura Estatal que cubra las necesidades primarias que una familia cualquiera no pueda satisfacer, desde la salud, alimentación, etc. Son numerosas las familias

extensas, como media 40 miembros, que se mantienen con la ayuda de algún familiar en el extranjero o en el propio país.

Hay que destacar que la seguridad que proporciona la familia no sólo es un respaldo económico, sino que es un apoyo incondicional en cualquier asunto, desde la ayuda en los trabajos domésticos, el cuidado de los hijos, la construcción de la casa, el arreglo de una avería, un problema con la justicia o con otras familias. La familia arropa a sus miembros y asegura un apoyo incondicional.

Procreación

La función de procreación puede constituirse como la más importante, ya que en esta sociedad legitima a la familia, legitima la unión de dos seres. El matrimonio no tiene mayor importancia que la procreación de un nuevo ser que de sentido a sus vidas y a su unión. Es el niño quien funda la legitimidad de la familia, la vida de los padres tiene sentido en el mismo momento en que el niño nace. Él es su interlocutor cotidiano, él les hace salir de su silencio y les permite hablar con los demás de ellos mismos, de sus hijos, de su pasado. De esta manera se trasmite la memoria familiar que conserva el niño para relatar más tarde a sus progenitores y asegurar así el mantenimiento de la cohesión familiar y la continuidad de la memoria generación a generación.

Por otra parte, a la mujer la maternidad le confiere dignidad y seguridad, mientras que la esterilidad se considera como un maleficio y a la mujer estéril se la margina e ignora, en este sentido, existe una gran obsesión por la procreación. Para el hombre también existe una exigencia por la proliferación ya que constituye en fuerza humana. La preferencia por los hijos varones en el medio rural sigue siendo importante, ya que padre podrá disponer de mano de obra joven al que no hay que pagar salario. Hay que señalar que la esterilidad se presupone siempre a las mujeres, nunca a los hombres. Si una pareja no consigue tener hijos el marido puede repudiar a su esposa o casarse con otra.

El discurso oficial transmitido por el Corán insiste en las ventajas de la multiplicación de la especie y en el crecimiento de la comunidad musulmana. Por contra, el discurso oficial del Estado es más ambivalente, por un lado apoya el movimiento de planificación familiar, pero no se atreve a perturbar la mentalidad patriarcal fundada sobre la familia numerosa.

Intermediario entre niño y sociedad.

La función de intermediario entre sociedad y niño se diferencia de las anteriores, en que muchos de los padres no son conscientes de ello. Las primeras relaciones personales del niño se establecen en el núcleo de su familia y a partir de este el niño adquiere una manera de relacionarse con los demás adecuada a las normas y reglas impuestas en el Islam. La personalidad del niño se forja y estructura en el seno de la familia.

A través de la madre, padre, miembros de la familia, el niño establece sus primeros contactos con la sociedad, descubre el sistema de valores y adapta los esquemas de pensamiento y la conducta relativa a su grupo. La familia es de ese modo el primer lugar en donde se efectúa sus aprendizajes y se instauran las primeras relaciones interpersonales.

Debido a la importancia de esta función nos vamos a detener en profundidad. La manera que tienen los padres de ocuparse de sus hijos, de educarlos dependen fundamentalmente de la representación que tienen de sus propios roles y de los métodos a través de los cuales se transmiten.

VALORES Y PRINCIPIOS.

Los padres transmiten a sus hijos los principios en tres categorías:

1. Los principios morales: honestidad y rectitud.
2. Los principios de la sociabilidad: educación, respeto, pudor, responsabilidad y perseverancia en el trabajo.
3. Los principios religiosos: la beneficencia, la piedad, la bendición de los padres.

El acuerdo sobre la transmisión de estos grandes principios es casi unánime entre los padres: socializar al niño por la adquisición de reglas y esquemas de conducta capaces de hacer de él un ser social. Por su parte, el trabajo y la tenacidad en el trabajo está muy valorizado por los padres rurales y erigido como el valor más importante, sobretodo cuando la escolarización de los hijos en el medio rural es baja y complicada. Por lo que estos niños se, convierten a la fuerza en mano de obra. Actualmente, en algunas familias predomina el interés por la tenacidad en el trabajo escolar y sobre las capacidades de adaptación del niño a los diferentes trabajos en la escuela.

Desarrollar el espíritu crítico, la noción de juego, la idea de justicia hacia el niño interesa poco. Moldear al niño según una concepción adulta en la que se oculta el espíritu de clase no hace más que apuntalar la existencia de una sociedad en la que las desigualdades sociales son manifiestas y no hacen más que apuntalar un conformismo en la que la religión juega un papel importante (Belardi, 1991).

El Corán, la *hadith* y las costumbres prescriben una obediencia total a los padres y perciben la libertad como actividad individual como un hecho de ofensa a Dios, ya que es por medio de ésta como los niños obtienen el *ridat el walidawn*, la bendición. De lo contrario tus padres te echan la maldición y en Marruecos existe un fuerte sentimiento de la maldición divina ya que tradicionalmente se dice que la maldición paterna o materna les acompaña mas allá de este mundo. Pero el respeto no es solo a los padres, sino que se debe a todos los miembros de más edad de la familia.

La influencia de la religión es muy grande, sobretodo porque fuera de las reglas religiosas y morales dictadas por el Islam, la costumbre y la **haida**, no existen principios educativos.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA .

La educación religiosa tienen un papel importante en la educación del niño en general. Ella influye en el alma, en el cuerpo y en sus relaciones con los demás. Se transmite desde muy temprano a los niños y se hace por imitación de los grandes o por un aprendizaje sistemático a partir de los seis y siete años.

La educación religiosa del niño está asegurada en un 75% de las familias urbanas y en un 47,5% de las familias rurales¹³: los padres pertenecientes a este medio, suelen ser analfabetos y no disponen de un conocimiento del dogma del Islam, relegando esta tarea a otras instituciones, especialmente la escuela coránica y la escuela primaria que se ocupan de la educación religiosa de sus hijos.

En los niveles socioeconómicos urbanos ricos es más notable la indiferencia o el poco interés manifestado por la educación religiosa. Los padres lo justifican en su

¹³ Datos facilitados por Belardi, 1991.

experiencia en la escuela coránica y en la transmisión tiránica de sus padres de una religión exagerada. Estos padres no quieren embrutecer a sus hijos al hacerles aprender el valor del texto sagrado sin ninguna comprensión ni reflexión sobre su contenido. Para los ricos del medio rural, la educación religiosa representa un medio de acceso al poder y un elemento de dominación sobre la población analfabeta. En suma los padres garantizan en parte la educación religiosa del niño, unos convencidos de su necesidad y otros la consideran como un factor de sumisión.

EDUCACIÓN SEXUAL.

La dificultad de los padres para abordar esta cuestión es grande, socializados en el tabú de la sexualidad, resulta complicado discutir libremente con sus hijos sobretodo ciertas prácticas socialmente mal vistas.

Más de la mitad de los padres, padre o madres jamás han abordado este tema con sus hijos, y una mayoría de los padres del medio rural (72,5%). Los padres no dan ninguna explicación a sus hijos sobre las diferencias biológicas entre los sexos, el mecanismo de la concepción o sobre el parto. Los hijos ignoran todos estos datos, según ellos, lo aprenden de sus mayores o a través de los cursos de educación religiosa en las escuelas públicas. La observación del medio animal en el medio rural se convierte en el medio de aprendizaje más habitual,

Los padres que discuten abiertamente con sus hijos sobre estas cuestiones son los padres instruidos procedentes del medio urbano, padres que han superado la etapa de sacralizar la sexualidad para hablar de ella como un asunto objetivo y real. De todas formas, hay dos cuestiones que preocupan a los padres y les incita a abordar el asunto con sus hijos. Estas cuestiones son, la virginidad para la hija y la homosexualidad para el hijo.

Para las madres, sobre todo las del medio rural, la virginidad de sus hijas se convierte en toda una obsesión. Desde que sus hijas acceden al espacio público, van a buscar agua o leña, la escuela, la hija se halla constantemente vigilada por todos los miembros de su familia. Los juegos con los chicos están prohibidos y la segregación sexual es desde ese momento establecida y asumida.

La creencia de la homosexualidad tiene un carácter notablemente urbano. Son sobretodo las madres de nivel socioeconómico acomodado y medio urbano quienes están preocupadas por esta práctica de los chicos.

No obstante, aunque los padres no hablen con sus hijos sobre sexualidad, eso no excluye que a éstos no les preocupe, pero se abstienen de preguntar. Ellos han asimilado la prohibición antes de conocer el porqué de esta prohibición. Ellos están a la merced de una educación que reprime toda manifestación sexual o toda referencia al sexo (Belardi, 1991). Por tanto, la educación sexual en el medio familiar no existe, pero en los medios socioeconómicos más desfavorecidos en los que las viviendas se reducen a una única sala en la que duermen todos, hace que los niños aprendan a conocer la existencia de los contactos sexuales a través de observar y oír a sus propios padres.

A continuación, profundizamos en los contenidos y métodos educativos empleados por los padres en el medio familiar.

MÉTODO EDUCATIVO DE LOS PADRES.

El contenido educativo transmitido al hijo, independientemente de las variantes según el medio y las clase social, son esencialmente la integración en la sociedad y la puesta en practica de las normas y valores de grupo. El desarrollo personal del niño es raramente percibido como importante. El objeto de la educación familiar es formar un agente que mantenga el orden social y no un agente de cambio. Los métodos educativos empleados y las normas transmitidas afianzan bien esta idea.

Los dos métodos educativos en que se basan la mayoría de los padres en Marruecos son la represión y el castigo, empleados generalmente en todos los niveles socioeconómicos, a excepción de nivel socioeconómico urbano rico (Belardi, 1991). Comprender al niño y buscar las causas de su negativa son actitudes poco frecuentes.

Los padres justifican que castigar es el método más adecuado, el más adaptado a la naturaleza del niño y el más eficaz. El tipo de castigo y su frecuencia varía de un nivel socioeconómico a otro, pero el acto es el mismo. El castigo refuerza el poder del adulto sobre el niño y la sumisión total de éste último. Las reacciones agresivas parecen las más numerosas: agresión física y verbal. Los padres de las clases más

desfavorecidas tienen la tendencia a golpear según un proverbio que dice “*al’açà li-man*” que se puede traducir que “el bastón para aquel que no obedece” (Belardi, 1991).

Los tipos de castigos empleados son varios, desde el simple regaño al castigo corporal. Las causas del castigo son numerosas y unidas a la vida cotidiana de los individuos.

El castigo por los asuntos escolares es el más frecuente, tanto en el medio urbano como en el medio rural y en todos los estratos sociales. Si algunos padres muestran flexibilidad en lo que concierne a la ayuda aportada al hijo en el interior del hogar, son muy exigentes cuando se trata de trabajo escolar. Su planteamiento es que si ellos invierten en la escolaridad de sus hijos y se privan de una buena fuerza de trabajo, ellos deben exigir a sus hijos que tengan un buen libro de escolaridad y aprecio del maestro.

Las disputas entre hermanos de la familia son difícilmente soportados por los padres, especialmente en las clases desfavorecidas. Las condiciones de vida, la exigüidad de espacio, el número elevado de niños en la familia, la ausencia de actividades escolares que canalicen la energía de los niños y le orienten hacia otros objetivos, sólo reportan y perjudican al niño en el que va a vertir toda la agresividad de los padres.

Transgredir las reglas es una causa importante de castigo. En la familia a la que el niño pertenece existe una disciplina que debe cumplir y conformarse. La intervención del adulto se hace sentir cuando el niño sobrepasa la tolerancia de sus padres.

Como señala Belardi, una educación represiva no es más que la expresión de una sociedad represiva. Las condiciones de vida, las de trabajo, la inseguridad permanente y la ausencia de democracia hace que los adultos sufran en primer lugar esta represión, que después recae sobre el niño, que sin poder y sin defensas se pone a la merced de los adultos.

El castigo de los niños es una expresión manifiesta de la ausencia de libertad, de falta de diálogo entre “yo” y “nosotros”. Incluso la celebración de fiestas con motivo de ritos de los niños, no son más que un medio de asegurar la autoridad parental y social, y hacer evolucionar al niño hasta la edad adulta en un baño cultural de autoridad transmitida con la edad, el sexo, el saber y el prestigio social.

Por otra parte hay que señalar que la educación tradicional musulmana desarrolla en exceso la imitación para reforzar el sentido del honor, concepto muy valorado e importante en esta sociedad. Lo permitido o prohibido (la *hishma*) es fijado por imperativo religioso y es la madre quien se lo trasmite al niño por condicionamiento. Cada vez que el niño incumple la *hishma* avergüenza a sus padres, que no le castigan, pero le amenazan verbalmente con chantaje emocional que produce en el niño un estrés que favorece la asimilación del código.

5.2.3 ROLES DE LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA NUCLEAR.

Como ya habíamos señalado, el reparto de tareas de los miembros de la familia está muy bien definido, al igual que está muy bien marcado la segregación de los espacios cómo se observa en la sociedad marroquí. La calle, el espacio público es terreno exclusivo del hombre, mientras que la casa, la intimidad es un espacio privado y reservado para la mujer. La sociabilidad de la mujer y del hombre se circunscribe en su espacio y afecta a las tareas que acometen.

Las tareas que incumben a los padres, madres y terceras personas son múltiples y conciernen a los dominios distintos de ayuda material o trabajo escolar, al cuidado de sus hijos o mayores, al trabajo doméstico, etc. Y como veremos la división de las tareas entre el padre y la madre, está íntimamente ligado con la segregación de espacios interior/exterior, privado y público.

El reparto de tareas entre el hombre y la mujer se relaciona con la función económica de la familia y la división del trabajo que apuntábamos anteriormente en las funciones de la familia. Todos los miembros deben colaborar en el bien común y el reparto de tareas se realiza dentro de su espacio. Por ello el hombre sale fuera, al campo o a la ciudad a buscar ingresos y la mujer se queda en su casa asegurando el bienestar de su familia, preparando la comida, limpiando la ropa y la casa, etc. Los hijos cuando son capaces pueden colaborar en el trabajo agrícolas o de pastoreo en el campo y estudiar o hacer recados los de la ciudad. Las hijas, tanto del medio rural como medio urbano, colaboran en las tareas domésticas.

Pero además del significado socioeconómico en el reparto de tareas existe un significado simbólico, transmitido desde el Corán y los *imanes*, mucho más difícil de modificar en las estructuras mentales de la sociedad tradicional marroquí que la

socioeconómica que hace que la ideología patriarcal se vuelva más y más reforzada y anclada en una mentalidad, ella representa la principal fuerza capaz de mantener un cierto orden económico y social.

Tareas del Padre.

La tarea principal del padre es satisfacer las necesidades materiales de su familia, alimentación, vestimenta, materiales escolares. “Yo soy el rey” dice un padre rural rico, “el rey en la casa, el rey del dinero” (Belardi, 1991: 105). En muchos de los hogares el padre es un extraño, pasa todo el día fuera de casa trabajando o con sus amigos. Son frecuentes los padres que salen de casa antes de que se levanten sus hijos y vuelvan cuando éstos están acostados, se convierten en un ser invisible. Estos padres absorbidos por sus trabajos, por su profesión, por su promoción o por sus amigos, suelen descargar totalmente las responsabilidades del hogar sobre la madre.

En un hogar tradicional en el que sólo el padre tienen un trabajo remunerado, el resto de los miembros de la familia dependen de él. Dependen, al menos su mujer y sus hijos, de su sueldo para alimentarse, comprar ropa o material para la escuela. Él es el responsable de la familia, pero como veremos más adelante su responsabilidad se reduce al ámbito económico o financiero.

La otra tarea que ejercen los padres, además de satisfacer las necesidades materiales del niño, es controlar a éste último en sus comportamientos, en su escolaridad y en relación con los demás. Las preocupaciones más importantes de los padres del medio rural suelen ser la distancia que separa el hogar de la escuela y la intervención del entorno en la educación de sus hijos cuando están fuera de su control. Estos padres perciben esta intervención como más floja y difusa.

Los padres del medio urbano se muestran más vigilantes, incluso más estrictos que los padres del medio rural, pero esta vigilancia decrece a medida que se desciende en la escala social (Belardi, 1991). Quiere decir que los padres mejor situados en la escala socioeconómico y cultural controlan y vigilan más a sus hijos, mientras que los padres situados en la escala más baja frecuentemente no saben ni como son, ni que hacen sus hijos a lo largo del día.

Tareas de la madre.

Las tareas de la madre son múltiples, tanto trabaje sólo en el hogar o fuera de casa, debe asegurar principalmente las tareas domesticas para garantizar el bienestar, confort e higiene de toda la familia. Además desempeña las siguientes tareas:

Madre-alimentadora.

Es la encargada de alimentar a toda la familia, a los más pequeños les da pecho siempre que lo piden, hasta los dos años y para el resto prepara todos los días los guisos y dulces para nutrir a todos los miembros de sus familias.

Madre cuidadora.

Frecuentemente, la madre se ocupa del cuidado cotidiano de los niños. La relación entre madre e hijo es muy sólida e intensa. Esta relación es descrita como una unidad psicológica prolongada, como continuación del cordón umbilical que es la fuente de vida del feto en el vientre de la madre (Souad, 1983). En los primeros años de los niños, la madre no se aleja de sus hijos, es su máxima responsabilidad y su trabajo más importante.

La responsabilidad de las madres con sus hijos va más lejos que la del padre porque está más tiempo con ellos, porque les conoce mejor y por que les sigue en su evolución. Las madres intervienen, a su manera, en la satisfacción de sus necesidades y son las máximas responsables de hacer realidad los deseos de sus hijos. Esta tarea de madre-cuidadora se desempeña a lo largo de toda la infancia de sus hijos y se basa en el contacto permanente de la madre con sus hijos. Tanto niños como niñas forman parte del mundo femenino que les rodea.

Madre-gestora

La mujer asume la función de gestión y de control del hogar, ella que educa sola a los niños y se atribuye los roles de padre y de madre, sobretodo en los casos de padres invisibles. Muchas de ellas mantienen también la autoridad paterna en la familia con la ayuda del dinero del padre y con carácter, asumiendo la rigidez y el control del padre ausente. La madres ricas dicen "Yo hago todo por los niños, yo soy todo para ellos.." "...el padre está siempre ausente, él está para pagar" (Belardi, 1991).

Madre-enfermera.

La madre dispensa los cuidados del niño enfermo, que es confiado únicamente a ella, siendo la intervención del padre relativamente reducida, salvo en el medio rural donde los dos cónyuges se encargan del niño enfermo, ya que hay que desplazarse al dispensario de salud, o a la casa del médico, hablar con los agentes de servicio de salud. Todo lo que haya que hacer fuera de la casa es responsabilidad del padre, papeleo, gestiones, etc. mientras que los cuidados y la atención continua es tarea de la madre.

Madre-trasmisora.

La mujer árabe en general y marroquí en particular, tiene un rol histórico como guardiana de la tradición y es la máxima responsable de mantener la identidad colectiva. La madre transmite a sus hijos desde pequeños creencias populares, leyendas, historias, canciones y el patrimonio histórico cultural de su tribu o familia para que se conserve de generación en generación. Es la madre la que les acerca al mundo imaginario y simbólico y de ella aprenden gestos, actitudes, reflejos, prohibiciones y tabús. La dedicación de la madre a su hijo es completa, procurando propiciar situaciones placenteras y evitar la frustración y angustia del niño.

Hay que señalar, no obstante, que últimamente algunas de las madres instruidas comienzan a ocuparse de una nueva tarea: ayudar a sus hijos en su escolarización y en sus deberes. El desarrollo intelectual del niño, el acceso a la cultura comienza a ser muy valorado por estos padres y se convierte en una de las principales actividades de estas madres.

Pero a pesar de todas las tareas realizadas por la madre, se considera que la tarea del padre es la más importante y la de mayor prestigio social, produciéndose de esta manera una desvalorización de la mujer, de las tareas que realiza, rutinarias y agotadoras que según esta sociedad no aportan ningún valor material, ni mucho menos, un prestigio social (Belardi, 1991).

Tareas de terceras personas.

El recurso a una tercera persona como ayuda en las diferentes tareas que implican la cría de los hijos es muy importante en los dos medios. En el medio urbano la ayuda la realizan chicas jóvenes del campo, mientras que en el medio rural se encargan los miembros del grupo familiar. La tercera persona se suele ocupar de las tareas domésticas (87,8% en el medio urbano y 77,8% en el medio rural), de los niños más pequeños (7,4% en el medio urbano y 22,2% en el medio rural) (Belardi, 1991).

Las abuelas y coesposas, si las hay, aportan una ayuda considerable a la madre que tiene niños pequeños. La ayuda es muy importante en el medio rural y será devuelta más tarde, cuando la madre pueda asumir la carga de sus niños más pequeños y los de la coesposa. La red familiar asegura el buen funcionamiento de la institución, apta para proporcionar apoyo material y moral a las madres esposadas e incapaces de asumir convenientemente sus tareas de madres.

Tareas de los hijos e hijas.

Los hermanos mayores “atienden” las necesidades de los más pequeños, las hermanas ayudan en los trabajos de casa e intervienen con los otros hermanos y supervisan los trabajos escolares de los más jóvenes.

Los niños en el hogar no tienen un papel pasivo, al contrario, los más pequeños procuran participar en la medida de sus capacidades de todas las actividades del hogar. Sin embargo su compromiso tiene un carácter lúdico que se vuelve más y más serio a medida que crecen.

La participación de los hijos en el hogar es diferente según el medio, la clase de pertenencia y la concepción del niño (Belardi, 1991). Las tareas que incumben a los niños son tareas en ocasiones simbólicas. Normalmente el trabajo duro es realizado por la madre o el padre, pero hacer recados, ayudar en las tareas domésticas, el trabajo escolar, los trabajos agrícolas o de pastoreo en el medio rural son tareas realizadas por los hijos o hijas. Solamente los niños de clases urbanas acomodadas están dispensados de toda participación en las actividades domésticas.

El periodo en el que los niños comienzan la iniciación de estas tareas es esencial. Mandar al niño ciertas tareas tiene como objeto completar un periodo determinante en su vida, implica la asimilación e interiorización de los comportamientos y conductas de grupo.

De las tareas desempeñadas por los niños se distinguen dos percepciones ya comentadas: el niño-rey de las clases ricas que viven su infancia fuera de toda participación en las tareas domesticas, que es cuidado y muy querido y el niño-ayuda más frecuente en la clases medias y desfavorecidas, niño obligado a volverse más autónomo y a tomar conciencia de él mismo en tanto que persona que aporta una contribución al bien común en la medida de sus capacidades. Dos tipos de socialización corresponden a estas percepciones, **la socialización por los derechos y los juegos** y la **socialización por la participación intensiva** a las necesidades adultas (Belardi, 1991).

5.3 Socialización de los hijos.

En primer lugar hay que tener en cuenta como la duración de la infancia es relativa en este país, como en otros países en vías de desarrollo. En Marruecos se pasa de niño a adulto, sin existir una etapa de adolescente y el momento del cambio es en cierta medida muy relativo, vamos a repasar este paso según sexos.

Los niños varones con la circuncisión a los 7 años entra en el mundo masculino, formado por su padre, tíos, hermanos mayores, primos, etc., y son considerados simbólicamente hombres, pero hasta que no ganan el respeto de ese grupo de hombres, son tratados, en ocasiones con desprecio, como niños. En la sociedad tradicional, se considera hombre al niño que comienza a aportar al bien común de la familia, bien sea un trabajo de envergadura y no los trabajos simbólicos que se le ofrecían anteriormente, o bien aporte un salario proveniente de fuera del ámbito familiar. En la sociedad actual este paso de niño a hombre se complica y es frecuente que se prolongue el estadio de **hombre simbólico**, sin conseguir el respeto del grupo, sobretodo con la elevada tasa de paro de jóvenes en este país. Este fenómeno se observa claramente en las escuelas en donde según los maestros los comportamientos de la mayoría de los niños se caracterizan por ser infantiles e irresponsables.

El caso de las niñas es muy distinto, ya que desde pequeñas ayudan en casa en las tareas domésticas y se las prepara como futuras amas de casa, por tanto, antes incluso de contraer matrimonio, estas niñas se comportan o realizan todas las tareas de la casa desarrollando una responsabilidad propia de alguien más mayor. Aunque las niñas se convierten en mujeres con la maternidad, muchas de ellas antes incluso del matrimonio ya son auténticas “mujercitas”. Los profesores señalan que son más trabajadoras que los niños y mucho más responsables y “quietas”.

Por tanto hay que tener en cuenta que la infancia no es solamente un estadio de vida, sino que tiene unas características psicológicas o fisiológicas y que está íntimamente relacionada con la situación social y la procedencia sociocultural.

A pesar de esta puntualización importante, vamos a describir los estados de desarrollo del niño según el Corán, según lo que se trasmite desde este libro sagrado que impera en esta sociedad. A continuación describiremos la socialización del niño desde que nace hasta que se convierte en un adulto. Todo ello para poder entender el desarrollo psicológico de los alumnos marroquíes en España.

5.3.1 ESTADOS DE DESARROLLO DEL NIÑO.

El Corán expone explícitamente o implícitamente los diferentes estados del desarrollo del niño y se especifican cuatro estadios: la vida intrauterina, el niño de pecho, el impúber y el púber.

La vida intrauterina.

El Corán da mucha importancia a este estadio en que se produce el desarrollo del embrión y del feto. La embriogénesis, es denominada como la creación del primer hombre y la materia a partir de la cual él se forma. Desde este texto sagrado la creación es un acto divino y es prueba tangible del poder de Dios, que es el único con poder de crear. Por ello los hombres deben remitirse a él, venerarle y creer sólo en él. El desarrollo del embrión constituye un milagro divino que no necesita explicación. Dios puso el espermatozoides fecundado en la matriz de la mujer, y en el verso 5 de la *Sura XXII* insiste en que el embrión este bien formado.

“..Y en las matrices vamos conformando lo que queremos hasta que se cumpla un plazo determinado y luego hacemos que salgáis siendo niños y después alcancéis la madurez”

(Malik Moyahid ,1998:443-4)

El musulmán se refiere constantemente a Dios para tener un niño normal y sano y el mismo acto sexual es sagrado. De hecho, es frecuente que los doctores musulmanes aconsejen al marido, antes de tener relaciones sexuales con su mujer, pedir a Dios perdón por la búsqueda de placer terrestre y rogar por un nacimiento sano y creyente (Belardi, 1991).

El niño de pecho.

El estado de niño de pecho es abordado en el Corán desde la concepción de multiplicar la comunidad y para ello ha de ser cuidado y protegido. La vulnerabilidad del bebe a esta edad, su dependencia absoluta de los padres hace que el Corán sea muy exigente en materia de alimentación y protección del bebe.

Infancia obligada.

Este es un estado no evocado por el Corán, salvo en la *Sura XXIV*, 31 en los que se define como “a niños a los que aún no se les haya desvelado la desnudez de la mujer” (Malik Moyahid,1998:472). Este periodo de desarrollo intenso de los niños en el ámbito físico, intelectual y moral, no tratado por el Corán, sin embargo, atrae la atención de los Doctos del Islam que a partir de los *hadices* interpretados del profeta y sus compañeros concluyen que los niños en este periodo no tienen plenamente desarrolladas sus competencias físicas e intelectuales, por lo que se relega a esta categoría de infante, concebido como débil y frágil, que suscita amor y comprensión y que necesita de cuidado y protección.

La pubertad.

El Corán relata implícitamente los cambios fisiológicos que operan en el niño varón que paso de infante a adolescente, e incita a los padres a tener en cuenta estos cambios, prescribiendo cómo deben actuar en consecuencia.

En el periodo de la pubertad, el Corán codifica cualquier modo de relación entre padres-hijos. El espacio parental es negado, el púber debe adoptar una actitud de respeto hacia los padres. Tiene prohibido atravesar la habitación de su padres y es el Corán quien precisa los momentos en los que se puede permitir al niño la entrada. Los tres momentos prohibidos son antes de la salida del alba, después de comer y por la noche (Belardi, 1991).

En definitiva, la aportación del Corán en los estadios de la infancia que emergen del análisis del texto coránico, más que nada demuestra interés en determinadas edades críticas y prescribe lo que hay que hacer en esos momentos.

5.3.2 SOCIALIZACIÓN.

Desde su nacimiento, el niño se convierte en el centro, recibe de todos el amor y la atención. En la familia tradicional, el niño, como ya hemos comentado, ocupa un lugar particular que le hace objeto de múltiples interpretaciones mágicas y religiosas. Sobre todo en el nacimiento y en sus primeros meses se teme la influencia de los *yenun* (genios en árabe), creencia popular muy extendida por Marruecos. Por tanto, además del culto a la fecundidad le acompaña una serie de ritos que marcan la vida del niño después de su concepción. Estos ritos son preislámicos y no son bien considerados por los más estrictos del Corán.

En el medio tradicional, el más pequeño, independientemente de que sea niño o niña, es atendido por su madre y el entorno femenino constituido por la hermana, la tía o la abuela, que se ocupan de todo lo que acarrea los cuidados del bebe. En la ciudad donde abundan las familias nucleares, es la madre quien se encarga del bebe que además de atender sus necesidades fisiológicas, es la máxima responsable del cuidado y de su educación.

En esta época el bebe es el centro, ya sea niño o niña los tratan como un rey o una reina. La madre y el entorno femenino constituyen para el bebe la única apertura al mundo exterior, está siempre rodeado por mujeres que le acarician, le abrazan y nunca le llevan la contraria, sobre todo cuando se agita o solicita atención. Zniber lo compara con una concha, constantemente protegido y arropado por la atención y cuidados maternos (Zniber, 1976).

En el campo, sobretodo, la madre lleva a su hijo a la espalda sujeto por un largo trozo de tela que se anuda en el hombro izquierdo. El niño con las piernas abiertas se mantiene así en una postura un tanto incomoda y asiste con su madre, balanceando la cabecita, a todos los trabajos domésticos o del campo.

Para las mujeres es un honor tener leche para alimentar a su hijo que refuerza su valor como mujer y además puede satisfacer las necesidades nutritivas de su hijo. No existen horarios para las tomas, siempre que el niño la reclama la madre se la ofrece. Y ni siquiera el destete supone para estos pequeños la separación del hijo con su madre ya que la presencia del hijo en la vida de la madre continua durante el día y la noche. La fajadura, los pañales, la higiene del bebe, al igual que las tomas del bebe se desarrollan en un clima de afecto.

Los hijos en sus primeros años son tratados con confianza e indulgencia. En la casa no existen horarios, ni para acostarse, ni para comer. En sus primeros años no se les castiga ya que se cree que los más pequeños no comprenden y no se les puede juzgar. Por ello al niño varón pequeño se le permite escuchar y ver todo, incluso la desnudez de las mujeres en el *hammam*. Hay que señalar que a los más pequeños no se les castiga, no se les puede juzgar porque se tiene la creencia de que no comprenden lo que se les dice.

La madre le inculca todos los aspectos no verbales (gestos, actitudes, reflejos, prohibiciones y tabúes) como los verbales (creencias, populares, leyendas, historias, el mundo imaginario y simbólico). La madre se dedica por entero al niño, propiciando situaciones placenteras e intentando evitar la frustración y angustia del niño.

El bebe y la carga emocional del éste la porta exclusivamente la madre y la relación madre-hijo se caracteriza por ser de carácter exclusivo y totalitario. En esta relación el pequeño domina a su madre con sus deseos y se siente seguro dependiendo de su madre. Durante este periodo generalmente la indiferencia del padre impera hasta que el niño varón comienza a ir a la escuela coránica que es cuando el padre se interesa realmente por el niño. Hay que señalar que cada día es más frecuente ver padres cuidando de sus hijos por las calles y parques de las ciudades, que demuestran que poco a poco ciertos roles van cambiando.

Estos primeros años son comunes para los niños y niñas, estos juegan juntos y se relacionan con normalidad, sin apreciar grandes diferencias por el sexo de los hijos. Pero a medida que estos niños crecen las diferencias por sexo se hacen más notables y la segmentación en dos mundos y dos espacios distintos es un hecho.

La aceptación de los demás es muy importante en esta cultura que concibe al individuo como hombre o mujer antes que como ciudadano. Para ser aceptado como hombre o mujer hace falta pasar por los **ritos de iniciación sexual** que permiten, una vez cumplidos, ser aceptado por el grupo.

5.3.3 RITOS DE PASO.

El bautismo y la circuncisión representan los grandes fiestas celebradas para el niño, siendo el bautismo y la boda las dos grandes fiestas para las niñas. El bautismo y la circuncisión para el niño y el bautismo y la boda para las niñas implican dos clases de ritos, los de agregación y los de separación, ellas son el objeto de manifestación colectiva y suponen el paso de un estado a otro, de un ciclo a otro. Existen otras fiestas para los niños, la celebración del logro escolar o la fiesta del cumpleaños pero que son celebrados principalmente por las familias del medio urbano y de clases pudientes, por lo que no vamos a profundizar en ellas.

El bautismo,

Es la fiesta más importante consagrada al niño y se celebra el séptimo día después del nacimiento. Ese día se le pone un nombre, se le otorga una identidad y entra a pertenecer como miembro a un grupo social. Esta fiesta no sólo consagra al niño y celebra el restablecimiento de la madre salvada de los peligros del parto, sino que es también el medio para que el padre confirme su *status* social y manifieste su posición en el seno de la sociedad.

La víspera sale la madre de la casa para tomar el primer baño acompañada de familia y amigos. El padre degüella un carnero, pronuncia *Bismil-alah*, "en el nombre de Dios" en árabe y declama a sus invitados el nombre del niño: si es varón tradicionalmente el primer hijo se suele llamar Mohammed, si es niña Fátima. Después de presentarlo a los invitados se presenta al niño a los genios de la casa (Valderrama, 1956).

La circuncisión.

Para los niños, la circuncisión es el rito que marca el paso al mundo masculino, celebrado ostentosamente por los ricos, y colectivamente por los pobres, este rito supone la separación del niño del mundo femenino que le ha rodeado desde su nacimiento y su entrada al mundo masculino. Se produce entre los 4 y 7 años e indica el acceso a la edad de la razón y la entrada definitiva en la sociedad.

El valor de la circuncisión va más lejos aún y en el medio rural se denomina *ors* traducido por matrimonio. La comparación de la circuncisión con el matrimonio no es simplemente una comparación entre dos fiestas marcadas por el paso de un estado a otro, sino que su significado es más profundo por la mutilación que se provoca a los niños y la pérdida de la virginidad de las niñas con la rotura del himen.

Formar parte del mundo masculino le convierte en un hombre, por lo que se separa de su madre y se aleja del espacio femenino en el que ha vivido a lo largo de sus primeros años. Su padre comienza a intervenir en su educación, preparándole para la vida fuera de casa, le enseña el mundo exterior. Cuando el niño tiene la edad de ir a la escuela el padre delega la responsabilidad de la educación de su hijo al maestro coránica, en el que confía y al que se le permite cualquier sanción. El maestro le enseñará a leer y escribir el Corán y facilitará su desarrollo moral.

En cuanto el niño cumpla completamente su primer Ramadan dará una nueva muestra de su virilidad y se convierte en un hombre totalmente responsable en el plano moral y religioso.

El matrimonio.

Para las niñas, el rito de iniciación sexual es más tarde. El final de la infancia coincide con sus primeras menstruaciones. A partir de ese momento, se aleja aún más de su padre y de todo el entorno masculino, ya que el ser mujer la hace deseable y todos los contactos con hombres parecerán sucios y lascivos, se ocultan los cambios en su cuerpo que les avergüenzan y comienza a ponerse el velo. Pero la prueba decisiva para demostrar la feminidad es la noche de bodas, en el momento de demostrar su virginidad y ser iniciada sexualmente, aunque para que se le preste la

adecuada atención, mérito y reconocimiento la mujer tendrá que esperar el embarazo y sobre todo al nacimiento de un niño.

Las bodas en Marruecos independientemente de la posición y las posibilidades es una fiesta en la que la mujer es la reina y todo el ceremonial que supone la boda no hace nada más que exaltar la belleza, el valor y la virginidad de la novia. Las bodas duran varios días, dedicando un día a pintar con *Henna* las manos y pies de la novia, y las manos de las invitadas, amigas, familiares de la novia y raramente del novio. Al siguiente día se celebra la fiesta de las mujeres, la novia es presentada a las invitadas, se sienta en un trono y viste preciosos vestidos, joyas y peinados. Existe otro día destinado a la fiesta de los hombres en los que todos los hombres se reúnen, toman un té y acompañan al novio e su último día de soltero. El día de la boda se recoge a la novia en su casa y se la lleva a la que va a ser desde ese momento su nueva casa, la casa del novio. El trayecto de una casa a otra es celebrado con música y acompañado por todos los familiares y amigos de la novia. En la casa del novio continua la fiesta con los familiares más cercanos. Ese día es también el momento de demostrar la virginidad de la novia, por medio de una sabana manchada. Mientras tanto en la casa continua la fiesta.

Concluimos con una serie de diferencias que marcan la vida de niñas y niños y que perpetúan las diferencias entre género.

5.3.4 DIFERENCIAS ENTRE NIÑAS Y NIÑOS.

Toda **la educación de la hija** está impregnada por un sentimiento de vulnerabilidad y de peligro, tanto por ella como por toda su familia. La preservación de la virginidad es un elemento esencial que preocupa al entorno de la pequeña niña, lo que condiciona en gran parte su educación. La madre está literalmente obsesionada por esta exigencia que determina todos los comportamientos de la niña.

La niña se desarrolla en el entorno femenino, en un entorno reducido a su hogar y el *hamman*, teniendo como único medio de escape la escuela. Desde muy pequeña, al formar parte de ese entorno, ayuda o colabora en todas las tareas domesticas y en el cuidado de sus hermanos más pequeños. La situación en el campo de estas niñas es aun más pesada ya que además del trabajo doméstico, cargan en ocasiones con sus hermanos más pequeños, mientras trabajan en el campo.

La valorización excesiva de la virginidad, asociado al aprendizaje de la sumisión por medio de castigos corporales van a influir en toda su vida social. La sumisión a los padres cuando contrae matrimonio es sustituida por la sumisión a su marido. El enclaustramiento en el universo femenino, desarrollando trabajos domésticos no estimulan de la mejor forma su desarrollo intelectual, ni su personalidad (Zniber, 1976).

Para ellas el periodo de la adolescencia no existe, en cuanto llegan a la pubertad la familia les obliga a casarse. El periodo que transcurre en que no contraen matrimonio abre un periodo de riesgo grave para el honor de la comunidad. Si la joven pierde su virginidad en este periodo es un deshonor para la familia y para la joven. Por ello muchas dejan la escuela, único espacio público en el que participan las jóvenes, y suelen casarse muy jóvenes, sobretodo en el campo. Aunque hay que señalar que cada día se va retrasando la edad de matrimonio de las mujeres en Marruecos como se señalaba anteriormente.

La educación de los hijos está impregnada por la gran exigencia por parte del padre, que espera de su hijo que sea un hombre de bien, que le proporcione siempre honra, y la comprensión y cariño de la madre que le permiten de alguna manera soportar la rigidez y las exigencias del padre.

A los 6 o 7 años se les separa del mundo femenino para entrar a formar parte del de los hombres, lo que les obliga a no tener mas compañía que la de hombres, a hablar solamente con hombres y sus hermanas, tías, con las que jugaba en el baño, se convierten en extrañas para el (Souad, 1983).

En la categoría social del mundo masculino al que acaba de acceder , el niño será objeto de toda clase de menosprecio y severidad por todos los miembros que forman parte de ese mundo, hasta que gane su respeto y aprecio. En este nuevo espacio abunda la frustración, más que la satisfacción que disfrutaba en sus primeros años. Al mismo tiempo, a esta edad el niño es considerado como un hombre con todos los derechos sobre sus hermanas, a las que acompaña al exterior para asegurar su protección, aunque ellas tengan muchos más años que el. Este niño vive el menosprecio del mundo masculino pero el respeto y la obediencia del mundo femenino.

La relación entre padre e hijo se caracteriza por la desigualdad, el hijo debe un profundo respeto y obediencia absoluta a su padre. Cualquiera que sea su edad, deberá aceptar sin discusión la opinión del padre y se debe someter a su voluntad. El enfrentamiento con su padre se revela imposible e impensable y sus comportamientos deben caracterizarse por el respeto, la reserva y humildad. El padre controla y castiga, se perfila como la figura más dura e inflexible que ignora muestras de ternura y castiga con severidad las fechorías de sus hijos. El contacto que se establece entre padre e hijo se reduce a que el adulto da ordenes y el niño las ejecuta sin rechistar. El niño es raramente invitado a expresar lo que piensa, lo que desea o propone.

Por contra, la imagen de la madre en el medio tradicional se define como protectora y gratificante en comparación de la relación con el padre. Generalmente son madres permisivas, hiperprotectoras, confidentes y cómplices de sus hijos frente a la severidad del padre. De igual modo el hijo se convierte en garante y protector de su madre y la relación de dependencia de la madre y la fijación del niño con su madre se mantiene a lo largo de los años por esta relación de confidencialidad.

6. EL SISTEMA EDUCATIVO EN MARRUECOS: PERSPECTIVA HISTÓRICA.

El sistema educativo de un país siempre es una herencia de lo ocurrido en ese país a lo largo de la historia, por ello debemos destacar determinados hechos que caracterizan el sistema educativo actual de Marruecos que a continuación describiremos:

6.1 La enseñanza tradicional religiosa.

La enseñanza antes del protectorado concernía a las instituciones encargadas de la instrucción religiosa islámica organizada en las *zaouias* en el medio rural, en la *medersa* y a la *Quaraouiyine* de Fez en el medio urbano. Esta enseñanza se caracteriza por las referencias islámicas que las animan y un discurso normativo y defensivo de saber. Según M.Bachir Tamer, la enseñanza islámica en Marruecos data del siglo VII (Gran Enciclopedia de Marruecos, 1988, p. 135 citado por Akesbi, 1998). Este sistema educativo, heredero de la tradición árabo-musulmana ligado a la religión, está bien estructurado aunque carece de textos organizativos.

La enseñanza islámica se llevaba a cabo en diferentes lugares: en las *Msids* se impartía la primera enseñanza, en la *medersa*¹⁴ y en las *zaouias* se profundizaba en el estudio del Corán, y la *Quaraouyine* se constituye en el nivel superior.

La enseñanza Primaria original, denominada enseñanza coránica se dispensaba en las *Msids* (escuelas coránicas) por los *Fkihs* (maestros coránicos), reclutados y pagados por la comunidad. Las *Msids* admitían a los niños del medio urbano y rural, a partir de los 4 años aproximadamente por un periodo variable de entre 3 o 4 años. Los niños aprendían a memorizar el Corán bajo la dirección del *Fkih*.

La enseñanza se centraba en el aprendizaje del Corán, de lectura y la escritura del árabe clásico con base en una pedagogía rudimentaria (Akesbi, 1998), memorística y autoritaria: su objetivo era antes la educación religiosa y moral que la instrucción (Colectivo loé, 1996a). En cambio, según Merrouni, el objetivo fundamental de la enseñanza coránica era más la formación intelectual que la educación religiosa y moral, ya que como dijo un pensador árabe en el II siglo, Al Ghazzali, hay que sustraer al niño el instinto animal, paliar la naturaleza bruta con objeto de hacer un ser humano consciente y responsable. Los pensadores musulmanes de la edad media se basaban en el estudio del Corán y en las prácticas religiosas como medio para realizar esta humanización (Merrouni, 1976).

Los niños más mayores transcriben individualmente sobre sus tablas los versos del Corán que el maestro dictaba, los niños más pequeños copiaban sobre sus tablas los versos que el maestro les había escrito. El aprendizaje era vigilado atentamente, una vez memorizado los versos, los debían recitar. Los alumnos se sentaban con los pies cruzados en una estera para cada uno y disponían de una lamina de madera *louha* en la que escribían los versos coránicos. El aprendizaje de los más pequeños era confiado a los alumnos más mayores. La enseñanza se basa únicamente en la memorización, el maestro no utiliza libros, no da explicaciones y hace uso de la varilla. Durante toda la jornada, el alumno repite el texto en voz alta, al mismo tiempo que los demás. El aprendizaje coránico revela más un rito que una racionalidad técnica. La enseñanza en las *Msids* no cuenta ni con juegos, ni canciones, ni ejercicio

14En el Magreb a la *madrasa* ("lugar de estudio" en árabe), se denomina *médersa*.

físico. La jornada escolar era muy larga, los cursos comenzaban al alba, tras un descanso al mediodía se continuaba después.

Los *Msids* estaban entonces administradas por los *habous* en la ciudad y por las colectividades en el campo. Se sabe de la existencia en Fez de *Msid* para niñas dirigidas por las *Fkihas-s* (fémimas de Kih) que dispensaban la misma enseñanza que los niños, pero las niñas dejaban de estudiar en la pubertad. “La duración de la escolaridad de las niñas dependían de sus capacidades individuales y de la voluntad de sus padres, pero la mayoría de ellas no terminaban sus estudios coránicos”. (Le Tournean, 1965, citado por Merrouni, 1976).

Las *médersas* en la ciudad y las *zaouias* en el campo.

Las primeras *médersas* según la estimación de Tamer se remontan a la época Almohade en 1130-1163, durante la regencia del Califa Abdel Maumen en Marraquesh (Thorabal,1996). Estos centros reciben a los adolescentes que continúan estudiando, los procedentes del medio rural emigraban de sus pueblos hacia las *zaouias* o *médersas* para completar sus estudios. Los estudiantes de la *médersa* estaban repartidos en dos grupos, los *houjfades* o aprendices de la doctrina almohade que recibían una educación deportiva y militar y los *tolbas Alhadar*, son los más reputados intelectuales del régimen, a los que se les proporcionaba una formación en matemáticas y gramática. En el siglo XIII, los merinides restablecieron la escuela Malekita¹⁵ en Marruecos y multiplicaron las *médersas* en todo el reino y en particular en Fez.

Las *zaouias* por su parte, surgen después, aproximadamente en el siglo XIX. El desarrollo del movimiento sufi¹⁶ fundamentalmente con el apogeo de los *Qattassiyyines* en el siglo XV. Las cofradías sufíes se organizaron bajo la dirección de los jeques y dieron lugar a “escuelas” en la que se impartían las prácticas místicas específica de la cofradía. Las enseñanzas proporcionadas en las *zaouias* se centraban en el Corán y *fiqh* (derecho coránico). Según Tamer, las *zaouias* acogían a todas las clases sociales

¹⁵Los malikíes, adeptos de una de las cuatro escuelas de la jurisprudencia musulmana ortodoxa, basada en las enseñanzas de Malik ibn Anas . El malikismo da prioridad a la opinión personal (*ra'y*) y al razonamiento por analogía (*qiyas*) antes que a los *hadices* (traducido por tradiciones). En la actualidad, el malikismo es mayoritario en África del norte y del oeste.

¹⁶Misticismo musulmán.

y, además de la función espiritual, las cofradías sufíes actuaron políticamente (Thoraval, 1996) y en ocasiones animaron el sentimiento nacional contra los portugueses y españoles que amenazaban las costas marroquíes (Gran Enciclopedia de Marruecos, 1988, p. 137 citado por Akesbi, 1998).

Generalmente un solo maestro enseñaba todas las disciplinas y la pedagogía empleada seguía siendo la memorística. Se centraba en la iniciación a la gramática, sintaxis y preceptos del Islam, y daba acceso a empleos modestos pero con gran prestigio social: predicador de mezquita, guía de la plegaria, maestro coránico, etc.

La enseñanza en la *Quaraouyine*.

El nivel superior sólo se impartía en la gran mezquita universidad de *Quaraouyine* de Fez, en ella se formaba a los futuros gobernantes. Construida a partir de 859 por dos hermanas oriundas de Kairuán, Myriam y Fátima, está considerada como la universidad más antigua del Mundo, anterior a las de Bolonia (1.119), Oxford (1.229) y la Sorbona (1.257). Las dinastías sucesivas participaron en su prestigio y en darle un nombre grandioso, hay que tener en cuenta que la gran mezquita-universidad recibía a estudiantes árabes o magrebíes e investigadores de todo el mediterráneo.

La enseñanza era jurídico-religiosa y lingüística, apoyada en una pedagogía tradicional que se basa en la autoridad absoluta de Corán y del maestro. Las disciplinas que se enseñan allí, variaban según la época: los estudiantes aprendían la tradición profética, (*hadith*), el derecho (*al-fiqh*), la gramática (*nahou*), la retórica (*bayane maonaoui badii*), la lógica (*al mantik*), la prosa (*aroud*), el calculo (*hisab*), la unidad de Dios (*Tawhid*), la práctica jurídica (*Kadia wa ahkam*) la literatura, la doctrina córanica (*tafsir*), la astrología (*tanjin*), la ciencia cabalística (*aljadwal*), la medicina (*atibb*), la historia y la geografía (Gran Enciclopedia de Marruecos, 1988, p. 137 citado por Akesbi, 1998).

En estos estudios tampoco se empleaba ningún texto escrito, aunque la tradición secular engendró reglas de funcionamiento de aquellas enseñanzas que lo requerían. Los años escolares no existían, ni la formalidad de inscribirse, era suficiente que el estudiante se presentara al profesor. La gran mezquita-Universidad era

controlada por el gran *cadí*¹⁷ de Fez, que nombraba a los profesores, junto con el Rey Moulay El Hassan I (1878-1894), y administraba los bienes religiosos (*habous*) que sostenían la universidad.

La edad de los estudiantes rondaba entre los 16 y 35 años. Los estudios duraban una media 5 años, y al finalizar éstos se les otorgaban los diplomas, sin realizar ningún examen. La aprobación de los profesores certificaba que sus discípulos poseían los estudios y conocimientos prescritos en el programa. Los diplomas eran un reconocimiento que permitía la concesión de una cátedra, aunque para ello era necesaria la aprobación del visir y del sultán y pagar una suma de dinero.

A partir del siglo XVII y más sobretodo en el siglo XIX, las enseñanzas en la *Quaraouyine* empezaban a repetirse y cada vez estaban más lejos de las necesidades sociales: la memorización de las disciplinas religiosas y místicas, de la jurisprudencia y de las ciencias de lengua acentuaban su aspecto dogmático y escolástico, las disciplinas matemáticas y las ciencias de la naturaleza estaban llegando ser objeto de monopolio de algunas familias.

En el siglo XVIII una orden real del sultán Mohammed Ben Abdellah (1757-1790) precisaba los contenidos de las enseñanzas, interviniendo el Makhzen desde ese momento en adelante dentro de las materias de enseñanza de la Universidad, limitando los contenidos hasta reducirse a la lectura e interpretación del Corán, estudios relativos al Islam y a la lengua árabe (Gran Enciclopedia de Marruecos, 1988, p. 139 citado por Akesbi, 1998).

Un siglo después, el Sultán Moulay Abderrahmore (1822-1859) crea una escuela de ingenieros llamada la *Madraza Al Mouhandisine dar el Makhzen* ante la necesidad de modernizar el armamento de las tropas contra las potencias militares europeas.

A pesar de carecer de una armadura pedagógica institucional, el sistema educativo islámico estaba bien organizado y establecido, su “arcaísmo” no era incompatible con su importante papel de integración social y cohesión cultural

¹⁷Juez que de acuerdo con la jurisprudencia musulmana, se encarga de resolver los litigios concernientes a los derechos civiles y penales.

(Colectivo loé, 1996a). Se constituyó como sistema educativo dinámico y fue el más avanzado de la época. El dinamismo del sistema dimanaba del lazo entre la formación permanente y la formación alternada, por la cual jóvenes estudiantes, artesanos y comerciantes de todas las edades se reunían con frecuencia para “aprender las ciencias desde la cuna a la tumba”. Este sistema desarrollado con brillantez se utilizó hasta el agotamiento: *Msids* (escuelas coránicas) en todo el país e incluso bajo las tiendas de los nómadas, *medersas* en las ciudades, *zaouias* en el campo, grandes mezquitas-universidades en casi todas las grandes ciudades (Moatassime, 1992).

6.2 El periodo colonial.

La política educativa en Marruecos, durante el protectorado se caracterizaba por una estratificación que utilizaba la división étnica (Akesbi, 1998), por la segregación étnica (Merrouni, 1981) al instaurar tres tipos de enseñanza, una para los europeos, otra para los marroquíes israelitas y la enseñanza de los marroquíes musulmanes (ver **Tabla II.16**) que a su vez, se diferenciaba en escuelas para beréberes, escuelas para árabes, y las dedicadas a los “hijos de notables” en Francia y en escuelas españolas, escuelas Hispano-árabes, escuelas israelitas y la enseñanza tradicional.

A continuación vamos a profundizar en las dos pero por separado. Comenzamos por la influencia francesa, más conocida y después presentamos la influencia española en el Norte de Marruecos, una gran desconocida.

6.2.1 SISTEMA EDUCATIVO COLONIAL FRANCÉS.

Aunque existen diferentes opiniones acerca de lo que ocurrió en el periodo del colonialismo francés (1912-1956), algunos consideran que este periodo potenció la construcción de un sistema educativo, que se desarrolló con fuerza a partir de 1926 (Colectivo loé, 1996a), mientras que otros consideran que más bien generó una diversidad desestructurante del sistema de enseñanza ya implantado (Moatassime, 1993).

En definitiva, la enseñanza en este periodo se caracterizó sobre todo por la convivencia de sistemas dispersos, desde los grandes colegios franco-musulmanes (Sidi Mohammed de Marraqesh, Mulay Yussef de Rabat y Mulay Idriss de Fez), al

famoso colegio franco-beréber de Azrou, pasando por numerosas designaciones aplicadas a diferentes escuelas: franco-europeas, franco-israelitas y franco-árabes, a su vez divididas en escuelas “para hijos de notables”, “escuelas urbanas”, “escuelas rurales” y “escuelas beréberes”. Este conjunto heterogéneo se legitimaba por una circular colonial del 30 de Agosto de 1920 que había establecido los límites de “la enseñanza de los indígenas” en los siguientes términos: “.. al salir de la escuela, el campesino debe volver al trabajo rural, el hijo del obrero urbano deberá convertirse en obrero, el hijo de comerciante , en comerciante y el de funcionario en funcionario” (Merrouni, 1981)

TABLA II.16: DIFERENTES OFERTAS EDUCATIVAS DURANTE EL PERIODO DEL PROTECTORADO EN MARRUECOS.

	Subsistema Europeo	Sistema franco-Musulmán		Sistema Libre	Sistema tradicional
Dependiente de	Protectorado Francés Dirección de Instrucción Pública	Protectorado Francés Dirección de Instrucción Pública		Grupos nacionalistas y el Makhzen	Makhzen
Currículo	Programas franceses	Programa propio basado en el principio de la evolución lenta. Dos tipos de escuelas Populares De elite		Programa basado en la transmisión de la cultura musulmana y disciplinas científicas, utilizando una pedagogía moderna	Enseñanza islámica tradicional
Lengua	Sólo francés	Francés y 3h/s árabe	Sistema bilingüe con mayor peso del francés	Árabe	Árabe
Dirigido a	Hijos de colonizadores Existe una subvariante para la población marroquí judía en la que se impartían unas horas de lengua y cultura propias.	Capas medias urbanas	Hijos de la elite		

Fuente: Elaboración propia a partir de Merrouni, 1981.

Por su parte, BelHaj en su tesis doctoral afirma que los resultados de este periodo son desconcertantes y precisa que la política escolar del protectorado constituye un caso particular de política educativa en ese momento entre los diferentes posesiones francesas (Argelia, etc..) La escuela franco-árabe inspirada en la desarrollada en Argelia y Túnez, con los mismos objetivos, era una escuela de “*penetration pacifique*” enteramente dedicada a establecer el contacto con los indígenas y a extender sentimientos de simpatía hacia Francia por su obra humanitaria. Pero a diferencia de la política llevada a cabo en las otras colonias, en Marruecos se proyectan escuelas diferentes para las distintas clases sociales marroquíes. El principio de diferenciación predominaba en este periodo a pesar de que el objetivo era otro (BelHaj, 1994)

Otro autor precisa que una de la consecuencias del periodo colonial, fue la potenciación de un dualismo lingüístico que produjo otro dualismo de orden sociológico. Al mismo tiempo, se desvalorizo el trabajo manual y se promovió la esperanza de que mediante la educación se accedía a un trabajo administrativo (Bouzoubaa, 1982).

Por otra parte, hay que señalar que las escuelas reservadas para los infantes europeos, eran las mejor dotados económicamente y de medios (Jabri, 1975 citado por Akesbi, 1998). El status social de los padres y su lealtad con las autoridades coloniales figuraban entre los criterios de reclutamiento de los alumnos. Las enseñanzas primarias eran bilingües, en francés y árabe, duraban 5 años. Las disciplinas dispensadas en lengua francesa recuperaban los programas de la escuelas francesas, las disciplinas enseñadas en árabe conciernen con la religión musulmana y la Historia.

La enseñanza franco-musulmana tenía un status inferior y sus diplomas no eran equivalentes. Este sistema “moderno” implantado en Francia se basaba e criterios pedagógicos diferentes, orientados a lo utilitario, y se desarrollaba todo en francés, por maestros franceses, oponiéndose frontalmente al modelo tradicional, lo que origino un rechazo abierto por parte de la población nativa, al menos en su primera etapa. A continuación en la siguiente tabla se presentan las asignaturas y número de horas impartidas en un centro franco-musulmán en Fez.

En el mismo se aprecia como los alumnos estudiaban siete horas de lengua árabe y cuatro horas semanales de Derecho coránico que se impartía en árabe, con lo que los alumnos cursaban 11 horas semanales en lengua árabe. En cambio, los

alumnos daban siete horas semanales de lengua francesa, más 19 asignaturas impartidas en francés que suman un total de 26 horas semanales de francés frente a las 11 horas semanales del árabe. Aunque a la enseñanza del idioma se le daba la misma importancia, existe un mayor número de asignaturas en francés que en árabe, faltando en su *curriculum* una asignatura de historia islámica en árabe que les permita entender de donde vienen ante la falta de la asignatura de religión.

TABLA II.17: ASIGNATURAS Y HORARIO DE LA ESCUELA FRANCO MUSULMANA EN MARRUECOS EN 1920.

Asignatura	<i>Cours</i>	<i>Exorcices</i>	Total
Enseñanza del árabe			
Gramática	3	1	4
Lectura <i>expliqueé</i>	2	1	3
Derecho Musulmán	3	1	4
Total	8	3	11
Enseñanza del francés			
Gramática	-	1	1
Redacción	1	1	
Lectura <i>expliqueé</i>	2	1	3
Vocabulaire	-	1	1
Total	3	4	7
Otros			
Traducción	1	1	2
Matemáticas	1	1	2
Ciencias	1	-	1
Historia	1	-	1
Geografía	1	1	2
Comercio	1	2	3
Diseño	-	1	1
Escritura	-	1	1
Total	6	7	13
Recreación y cultura física	-	4	4
Visitas y conferencias		2	2
Total		6	6
Total horas	18	20	38

Fuente: Merrouni, 1981.

De las escuelas franco-beréberes, Bachir Tamer recoge en 1923 la existencia en el medio Atlas, en concreto de Azrou de una escuela en la que los alumnos aprendían el francés, la agricultura y se “pasaba” de la enseñanzas árabes e islámicas. De hecho, de esta escuela salieron muchos líderes nacionalistas de aquella época. Aunque con los años se convirtió en un *College* de formación de hijos de notables destinados a formar parte de los cuadros militares y de la administración pública (Gran Enciclopedia de Marruecos, 1988, p. 134 citado por Akesbi, 1998).

En la enseñanza para los hijos de notables se dispensa una enseñanza bicultural para los destinatarios de formar la elite marroquí de espíritu moderno, capaz de elaborar y favorecer la modernización de Marruecos iniciado por los franceses durante el protectorado.

De las escuelas populares se sabe que el programa comprende la enseñanza del francés, calculo, geografía, diseño y moral. De las escuelas rurales y regionales se sabe que el programa se centraba en el aprendizaje del francés usual y unas nociones elementales de agricultura.

Sólo los alumnos titulados con el certificado de estudios accedían al *College* musulmán, organizado en 1920 que tenia dos ciclos, el primero de cuatro años y el segundo de dos años. El *Baccalaureat* marroquí se obtenía al finalizar el *College*.

El sistema educativo como se ve en la siguiente tabla era “bifronte”, una parte dependía del protectorado francés y otra del Makhzen. El Protectorado se ocupaba de la enseñanza musulmana y de la destinada a los hijos de europeos franceses y judíos. La enseñanza musulmana, a su vez tenía escuelas para los hijos de notables marroquíes, escuelas populares en el medio urbano y en el medio rural. En las ciudades podían existir escuelas para niñas. Desde el Makhzen se organizaba la enseñanza tradicional y se proporcionaba maestros a la denominada enseñanza libre. Las escuelas populares no permitían el acceso a estudios secundarios, salvo los procedentes del medio rural que podían acceder a la enseñanza profesional y agrícola.

El sistema franco-musulmán tenía mayor número de alumnos, pero éstos en 1.953 eran sólo 187.000, menos del 10% de la población nativa en edad escolar. Además el 75% abandonaba antes de 5º curso de primaria, ese mismo año sólo había 4.000 jóvenes marroquíes en la escuela secundaria. Finalmente, en 1955 sólo el 4,9% de los maestros de primaria eran marroquíes, así como 23,7% del profesorado secundaria y el 3,5% de los empleados de la administración educativa colonial.

TABLA II.18: DIFERENTES OFERTAS EDUCATIVOS, SEGÚN NIVELES EDUCATIVOS, Y QUIÉN LOS FINANCIA.

Autoridad	Protectorado francés					Makhzen	
Organismo	Dirección de Instrucción Pública					Mandoubya de la Enseñanza	
Enseñanza	Otras		Enseñanza Musulmana			Enseñanza Tradicional islámica	Enseñanza libre
Destinatarios	Europeos	Israelitas	Marroquíes			Marroquíes	
Nivel Elemental	Escuelas para europeos	Escuelas para judíos	Escuela para Notables	Escuelas populares Urbanas	Escuelas populares Rurales	Escuela Primaria libres	Ciclo Primario de enseñanza islámica
Nivel Secundario	Liceos	Enseñanza técnica y profesional	Colegio Musulmán		Escuela agrícola y profesional	Clases secundarias libres	Ciclo secundario de la Enseñanza islámica
Nivel Superior	Universidades y grandes escuelas en Francia	Instituto Hebreo de Enseñanza Superior	Instituto científico			Universidades de Medio Oriente	Ciclo superior en la Quaraouyine

Fuente: Realización propia a partir de Merrouni, 1981.

6.3 El Sistema educativo colonial español.

Son escasas las referencias bibliográficas a la influencia educativa y cultural de España en este periodo, por lo que para desarrollar este punto nos hemos fundamentado en dos fuentes básicamente, por un lado Fernando Valderrama, un maestro nacional del Protectorado que ejerció como Secretario General y Técnico y como Asesor Jefe de enseñanza musulmana de la Delegación de Educación y Cultura de la Alta Comisaría de España en Marruecos y por otro lado, Ahmed Zougari, Doctor del Estado de Sociología y enseñante investigador en el Departamento de Ciencias Humanas en el Instituto Agronómico y Veterinario Hassan II.

Valderrama fue en su época, en los últimos años del protectorado, muy prolífico. Además de las dos obras consultadas en esta investigación, publicó y extendió un método de enseñanza del español para población marroquí. Entre sus obras más importantes destacan los dos volúmenes de la *Historia de la Acción Cultural de España en Marruecos (1912-1956)*, en los que se recoge la evolución de la política educativa y cultural de España en Marruecos, así como un balance de la situación en aquel momento, número de escuelas, etc., y el *Manual del maestro español en Marruecos*, obra en la que este autor pretende proporcionar instrumentos a los maestros españoles destinados en Marruecos para su labor docente. En el manual se presentan los rasgos característicos de la cultura marroquí, aspectos relativos a su religión, a sus costumbres, sus fiestas, sus comidas, sus ropas, etc. incluso recoge las principales dificultades que presentan los alumnos marroquíes en el aprendizaje del español, proporcionando una serie de consejos para solventarlos. Insiste en el manual en la necesidad de conocer para poder respetar y poder hacer mejor su trabajo. Aunque su obra actualmente, no fuera políticamente correcta, ya que en algunas partes de la misma hace comentarios poco afortunados de la cultura o de las capacidades de los marroquíes, a decir verdad, es destacable que en aquellos años alguien publicara ese tipo de manual.

Por su parte la obra de Zougari titulada *L'école en milieu rural* es más actual que la de Valderrama y ofrece la visión desde Marruecos de la política educativa y cultural en la zona de influencia española. Aunque en su obra la intención es reflexionar sobre el sistema educativo ante la Reforma en marcha, en la misma se dedica a revisar la enseñanza en el Norte de Marruecos, zona de influencia española durante el

Protectorado, por ser una zona de interés en su obra y por ser una influencia poco estudiada. Zougari analiza la situación y problemas de la enseñanza en la zona rural proponiendo formas de solucionar ciertos problemas. Hay que señalar que en esta obra no se hace referencia a la obra más emblemática de Valderrama *Historia de la Acción Cultural de España en Marruecos*, lo que sino deslegitima su obra, lo desvirtúa en cierta manera.

A partir de estas fuentes describiremos la labor de España en Marruecos desde 1912 hasta 1956, año de la Independencia de Marruecos, confrontando la percepción de España por un lado y por otra parte la versión de Zougari da la percepción desde Marruecos de la misma labor.

En 1912, en el que se establece el Régimen de Protectorado, España se hace cargo de una zona de Marruecos más pequeña que la francesa, pero más conflictiva. Desde esa fecha hasta 1927, España dedicó todos sus esfuerzos en “pacificarla” y es a partir de esta fecha cuando según Valderrama se sitúan los inicios de la labor educativa que se ha criticado duramente, según el mismo, sin conocerla en profundidad. Para este hombre “la labor de España en Marruecos no puede recibir más que elogios, ya que en la zona de Protectorado español se arabizó la enseñanza, gracias a los programas de primaria y grado medio que se desarrollaron en lengua árabe, preparando perfectamente a los jóvenes marroquíes para iniciar tareas de plena responsabilidad” (Valderrama, 1956:11).

El deseo de la administración española en su obra escolar, transmitido por Valderrama, era mejorar la cultura del pueblo marroquí, encauzándola por rumbos modernos sin perder su esencia constituida por las religiones musulmanas y la lengua árabe, idioma oficial de Marruecos. Mientras que según Zougari con el objeto de educar y proteger las potencias coloniales se instalan en el país y se ponen como objetivo proteger las instituciones, las jerarquías locales, la economía tradicional y los intereses indígenas. Pero todos esos objetivos enmascaran la realidad que lo que busca es impedir que desarrollen sus propias instituciones, para impedir su pleno desarrollo. El sistema educativo se instaura en esta concepción dual de la sociedad y lo que hace es fraccionar aún más la sociedad en categorías, diferentes clases sociales en distintas escuelas y con tratamientos educativos diferentes.

De todas formas, la crítica de Zougari más que a la influencia educativa y cultural concreta de España en Marruecos, se trata de una crítica válida para todos los países colonizadores. Una crítica justa, pero que al mismo tiempo se contradice con ciertos comentarios de que el sistema educativo en Marruecos en aquella época mejoró, se consolidó y se formó personal.

6.3.1. ORGANIZACIÓN DEL PROTECTORADO. ORGANOS Y FUNCIONES

Todo lo referente a la educación en la zona de Protectorado Español dependía de dos organismos, la Delegación de Educación y Cultura dependiente de España y la Dirección de Enseñanza Musulmana. En 1954 esta última pasa a denominarse Ministerio de Educación y Cultura del Makhzen, creándose ese mismo año una oficina de enlace entre los dos organismos.

La Delegación de Educación y Cultura se estructura en diferentes servicios de enseñanza:

La **Secretaría técnica** que se encargaba de

- La oficina de enlace con el Ministerio de Educación y Cultura del Makhzen,
- La Inspección que se desarrollaba en la Enseñanza Primaria, Enseñanza media y en la enseñanza profesional y técnica española),
- El Centro de Estudios Marroquíes, dedicada a la Formación de interpretes y formación de Profesorado.
- El Conservatorio Hispano-marroquí de Tetúan,
- Escuelas de Artes Marroquíes de Tetúan,
- Información, Interpretación y relaciones culturales,
- El servicio de Protección escolar que se encargaba de Becas, desayunos escolares, ropero, comedor, viajes y excursiones.
- El Gabinete de estudios y Orientaciones pedagógicas.

Por su parte la **Secretaria General** se dedicaba a la Coordinación de los Servicios, a recoger, informar y presentar propuestas a las Direcciones correspondientes. La Secretaria General se subdividía en tres direcciones de Enseñanza, una dedicada a la enseñanza Religiosa, otra a la Primaria y la tercera a la Enseñanza Media. Y por último la **Secretaria administrativa** que se encargaba de todos los asuntos administrativos correspondientes a esta Delegación.

Además la Delegación se encarga de otros servicios: Archivos y bibliotecas, Educación Física y Deportes, Arqueología, Prensa y Turismo, Instituto General Franco, el patronato de Investigación y Alta Cultura y la Residencia de Estudiantes Marroquíes de Tetúan que alberga a los alumnos becados de secundaria cuya capacidad de acogida era de 120 literas y cuenta con una sección para chicas y otra para los chicos (Valderrama, 1955).

Por su parte el Ministerio de Educación y cultura del Makhzen en su nueva estructura se componía de cinco secciones y cuatro Direcciones. Las cinco secciones se encargan de la Enseñanza Coránica, los Estudios Islámicos, la Enseñanza General Secundaria y Primaria, la Investigación y la Enseñanza universitaria y los archivos. En cuanto a las Direcciones, una se dedica a las enseñanzas religiosas, otra a la enseñanza universitaria, enseñanza Secundaria y enseñanza Primaria, esta última además de ocuparse de las escuelas primarias se encarga de los centros de Formación del maestro, uno para formar maestros de niños y otro para formar maestras para niñas.

6.3.2. LÍNEAS GENERALES DE ORIENTACIÓN EN LA ACCIÓN CULTURAL DE ESPAÑA EN MARRUECOS. OBJETIVOS CULTURALES DEL PROTECTORADO.

Desde los primeros momentos de la Instauración del Protectorado se regularon las normas que regirían la enseñanza en esa zona definidas con la misma esencia de la misión protectora. El deseo de la Administración española era mejorar la cultura del pueblo marroquí, encauzándola por rumbos modernos sin perder su esencia constituida por la religión musulmana y la lengua árabe, idioma oficial de Marruecos (Valderrama, 1955).

Por su parte, las orientaciones establecidas en 1912 por los máximos responsables del Protectorado con respecto a la educación y cultura son las siguientes:

1. Instrucción única sin diferenciación regional, ni lingüística.
2. Consideración del árabe el vehículo de formación cultural incluso en las *Kabilas* berberófonas. Las escuelas se denominan todas Hispano-árabes y no habría escuelas hispano-beréberes.
3. La experiencia escolar con musulmanes en las plazas de soberanía sería aprovechada en el fomento cultural de la zona.
4. La enseñanza del Corán sería fundamental en la Instrucción primaria.
5. Cuidar la enseñanza de la lengua árabe y de la religión islámica paralelamente a la construcción de mezquitas y a la ayuda a la educación religiosa en general.
6. Enseñanza de la lengua española como vehículo de la cultura moderna en los primeros tiempos y como lengua formativa luego.
7. Impulsar la enseñanza tradicional de la religión y el derecho para la formación de alfaquíes y juristas, si bien modernizando los centros y sistemas.
8. Recoger y salvar los restos de las artes industriales de tan glorioso pasado, para formar artesanos que, dentro de la pureza del estilo, conservaron la tradición artística marroquí junto a la incorporación a la vida moderna.
9. Conservar los monumentos artísticos e históricos, previa restauración.
10. Catalogar los manuscritos (Textos, documentos y códices) de valor para su mejor conservación, vigilancia y uso.
11. Evitar la salida de estos manuscritos, así como objetos de valor artístico o científico.
12. Estudiar el estado de la música árabe andaluza y recoger los materiales necesarios para su publicación.
13. Fomentar la investigación científica, literaria e histórica.

(Valderrama, 1956: 62-3).

En estas orientaciones se puede apreciar claramente una política centralista con un desprecio o falta de respeto a la diferencia cultural y lingüística de los beréberes, que sin embargo no coincide con la política de Francia más “respetuosa” con la diferencia que creó escuelas beréberes y llegó a aprobar una justicia beréber. En el fondo, en ambas medidas existe una estrategia militar que si en la zona del protectorado francés consistía en “divide y vencerás”, en el Norte, en la zona de influencia del protectorado español, con tribus beréberes rebeldes, consistía en no

proporcionar ni agua al enemigo, lo que generaba un aumento de las reivindicaciones y la lucha constante de las tribus beréberes contra las tropas españolas.

Las escuelas denominadas en un principio Escuelas de Enseñanza Hispano-árabes, a partir de 1937 se llamaron Escuelas de Enseñanza Marroquí y desde 1940 Escuelas de Enseñanza Primaria Musulmana. Estos cambios no son casuales, muchas de las escuelas fueron en origen para la población española en Marruecos y para algún que otro alumno marroquí, pero a lo largo de los años la demanda de la población marroquí aumento de tal manera que alguna escuelas se escindieron en escuela española para los españoles y escuela marroquí para los marroquíes. Aunque en 1940 se establece un nuevo nombre y quizás un nuevo talante.

Por su parte, la Junta de enseñanza en Marruecos creada el 3 de Abril de 1913 por un Real Decreto, dependía del Ministerio de Estado y tenía como cometido informar y aconsejar a Departamento acerca de los servicios que se establezcan con los siguientes objetivos:

1. Facilitar a los elementos cristianos españoles en Marruecos los medios de instruir a sus hijos en escuelas genuinamente nacionales.
2. Desarrollar en la esfera de la influencia española instituciones de enseñanza para hebreos, mediante ellas cuales se asegure el empleo entre éstos del rito judaico español y de la lengua castellana.
3. Mejorar en la expresada zona la enseñanza mora, sea con los recursos propios del Estado Español, sea con los del jalifa, aconsejados por el Alto Comisario Español.
4. Preparar en la península o e el extranjero personal idóneo, así para el cumplimiento de los expresados fines, como para el desempeño de cargos que exijan estudios especiales de las leyes y costumbres marroquíes.
5. Crear una imprenta oficial árabe y fomentar las publicaciones útiles en dichos idiomas o caracteres.
6. Cuanto contribuya al desarrollo de los estudios relacionados con la geografía, la historia, la literatura y el derecho del pueblo marroquí asegurando, mediante la presentación que e la Junta tienen los diversos organismos y entidades que hoy dedican su atención a estas materias, la unidad de los esfuerzos de los mismos.

(Valderrama, 1956: 68)

Para Zougari los tres objetivos de la labor de España durante el protectorado se reduce a tres, por una parte asegurar una buena educación al colectivo español residente en Marruecos, otro formar a una élite judía y por último, la reproducción de la sociedad local. En definitiva, el desarrollo de una educación diferenciada conduce a la fragmentación de la sociedad.

Según Valderrama, “la única orientación que España podía trazar en su labor en el Protectorado era apoyar la evolución cultural de esta zona de Marruecos dentro de la religión islámica y en el marco de la lengua árabe, facilitando los medios económicos para llevarla a término y creando las enseñanzas precisas para la formación eficiente de un profesorado idóneo, clave de la situación posterior” (Valderrama,1956:62-3).

Ante la falta de profesorado marroquí preparado para explicar las matemáticas, la geografía general, la historia universal, las ciencias, las lecciones de agricultura moderna, dibujo, trabajos manuales y canto en árabe. Los maestros españoles de la escuela Hispano-Árabe se tuvieron que hacer cargo de todas las enseñanzas, excepto de la lengua árabe, la religión islámica y las nociones del Islam que se impartían en árabe por un “profesor” marroquí. Se quería preparar al profesorado marroquí, pero no había alumnos marroquíes en la enseñanza media, por lo que se planteo como objetivo a largo plazo formar profesorado marroquí.

Mientras tanto crearon la figura del *mudarrisin*, un perfecto conocedor del árabe y la religión islámica, que ejercía de profesor de las disciplinas que dominaba. Además en 1938, siempre según fuentes de Valderrama, se enviaron jóvenes marroquíes a realizar estudios superiores en El Cairo, produciendo las primeras promociones de maestros marroquíes que sustituyeron a los *mudarrisin* y que podían dar todas las materias, a excepción de la lengua española que la seguía impartiendo el maestro español destinado en la escuela.

Las escuelas de Primaria musulmana estaban dirigidas normalmente por un profesor marroquí y un maestro español que desempeñaba el cargo de asesor. En las escuelas más pequeñas, normalmente de dos aulas, no existía Director, pero se responsabilizaba a uno de los maestros de las gestiones de Dirección auxiliado por el otro profesor que había en la escuela. En las escuelas en que no había aún un profesor marroquí, el cargo del Director lo desempeñaba el maestro español y auxiliaba el *mudarrisin* marroquí.

Desde Marruecos la labor de España se ve desde otra óptica más crítica y severa. Zougari señala que la política educativa del Protectorado Español estaba inspirada, en gran medida, en el sistema establecido en el Protectorado Francés en el que se distinguen las escuelas para notables y para las clases populares. No obstante, Zougari recoge la existencia de contradicciones en la política educativa española, ya que existía un deseo de abrir escuelas y construir carreteras pero realmente sólo se construían carreteras.

Este autor recoge que salvo una minoría, los marroquíes no estaban dispuestos a mandar a sus hijos a las escuelas que los españoles les proponían (Zougari, 1997).

Desde Marruecos en la obra realizada por España durante el protectorado, según este autor se distinguen tres periodos. En la primera fase del Protectorado (1912-1923) todos los esfuerzos se centraron en controlar el espacio cultural por medio de la creación de la Junta de Enseñanza encargada de formular y definir la obra educativa y cultural del Protectorado Español en Marruecos. La Junta establece dos prioridades: atraer al ámbito de influencia español el aparato educativo de la zona y formar personal competente.

La segunda fase del Protectorado (1924-1936) puede ser considerado como la fase más importante de la obra escolar española en Marruecos, ya que se creó el sistema de enseñanza instituido de la zona Norte, distinguiéndose tres tipos de enseñanza: una destinada a los españoles siguiendo el modelo de la España, la Hispano-Israelita para la población judía y la Hispano-Musulmana para la población árabe, sistema inspirado en gran medida en el sistema establecido en el Protectorado francés.

Al igual que la zona controlada o “protegida” por los franceses, la enseñanza dispensada para los notables preparaba para acceder a estudios secundarios y técnicos y la enseñanza dispensada para las clases más populares se orientaba al alumnado a los trabajos manuales, artesanales y a las actividades agrícolas en el campo.

En la segunda fase, además se crean los Centros Superiores de la zona, en 1931 el Instituto de Enseñanza Hispano Marroquí de Ceuta, en 1935 la Academia de

Árabe y Beréber, en 1936 la Escuela de Artes Indígenas de Tetúan que prevé la formación en el ámbito de las Artes Decorativas, metalúrgicas, y de la madera.

En la tercera etapa (1936-1956) los poderes públicos quieren consolidar un sistema que ellos consideraban válido. Se regulan numerosas medidas:

Creación de “Juntas” regionales en 1942.

Reorganización y creación del Ministerio de Instrucción Pública del *Makhzen* en 1946.

Puesta en marcha de dos Inspecciones pedagógicas, una para Educación física y otra en Enseñanza Profesional y Artística en 1942.

Durante este periodo se produjo una mejora de la formación y de las condiciones materiales de los maestros con la creación de un curso especializado en 1942, la apertura de Escuelas Normales en 1949 y el aumento del salario. Pero en lo que concierne a la educación de los marroquíes Zougari considera que no hay nada que señalar, salvo el cambio de nombre de las escuelas Hispano-árabes que se convierten en Escuelas Marroquinas (Zougari, 1997).

6.3.3 INFLUENCIA.

La población total en 1940 en el norte de Marruecos era de 1.082.009 personas, de los cuales un 92% eran musulmanes, el 7% españoles y un 1% judíos. El 77% de la población residían en el medio rural y un 23% en el medio urbano. Los españoles (12% residía en el medio rural y un 88% en el medio urbano) y judíos (4% en el medio rural y un 96% en el medio urbano) mayoritariamente residían en el medio urbano, mientras que los musulmanes generalmente se asentaban en el medio rural (18% en el medio urbano y un 82% en el medio rural), como vemos en la siguiente tabla.

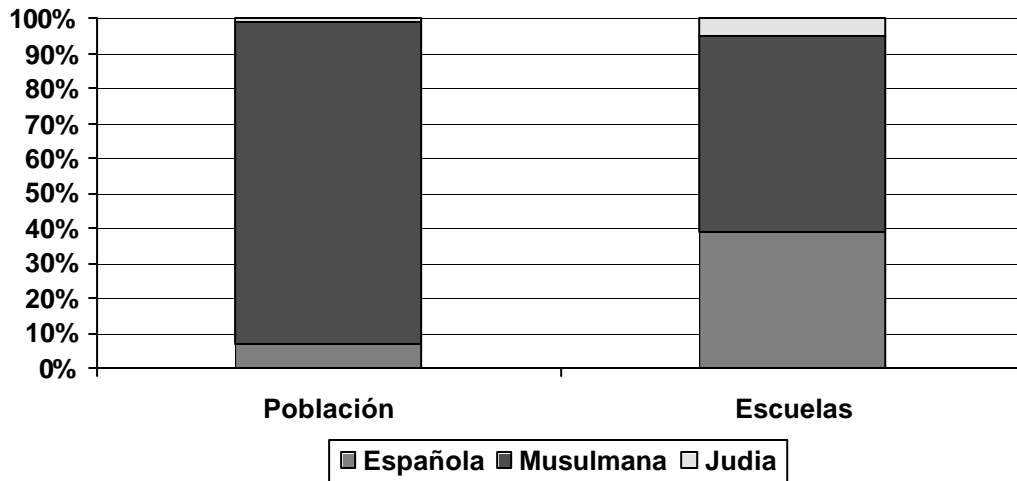
TABLA II.19: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN COMUNIDADES Y PROCEDENCIA. AÑO 1940.

	Rural	Urbano
Espanoles	9.011	69.085
Judíos	529	13.667
Musulmanes	818.736	176.593
Total	828.290	253.719

Fuente: Elaboración propia a partir de Zougari, 1997.

El número total de escuelas en Marruecos en 1940 era de 109, de las cuales el 53% están situadas en el medio rural y el 47% en el medio urbano. Además el 56% de las escuelas son escuelas musulmanas, un 5% son escuelas para alumnos judíos y el 39% eran escuelas españolas.

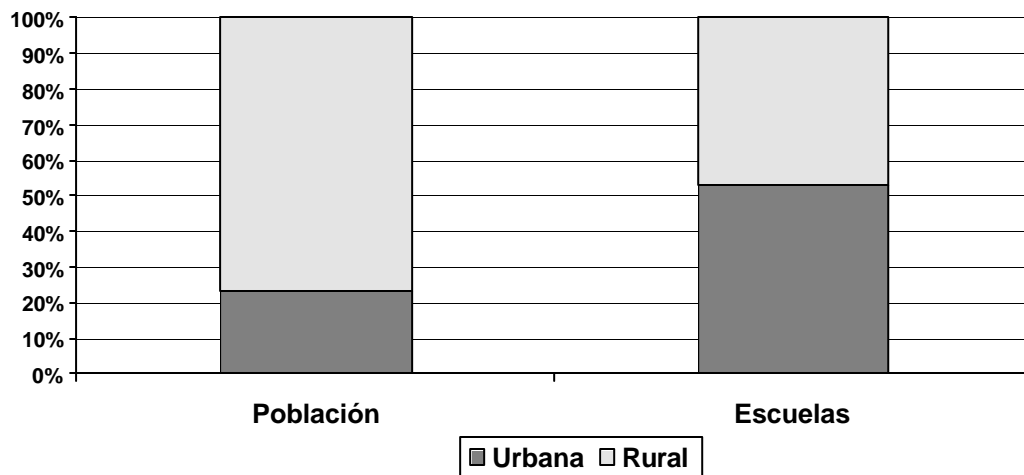
GRÁFICO II. 1: DISTRIBUCIÓN DE POBLACIÓN Y ESCUELAS EN MARRUECOS.



Fuente: Elaboración propia a partir de Zougari, 1997.

La distribución de escuelas entre la población se presenta desigual y lo mismo ocurre con el medio de procedencia, una población mayoritariamente rural tiene casi el 50% de sus escuelas en la ciudad.

GRÁFICO II.2: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN Y LAS ESCUELAS SEGÚN EL MEDIO DE PROCEDENCIA.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos facilitados por Zougari, 1997.

Por su parte, el 57% de las escuelas musulmanas están situadas en el medio rural y el 43% restante en el medio urbano. El 100% de las escuelas judías están

situadas en el medio urbano y el 55% de las escuelas españolas están situadas en el medio rural y el 45% en el medio urbano (ver **Tabla II.20**).

TABLA II.20: DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS SEGÚN COMUNIDADES Y PROCEDENCIA. AÑO 1940.

	Rural	Urbano	Total
Españoles	23	19	42
Judíos	0	6	6
Musulmanes	35	26	61
Total	58	51	109

Fuente: Elaboración propia a partir de Zougari, 1997.

Para terminar el número total de maestros en 1940 en la zona Norte de Marruecos era de 359, de los cuales el 46% trabajan en escuelas españolas, el 8% son maestros de las escuelas judías y el 46% trabajan en escuelas musulmanas. La distribución del profesorado según el medio de procedencia, un 20% trabaja en el medio rural, continua demostrando una clara desigual en la distribución con consecuencias muy negativas para el campo. El 15% de los maestros que trabajan en escuelas españolas lo hacen en el medio rural, frente a un 85% que lo hace en las ciudades. Sólo el 30% de los maestros de las escuelas musulmanas trabajan en el medio rural, frente a 70% de maestros que trabajan en escuelas urbanas. Como se ve en la tabla, la población judía no cuenta con escuelas, ni con maestros en el medio rural.

TABLA II.21: DISTRIBUCIÓN DE MAESTROS SEGÚN COMUNIDADES Y PROCEDENCIA. AÑO 1940.

	Rural	Urbano
Españoles	24	141
Judíos	0	28
Musulmanes	49	117
Total	73	286

Fuente: Elaboración propia a partir de Zougari, 1997.

Si nos fijamos, observamos que las escuelas españolas urbanas son pocas en número pero con muchos maestros, esto se debe a que en las ciudades los españoles construían grandes colegios con un gran número de aulas e impartían clases a una gran cantidad de alumnos¹⁸.

En definitiva, a partir de los pocos datos de los que se dispone se puede decir que la educación no estaba bien distribuida y que el medio rural era el más perjudicado por el menor número de escuelas y maestros, fundamentalmente para la población

¹⁸ No se dispone del dato del número de alumnos escolarizados en los centros en esas fechas.

marroquí ya que la población española residente del medio rural tenía escuelas para su propia población.

Ha sido muy poco estudiada y analizada la obra escolar de España en Marruecos, es difícil llegar a conclusiones a partir de dos fuentes, pero yo destacaría que si la visión de Valderrama está claramente influida por su patriotismo y sus argumentos son los del gobierno español, Zougari, por su parte, hace una severa crítica al sistema colonial.

Ambos autores, están cargados de intención y valoran esta influencia desde dos posiciones muy encontradas. En Valderrama observamos una buena intención, posiblemente personal, malograda por recursos, por la realidad e ideología reinante en la cúpula del protectorado español. A partir de lo expresado por Zougari entendemos que la labor de España en Marruecos no fue indiferente al ámbito educativo, instauró un sistema educativo, se preocupó de formar a los maestros y en el ámbito cultural también invirtió para recuperar patrimonio de mucho valor, como ejemplo las ruinas romanas de *Lixur*.

Los países colonialistas, tanto España como Francia tenían como objetivo proteger y desde una actitud protectora y paternalista se dedicó a fomentar la división, fomentar las desigualdades sociales y sobretodo favoreciendo una división social, campo y ciudad, Norte y Sur, árabes y beréberes. De esta manera los países capitalistas podrían seguir protegiendo esos países y podrían actuar a sus anchas. No me cabe ninguna duda que entre los dirigentes o maestros españoles durante ese periodo hubo personas que deseaban colaborar en la mejora cultural de la sociedad marroquí, Valderrama es un claro ejemplo. Pero también es evidente que las prioridades políticas de aquel momento eran construir carreteras que permiten a los militares llegar a más cantidad de pueblos, mientras que construir escuelas no contribuía para nada al beneficio inmediato de España.

En la visita realizada a las escuelas de Marruecos se preguntó a los Directores más mayores sobre su impresión de la influencia de España durante ese periodo y la mayoría de los Directores destacaron y alabaron el trabajo de esta obra, aunque hay que tener en cuenta que todos ellos pertenecían a la elite Marroquí que disfrutó de un tratamiento educativo similar al de los alumnos españoles y muy diferente al que se proporcionaba a las clases populares marroquíes. Estos mismos Directores recordaron

como tras la Independencia su formación, incluso carreras universitarias, perdió todo su valor, al convertirse el francés en segunda lengua. La elite formada en la zona Norte perdió todos sus privilegios y tuvo que comenzar su formación en francés. Este colectivo se muestra muy crítico con la zona del Sur de Marruecos y con la obra escolar de los franceses.

En definitiva, se debe seguir profundizando y estudiando la influencia de España en el Norte de Marruecos ya que su obra, con críticas o sin ellas, fue importante para instaurar un sistema educativo y fundamental para formar profesorado, cuestión esta última que creemos que la diferencia de la influencia francesa.

6.4. Evolución del Sistema de Enseñanza Nacional.

Tras la independencia, Marruecos vivió un clima de inestabilidad política que generó cambios continuos en la orientación del sistema educativo. Los objetivos educativos que han dirigido la política educativa durante estos años son los siguientes:

Arabizar .

La pretensión era arabizar los programas escolares, convirtiendo el árabe en el instrumento para todos los niveles y en todas las disciplinas, sin eliminar el francés, debido a la falta de condiciones para ello y a querer convertir Marruecos en puente entre dos culturas. Por ello el francés era obligatorio desde 3º de Primaria y se mantuvo como lengua para la enseñanza de las disciplinas técnicas y científicas. La implantación del bilingüismo (árabe-francés) choca con el plurilingüismo oral (árabe-francés-beréber) y plantea numerosas dificultades pedagógicas, sociales y mucha controversia política. El sistema bilingüe fracasa, ya que había niños que no llegaban a seguir el curso en ninguna lengua, ni en francés, ni en árabe , lo que da lugar a un importante abandono escolar, la mayoría procedentes de familias modestas.

Unificar el sistema educativo.

Se trataba de crear una escuela única para eliminar la yuxtaposición pedagógica de los diferentes sistemas de enseñanza y la separación de entre escuela tradicional y moderna que dificultaba la formación cívica y ciudadana homogénea. Se

trataba de unificar estructuras, manuales, programas combinando la modernización de la enseñanza tradicional y la islamización-arabización de la enseñanza moderna.

Nacionalizar al personal docente.

Este objetivo persigue la sustitución de los enseñantes de Primaria y Secundaria extranjeros y/o misioneros por profesorado Marroquí. En el Primer Plan de Desarrollo se optó por una arabización prudente y aunque la marroquización del profesorado avanzó lentamente, ante la demanda de profesorado y al carecer de centros de formación pedagógica el ministerio llamó a maestros no formados para enseñar lo que provocó una “*msdistion*”¹⁹ de la escuela y el uso de una pedagogía repetitiva de la *louha* (Akesbi, 1998). De 1957 a 1971 reclutaron como maestros a alumnos de 4º de Secundaria, entre 1972 y 1980 a los que cursaban el último año de Secundaria, entre 1980 y 1986 a Bachilleratos y a partir de 1987 se exige una licenciatura o al menos dos años de universidad.

Generalizar la escolarización primaria.

Se trataba de extender la escolaridad a todos los niños en edad escolar. Aunque en los primeros años de independencia se produjo un importante crecimiento cuantitativo del alumnado, debido a la iniciativa institucional y a las expectativas populares, este aumento no alcanzaba aún la mitad de la población en edad escolar. El aumento de profesorado e instalaciones no fue el suficiente para cubrir el aumento de escolarización lo que generó masificación en las aulas, un déficit crónico de equipamientos (escuelas, aulas, material escolar) y de profesorado cualificado.

6.4.1 AVANCES Y RETROCESOS.

Los primeros seis años desde la independencia se caracterizaron por la instauración del sistema inspirado alrededor de los cuatro principios que se llevaban a la práctica más o menos mediante los Planes de educación. El primer Plan de Desarrollo de 1960-1964 perseguía la formación profesional y la escolarización masiva como medio de formar cuadros y técnicos marroquíes a fin de no depender de los

¹⁹ La *msids* es la escuela coránica donde se impartía la enseñanza primaria original, repetir, copiar y aprender las *suras* del Corán.

franceses. Inicialmente se optó por continuar con la estructura del Sistema educativo heredada del antiguo régimen colonial.

El siguiente periodo de 1964-1972 se caracterizó por una gran inestabilidad política, recortes en el gasto público destinado a Educación y una reducción de los objetivos educativos, que se redujeron a limitar el número de nuevos alumnos y mejorar la eficacia interna del sistema. Lo primero se consiguió con cierta facilidad en el nivel primario mediante la suspensión de la construcción de escuelas, aplicación rígida de la edad de entrada a la escuela a los 7 años, admisión de repetidores sólo cuando hubiera vacantes debido al abandono, pero fue imposible en el nivel secundario debido a la llegada, en el curso 1965-66, de los niños que iniciaron su escolarización en 1958-59.

Como consecuencia de esta política la tasa de escolaridad de los niños de 7 años disminuyó desde el 55% de 1963 hasta un 44,7% en 1970, los recursos económicos de la enseñanza primaria decrecían mientras que los de Secundaria y Superior aumentaban, se mantiene elevado el índice de fracaso escolar (37%) y la población rural sigue rechazando la escolarización de sus hijos.

En 1964 se completó la arabización de la enseñanza de las matemáticas en la etapa media de la escuela primaria, pero se seguían manteniendo 10 horas semanales de francés. En 1970 se decidió comenzar la arabización de historia, geografía y filosofía en la enseñanza secundaria.

La marroquización del profesorado de primario se completó en 1967 y avanzó más lentamente en el nivel secundario (los profesores marroquíes pasaron del 46% al 55% entre 1967 y 1972). El gasto público creció lentamente entre 1964-72, la parte destinada al nivel primario decreció mientras aumentaba la dedicada a la enseñanza universitaria y, sobre todo, a la enseñanza secundaria. Había un importante índice de fracaso escolar (37%), repartido entre repetidores (25%) y abandonos (12%) en los primeros cursos de la escuela primaria.

El subperíodo 1973-77 se caracterizó por una lenta normalización política, acompañada de una coyuntura económica favorable, que no impidió un importante endeudamiento externo. En cambio, desde 1978 la normalización política es mayor pero comienza una coyuntura recesiva (política de austeridad en 1978, programa de ajuste en 1983), marcada por la crisis social, la guerra del Sahara y la agitación ciudadana-

estudiantil (huelgas obreras en 1978-79, conflictos universitarios en 1980, revueltas populares de Casablanca en 1981 y en la zona del Norte en 1984)

El plan 1973-77 se caracterizó por una vuelta a los objetivos de escolarización primaria masiva, incremento de la capacidad del sistema secundario y mejora en la formación de profesores. Se creó un servicio de educación preescolar y unas directrices para las escuelas coránicas, aunque el Estado no se encargaba plenamente de estas escuelas.

El plan de 1978-80 introdujo el principio de defensa de la autenticidad en el sistema público de enseñanza, cómo formula para contentar a los sectores “tradicionalistas”, lo que supuso impulsar la enseñanza de la religión y la historia de la civilización islámica en las escuelas. En estos años por primera vez progresó la escolarización femenina y la del medio rural, la tasa de escolarización pasó del 42% (1973-74) al 65% (29% en el medio rural, 67% en ciudades, 1980). A partir de 1978 se volvió a una tendencia restrictiva para limitar los gastos estatales en educación.

En el curso 1982-83 se completó la arabización de la enseñanza de cálculo en el nivel primario. Se prohibió que los niños permanecieran en ella más de 7 años o una vez cumplidos los 15. Se puso en marcha un programa para estudiar la arabización de las materias científicas hasta el nivel secundario.

El plan de ajuste neoliberal plasmado a partir de 1983 implicó un recorte del gasto público y un deterioro de las condiciones de vida de las clases populares. Ambas circunstancias incidieron directamente sobre la escolarización: reduciendo la oferta (menos plazas) y restringiendo la demanda (más niños a trabajar o a la calle). El número de nuevos inscritos descendió en 1983 y 1984, y creció lentamente el resto del periodo. La eficacia del sistema siguió siendo baja: el 65% de los matriculados no acababa los estudios primarios, y el 79% repetía al menos un curso, sólo el 33% de los que acababan el primer nivel accedían a la enseñanza secundaria. En estos años comenzó a desarrollarse la formación profesional, progresó la marroquinización del profesorado (el 97% en secundaria en 1985-86) y la arabización de la enseñanza (que sólo se completaría en secundaria en 1990).

Por su parte el Banco Mundial jugó un rol decisivo en la nueva política educativa. La reforma de la enseñanza se lanzó sobre la consideración financiera y de

mejora del rendimiento de la despesa educativa. En efecto es un componente de un programa más amplio a largo plazo de ajuste económico (PAS: Programa de Ajuste Estructural) propuesto por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Los objetivos básicos de la reforma de 1985 fueron los siguientes:

-Desarrollo de la educación primaria y freno a la expansión de los ciclos secundario y superior (que se presentó como una “democratización” del sistema, en favor de la educación de base).

-Reducción de los gastos en educación.

-Mejora de la eficacia interna (reducción del fracaso escolar) y de la calidad de la enseñanza.

-Mejora de la eficacia externa mediante una orientación masiva hacia la formación profesional.

A partir de la Reforma se introdujo gradualmente una Educación Preescolar (4-6 años) que se imparte en escuelas privadas modernas o en las escuelas coránicas, la Enseñanza Fundamental obligatoria (7-15 años) de nueve años de duración, y la enseñanza Secundaria (16-19) que en 1987 se reformo.

7. ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO DEL REINO DE MARRUECOS.

El sector de la Enseñanza y la Formación actualmente en Marruecos está gestionado por cinco Ministerios, en particular, el de Educación Nacional (M.E.N.), Enseñanza Superior, de la Formación de Cuadros y de la Investigación Científica (M.E.S.F.C.R.S.), del Desarrollo Social, de la Solidaridad, del Empleo y de la Formación Profesional (M.D.S.S.E.F.P.), de la Oficina de la Formación Profesional y de la Promoción del Trabajo (O.F.P.P.T) , así como de otros departamentos técnicos.

El sistema educativo actual se basa en la reforma del Sistema educativo propuesta después del curso 1985-86, que entró en vigor en Septiembre de 1990. En 1999 se elaboró y aprobó una nueva reforma que entrará en vigor de forma gradual, comenzando en Septiembre del 2000 con la enseñanza preescolar.

7.1 Estructura a partir de la reforma de 1985.

A continuación describimos brevemente las características de cada enseñanza, insistiendo en que esta estructura ha sido reformada a partir de la entrada a vigor de la nueva reforma educativa del 2000, en la que profundizaremos más adelante (ver **Cuadro II.1**).

La Enseñanza preescolar tiene una duración de dos cursos correspondientes a los 4-5 y 5-6 años de edad del niño. La primera etapa de educación formal tiene como objetivo el desarrollar las facultades físicas y mentales del niño. Le ayudan a descubrir su entorno sociocultural por medio de la iniciación en la religión y la moral islámicas y le introducen en los conocimientos básicos, principalmente la lectura y el cálculo.

Este nivel de enseñanza lo imparten las escuelas coránicas en donde se proporciona una enseñanza de tipo tradicional renovado y es la más extendida y las escuelas “maternales” y jardines de infancia que reciben el nombre de Enseñanza Preescolar Moderna, cuya metodología y equipamiento permite asegurar una formación basada en métodos modernos.

La Enseñanza Fundamental tiene una duración de nueve años y se considerada esencial por su doble objetivo:

- Preparar el acceso a formas de educación más elevadas, como la secundaria general, o profesional, proporcionando un mínimo de formación académica y práctica, a partir de la cual podrán organizarse los aprendizajes posteriores.
- Preparar para la vida activa inculcando conocimientos funcionales y actitudes que favorezcan el aprendizaje organizado, o no, de una actividad moderna o de un oficio artesanal.

Para alcanzar estos objetivos, los programas diseñados desarrollan los siguientes campos de aprendizaje:

- Iniciación a la vida religiosa con el fin de asegurar al niño su integración sociocultural.

-Aprendizaje elemental de la lengua árabe, indispensable para la comunicación, que todo alumno debe hablar y comprender y en la que debe poder leer y escribir.

-Aprendizaje de nociones básicas de aritmética, como conocimiento intelectual y como nociones útiles para la vida.

-Iniciación a la lengua francesa para favorecer muy temprano el aprendizaje de un primer idioma extranjero, indispensable para la posterior escolarización y factor de apertura hacia el mundo.

-La adquisición de un saber-hacer productivo, mediante la iniciación al trabajo productivo y a las actividades manuales que facilitarán la posterior integración profesional.

-La iniciación a la vida cívica basada en las actitudes tradicionales de solidaridad, y colaboración, favoreciendo de este modo la participación en las actividades sociales y económicas.

La Enseñanza Fundamental se divide en dos ciclos:

1. El primer ciclo abarca seis cursos, desde los 7 a los 12 años de edad.
2. El segundo ciclo abarca tres cursos, desde los 13 a 15 años de edad.

La política educativa de orientación o selección se basa en que entre el 70-80% de los que finalizan el primer ciclo Enseñanza Fundamental pasen al segundo ciclo completando la enseñanza fundamental y el resto pase al primer nivel de Formación Profesional.

La **Enseñanza Secundaria** comprende tres cursos (16-18 años) y se trata de una fase de especialización con objeto de:

-Prepararse para la enseñanza superior.

-Dispensar una formación de base en las materias científicas y técnicas.

-Proporcionar una cultura general que permita comprender y salvaguardar las diferentes culturas y civilizaciones árabo-islámicas.

La enseñanza secundaria comprende una Enseñanza General que proporciona el título de *Baccalauréat* y tiene como finalidad inculcar una cultura global teórica, literaria y científica y la Enseñanza Técnica que proporciona un título de *Baccalauréat* Técnico y tiene como finalidad proporcionar al alumnado una formación técnica y práctica (Merrouni, 1996)

Un 50% de los graduados de la Enseñanza Fundamental estudiarán el Bachillerato y el otro 50% Formación Profesional. El ingreso a ambas está condicionado por un examen de ingreso selectivo²⁰.

El Bachillerato ofrece tres especialidades²¹: Letras Modernas, Ciencias Exactas y Ciencias Experimentales (mecánica, electricidad, economía y gestión, agricultura, etc.). La finalidad de este ciclo de enseñanza es proporcionar a los alumnos una enseñanza general teórica, literaria y científica, cuyo objetivo es desarrollar sus potencialidades intelectuales y prepararlos para estudios superiores.

Hasta 1987 la obtención del grado de Bachiller dependía de un examen final, con la reforma del examen del *Baccalauréat* en 1987, la evaluación está basada en la organización de nueve exámenes, a razón de tres por curso. El nuevo sistema exige tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos un esfuerzo sostenido y continuo para terminar los programas dentro de los plazos previstos al completo. Esta nueva fórmula de organización de los exámenes del *Baccalauréat* ha permitido diversificar las técnicas de evaluación (preguntas escritas y orales, trabajos de prácticas, deberes,...) en función de las especialidades de cada materia y adaptar la naturaleza y la duración de las pruebas a nivel real de los alumnos.

La **Formación Profesional** tiene como objetivo proporcionar a los alumnos una formación técnica teórica y práctica, con vistas a prepararles para seguir sus estudios superiores de Formación Profesional. Tiene tres niveles:

-El nivel de Especialización, con una duración de dos años, forma artesanos y peones de la construcción o la agricultura. Puede acceder a él todos los alumnos que han completado el primer ciclo de Enseñanza Fundamental.

²⁰La Reforma de 1985 preveía la paulatina flexibilización del examen de ingreso al bachillerato, hasta llegar a su supresión en 1990-91.

²¹También se emplea secciones.

-El nivel de Cualificación admite a los alumnos que hayan finalizado el ciclo de Enseñanza Fundamental

-El nivel Especialista, su duración suele ser de dos o tres años según la especialidad escogida y pueden acceder los alumnos con titulación de Bachiller o nivel de Cualificación de Formación Profesional. Ofrece las siguientes especialidades (secciones):

·Ingeniería Económica y de Gestión.

·Ingeniería Mecánica.

·Ingeniería Eléctrica.

·Ingeniería Civil.

·Ingeniería Química.

·Ingeniería Agrícola.

Los programas y manuales de la Enseñanza Fundamental y Secundaria eran concebidos y elaborados por comisiones especialidades, compuestas por inspectores, consejeros pedagógicos y personal docente. Las direcciones pedagógicas elaboran los programas, dan las instrucciones pedagógicas y velan por el buen desarrollo de las diferentes etapas composición y edición de los manuales escolares. Los nuevos programas son primeramente experimentados en centros piloto antes de ser implantados definitivamente en el sistema educativo.

La evaluación pedagógica constituye un elemento esencial en la estrategia de mejoras en el sistema educativo. Se utilizan dos tipos de evaluación: una formativa ligada al proceso de aprendizaje en sí y otra de seguimiento, ligada a una pedagogía de apoyo en beneficio de los alumnos con dificultades escolares.

En materia de métodos pedagógicos, según Moatassime, se podría esperar siendo Marruecos un país progresista en relación al resto del Magreb, que adoptaron procedimientos dinámicas que propiciaran del cuestionamiento y los países “conservadores”, métodos estáticos limitados a una transmisión casi dogmática de los conocimientos que favorecieran el espíritu de disciplina y sumisión. Pero no es así,. ambos métodos, activo y didáctico, y a veces mixto, se practican en todo el Magreb, conscientemente o no y en distintos grados, sin relación aparente con el régimen político. Parece así sustraerse a las “instrucciones oficiales” y responden a un mecanismo pedagógico interno en el que la personalidad del maestro cumple un papel

determinante. El alejamiento de las escuelas rurales no parece propicio a las modificaciones de la educación, pero las grandes ciudades tampoco las favorecen, contrariamente a lo que se hubiera podido pensar. Estudiando, en especial, las ciudades medianas que han conservado cierto carácter rural, se observa que las transformaciones que experimentan o asumen pueden resultar estimulantes para la reflexión educativa prospectiva de algunos pedagogos(Moatassime,1992:190).

7.2 La década de los 90: Crisis y diseño de una Reforma.

Desde 1985 hasta nuestros días el sistema educativo de Marruecos ha pasado por la instauración de reformas, implantación, fracaso de las reformas, implantación de parches que intentaban solventar grandes problemas. Las reformas educativas acometidas en estos años no han funcionado, acrecentando las desigualdades sociales y los problemas de un sistema educativo con muchas carencias, que ni siquiera ha conseguido cumplir con los objetivos propuesto tras la Independencia de escolarizar a todos los niños en edad escolar obligatoria. A continuación revisamos algunos de estos problemas y sus causas:

Por una parte, las reformas se tomaron de forma unilateral, sin tener en cuenta a los maestros, padres, ni siquiera al mismo Consejo Superior de Enseñanza.

La Reforma de 1985 establece un sistema selectivo basado en la orientación que fracasa irremediablemente. Entre los numerosos obstáculos de la orientación en su puesta en práctica se destaca la insuficiencia de medios materiales, humanos y de equipamientos, la rigidez de las estructuras de formación, la falta de coordinación en el interior del sistema de enseñanza profesional y el sistema productivo. En definitiva, la orientación se reduce a un servicio administrativo que determina quien accede a los estudios superiores y que se ve reforzada por la ausencia de una política de orientación a nivel nacional (Merrouni, 1996).

Alto índice de desescolarización, fundamentalmente en la zona rural y mayoritariamente de niñas.

Altas tasas de repeticiones y abandono escolar tanto en la Enseñanza Fundamental como en Secundaria, debida a unos programas de estudio centralistas e impuestos desde el medio urbano sin tener en cuenta las diferencias regionales, culturales o lingüísticas de Marruecos.

Un profesorado poco motivado y frecuentemente con falta de preparación.

Una elevada tasa de paro entre jóvenes licenciados.

Y lo que puede resultar más preocupante la falta de plazas escolares para la población en edad de estudiar, tanto en la enseñanza fundamental como en Secundaria, fundamentalmente en la formación profesional.

A estos problemas ya existentes y calificados como crónicos se añade la necesidad de introducir las nuevas tecnologías en el sistema educativo, formar a las nuevas generaciones encargadas de modernizar el país y de no perder el tren del avance tecnológico.

Para dar solución a todos estos problemas y por primera vez desde un planteamiento global se pone en marcha una reforma educativa global de todo el sistema educativo que solvente estos problemas. En 1999 se constituye la Comisión Real, compuesta por expertos en educación que tras un profundo análisis de la realidad educativa marroquí, elaboran una reforma del sistema educativo plasmado en una **Carta Nacional de Educación** que es aprobada y consensuada por todos los partidos, pasando a denominarse **Pacto de Educación**. Se trata de la primera Ley educativa que tiene un ámbito global y es consensuada por todos los partidos.

En dicho Pacto se establece el periodo del 2000 al 2009 la **Década de la Educación y la Formación** en la que desea dar solución a los problemas e implantar la reforma de forma gradual. Con la reforma se pretende que el Sistema Educativo del Reino de Marruecos participe en el desarrollo general del país, fundado sobre la conciliación positiva entre la fidelidad con las tradiciones y la aspiración de la modernidad.

El sistema educativo se funda sobre los principios y los valores de la fe islámica que tiende a formar ciudadanos virtuosos, modelo de rectitud, de moderación y de tolerancia, abiertos a la ciencia y al conocimiento y dotado del espíritu emprendedor,

de iniciativa y de creatividad y que manifiesta como valores sagrados e intangibles: la fe en Dios, el amor en la Patria y el afecto a la Monarquía.

Pero además de los principios y valores tradicionales, islámicos y monárquicos, el **Pacto de Educación** recoge valores y principios democráticos. Entre los fundamentos del Pacto se recoge como “la educación cultiva los valores de los ciudadanos que permiten a todos participar plenamente en asuntos públicos y privados con pleno conocimiento de los derechos y deberes de cada uno”, igualmente recoge la necesidad del espíritu de diálogo, el respeto a las diferencias y la practica democrática dentro marco del Estado del Derecho.

El Pacto de Educación insiste en la interacción dinámica entre el patrimonio cultural de Marruecos y los grandes principios universales de los Derechos del Hombre, del respeto y dignidad. La educación se enraíza en el patrimonio cultural de Marruecos, pero en esta ocasión se respeta la variedad de sus componentes regionales que es considerado como enriquecedor para ambos (patrimonio cultural marroquí y la culturas regionales).

El **Pacto de Educación** asegura a todos los marroquíes la enseñanza oral y escrita de la lengua árabe, lengua oficial del país, aunque complementariamente se abre la utilización de las lenguas extranjeras mas utilizadas en el mundo. No obstante, se incluye por primera vez la enseñanza de otras lenguas regionales de Marruecos en la escuela, cuestión que queda aún por materializarse y concretarse.

Se apuesta a que el Sistema Educativo y de Formación haga avanzar al país en la conquista de la ciencia y de la enseñanza de las nuevas tecnologías y que contribuirá a reforzar la competitividad y el desarrollo económico, social y humano, en una época caracterizada por la apertura sobre el mundo. Entre las finalidades mas importantes destacamos:

- Asegurar la escolarización a todos los niños y niñas marroquíes,
- Promocionar de una escuela viva y una enseñanza activa centrada en el niño,
- Esforzarse a adaptar el sistema educativo a las necesidades del individuo y la sociedad.

-Concebir a la persona en todas sus dimensiones, psíquicas, afectivas, cognitivas, físicas, artísticas y sociales, y de forma integral.

Para todo ello se insiste en la movilización nacional y en la concienciación de los marroquíes de la educación como motor de desarrollo económico, social y cultural del país. Con esa intención todos los Directores de los centros disponen de un ejemplar del **Pacto de Educación**, que entra en vigor a partir del curso 2000-2001 de manera gradual, comenzando ese curso escolarizando en los centros de Primaria a los alumnos de enseñanza Preescolar de 4 y 5 años.

7.2.1 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DE FORMACION A PARTIR DE LA REFORMA DEL 2000.

Con la entrada a vigor del Pacto de Educación y Formación, se reestructura el sistema educativo de la siguiente manera (ver **Cuadro II.1**), por una parte la enseñanza Preescolar forma parte del sistema educativo y a partir del Curso 2000-2001 es impartido en los centros de Primaria, la enseñanza Primaria se compone de una enseñanza de base compuesta por la enseñanza preescolar (4-6 años) y un Ciclo de base de dos años de duración (6-8 años) y un Ciclo intermedio de cuatro años de duración (9-12 años). Al finalizar los estudios de la enseñanza Primaria se consigue un Certificado de estudios Primarios. La enseñanza secundaria tiene una duración de seis años distribuidos en dos ciclos, el Ciclo Colegial (13-15 años) y el Ciclo Cualificación (16-18 años). Desde el cual se accede a la Universidad. Recordamos que la enseñanza de la Formación Profesional es competencia de otro ministerio, por lo que la Reforma educativa no hace referencia a esta formación.

CUADRO II.1: ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN MARRUECOS.

Universidad		23	Universidad	Formación Profesional Nivel III	
		22			
		21			
		20			
		19			
Ciclo Cualificación	Enseñanza Secundaria	18	Enseñanza Secundaria General	Formación Profesional Nivel II	
Ciclo Colegial		17			
		16			
Segundo Ciclo de Enseñanza Primaria	Ciclo Intermediario	15	2º Ciclo Enseñanza Fundamental	Formación Profesional Nivel I	
Primer Ciclo de Enseñanza Primaria		14			
Preescolar	Ciclo de Base	13	1º Ciclo de Enseñanza Fundamental		
		12			
	11				
	10				
	9				
	8				
	7				
	6	Enseñanza Preescolar			Enseñanza coránica
	5				
	4				
Reforma del 2000		Años	Reforma de 1985		

Fuente: Elaboración propia a partir de Regil, 1999.

A diferencia de la estructura del Sistema Educativo regulado por la Reforma de 1985, a partir de la nueva reforma los alumnos comenzaran la enseñanza preescolar con cuatro años y con seis años la enseñanza primaria, la enseñanza primaria comienza antes y finaliza antes, el antiguo segundo ciclo de enseñanza fundamental se convierte en enseñanza secundaria (Ver **Cuadro II.1**)

El objetivo general de la **enseñanza preescolar** es facilitar el desarrollo físico, cognitivo y afectivo del niño, el desarrollo de su autonomía y su socialización, a través de:

- El desarrollo de habilidades sensoriomotrices, espacio-temporales, semiológicas, imaginativas y expresivas.
- La iniciación de los valores religiosos, étnicos y cívicos de base.
- El ejercicio de las actividades prácticas y artísticas elementales (diseño, modelaje, pintura, juego de roles, canciones y música,...).

-Las actividades de preparación de aprendizaje de la lectura y escritura en lengua árabe y especialmente a través del conocimiento del árabe oral, apoyándose en la lengua materna.

Los objetivos generales de **Primaria** se diferencian según los ciclos. Para el primer ciclo (6-8 años), el objetivo general es consolidar y extender los aprendizajes de preescolar para asegurar a todos los niños marroquíes la llegada a la edad de los ocho años con una base común y armónica de instrucción y socialización, asegurando una igualdad de oportunidades en sus aprendizajes en los niveles de enseñanza posterior. Sus objetivos específicos son:

-Adquisición de conocimientos y aptitudes de base de comprensión y de expresión escrita y oral en lengua árabe.

-La iniciación de una primera lengua extranjera.

-La adquisición de las nociones de base de prevención sanitaria y de protección del medio ambiente,

-Desarrollo de las capacidades cómicas, gráficas y lúdicas.

-Iniciación a las nociones de orden, clasificación y seriación, a través de la manipulación de objetos concretos.

-La apropiación de reglas de vida en sociedad y de valores de reciprocidad, de cooperación y de solidaridad.

Para el segundo ciclo (9-12 años), el objetivo general es desarrollar las habilidades de los niños y el desarrollo precoz de sus capacidades a través de:

-Profundización y extensión de los aprendizajes adquiridos en el primer ciclo, especialmente sobre el ámbito religioso, cívico y étnicos.

-El desarrollo de habilidades de comprensión y de expresión, en lengua árabe, necesarios en todos los aprendizajes disciplinares.

-El aprendizaje de la lectura, escritura y la expresión de la primera lengua extranjera.

-El desarrollo de estructuras operatorias de la inteligencia practica, especialmente, para la aplicación de operaciones concretas de seriación, clasificación, numeración, calculo y orientación espacio-temporal, así como de métodos de aprendizaje.

-El descubrimiento de las nociones y conceptos de sistemas y técnicas de base aplicados a el desarrollo natural, social y cultural inmediato del alumno, y comprendiendo los asuntos locales y regionales.

-Una primera iniciación a las tecnologías modernas de información, de comunicación y de creación interactiva.

-La iniciación a la utilización funcional de una segunda lengua extranjera, en especialmente en el inicio, sobre la familiarización oral y fonética.

El objetivo general de la enseñanza secundaria del **Ciclo Colegial** es profundizar en los objetivos generales de los ciclos anteriores. Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

-Apoyar el desarrollo de la inteligencia formal de los jóvenes, especialmente para la formulación y resolución de problemas, los ejercicios de matemáticas, la simulación de casos.

-La iniciación a los conceptos y leyes de base de las ciencias naturales, ciencias físicas y del medio ambiente.

-El descubrimiento activo de la organización social y administrativo en los niveles locales, regionales y nacionales.

-La iniciación al conocimiento de la patria y del mundo, desde la dimensiones geográficas, históricas y culturales.

-El conocimiento de los derechos fundamentales de las personas y de los derechos y deberes de los ciudadanos marroquíes.

-El aprendizaje de competencias técnicas, profesionales, artísticos y dispositivos de base, unidas a las actividades socioeconómicas adaptadas al desarrollo local y regional de la escuela.

-La maduración vocacional y la preparación en la elección de orientación y concepción-adaptación de proyectos personales fundamentalmente de estudios o de entrada directa a la vida activa.

-En la medida de lo posible, la especialización de un arte, especialmente de agricultura, artesanía o de la formación alternativa. Se trata de que al fin de ciclo pase del colegio al puesto de trabajo.

Por su parte el **Ciclo de enseñanza de Cualificación** tiene como objetivo general la consolidación de lo adquirido en la escuela colegial, en diversificar los dominios de los aprendizajes, de ofrecer nuevos campos de aprendizaje y de inserción en la vida profesional y social. Como objetivos específicos se incluyen:

-Desarrollo y consolidación en nivel de competencias de razonamiento, de comunicación, de expresión, de organización, de trabajo y de investigación metódica, sobre todos los aprendizajes.

-El desarrollo de las capacidades de autoaprendizaje y adaptación a las exigencias cambiantes de la vida activa y novedosas del desarrollo cultural, científicos, tecnológicos y profesional.

A diferencia de 1985, la nueva reforma presenta un planteamiento más moderno, tanto en su vocabulario como en sus finalidades. En definitiva, el **Pacto de Educación** es un cúmulo de buenas intenciones, realistas proponiendo reformas graduales, que surge del estudio y análisis de la problemática del país y no de las exigencias de otros organismos y que se ocupa de la financiación, proponiendo nuevas formas de financiación, *partenaire* con bancos, etc.

A pesar de todo, hay que señalar que por lo novedoso del planteamiento y por el esfuerzo de elaboración del Pacto de Educación merece un reconocimiento y una esperanza de que las cosas cambien y funcionen, que la reforma se pueda llevar a la práctica mejorando así un sistema educativo con muchas carencias y muchas dificultades.

7.3 Realidad de un sistema educativo a partir de los Datos.

A continuación ofrecemos una pincelada de la realidad educativa de Marruecos, profundizando en las regiones o zonas de donde proceden los alumnos marroquíes escolarizados en Collado Villalba: Tánger, Tetuán, Larache, Al-hoceima y Casablanca. En concreto en las regiones con mayor población, existen varias Delegaciones de Educación, por lo que en dichas regiones, nos hemos centrado en las Delegaciones en las que hemos llevado a cabo nuestra investigación de campo²², en Tánger la Delegación de Beni-Makada, en Casablanca en la Delegación de Casa Ain Chock.

7.3.1 ENSEÑANZA PREESCOLAR.

En la enseñanza preescolar en Marruecos hay 818.694 alumnos escolarizados, de los cuales un 67% acuden a una escuela coránica y el resto a la Enseñanza Preescolar Moderna. Recordemos que la Enseñanza Preescolar no es obligatoria y no se imparte en los centros públicos²³, que la enseñanza Preescolar Moderna es privada y que la enseñanza coránica es gratuita y depende de las mezquitas.

En la escuela coránica suele haber un único educador en una única sala con una media de 18 alumnos por clase, variando según las Delegaciones y localidades (ver **Tabla II.22**). Los alumnos que acuden a la escuela coránica son mayoritariamente varones, un 72% de niños y un 28% de niñas.

En la enseñanza moderna varía el número de maestros y el número de aulas que se emplean, pero a partir de los datos se puede decir que está un poco más saturado de alumnos que las escuelas coránicas, con 20 o 25 alumnos por clase. El porcentaje de alumnos por sexo es más equilibrado que el de las escuelas coránicas, 54% niños frente a 46% de niñas.

²² Para más información esperar al próximo capítulo, en el que se detalla el Trabajo de campo.

²³ Con la nueva reforma, a partir del curso 2000-01 los alumnos de 5 años se incorporan a la enseñanza preescolar en los centros públicos.

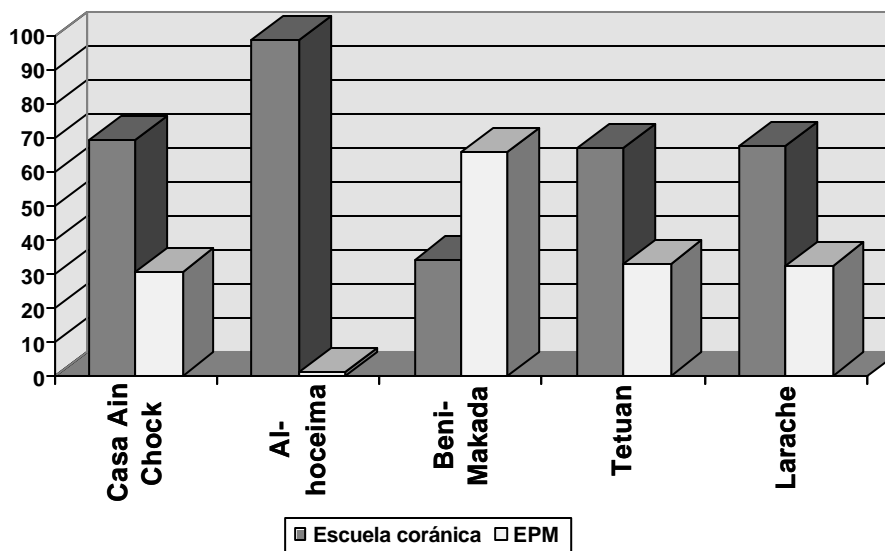
TABLA II.22: ENSEÑANZA PREESCOLAR EN MARRUECOS. CURSO 1998/99.

	Casa Ain Chock	Al-hoceima	Tánger Beni-Makada	Tetuán	Larache
Alumnos en E.C.	12027	7787	3468	17982	13478
Maestros	420	430	120	811	625
Alumnos en E.P.M.	5367	104	6693	8834	6529
Maestros	312	8	200	389	223
Total Alumnos	17394	7891	10161	26816	20007

Fuente: Elaboración propia a partir de l Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

En general existe un mayor número de alumnos en la enseñanza coránica que en la Enseñanza preescolar Moderna (ver **Gráfico II.3**) pero esto se debe a que existe poca oferta de Enseñanza Preescolar Moderna y que son centros privados y en ocasiones no pueden elegir, porque en su localidad solo existen escuelas coránicas, por ejemplo la región de Al-hoceima en la que existen pocos centros de Enseñanza Preescolar Moderna. Salvo la Delegación de Tánger Beni Makada, el resto tienen mayor número de alumnos en la enseñanza coránica. El valor de Tánger Beni-Makada se puede deber a que es una Delegación constituida recientemente con algunos barrios de nueva construcción de funcionarios con Guarderías.

GRÁFICO II.3: PORCENTAJE DE ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR POR DELEGACIONES. CURSO 1998/99.

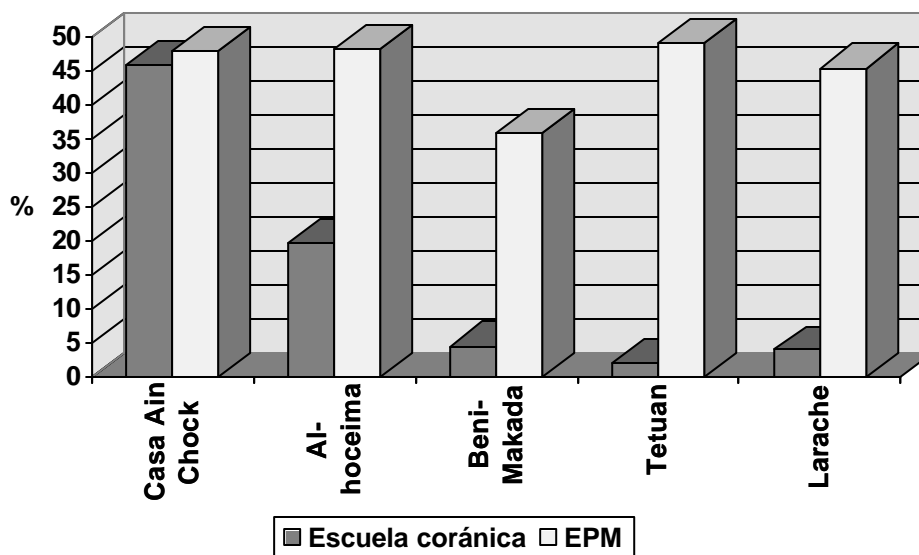


Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

Analizando los datos por Delegaciones según el sexo de los alumnos (ver **Gráfico II.4**), se observa como hay poca presencia femenina en las escuelas coránicas del Norte, a excepción de la región de Al-hoceima, que como ya habíamos señalado no

dispone de suficientes plazas escolares de Enseñanza Preescolar Moderna en esa Delegación. En cambio en Casablanca el número de alumnas que frecuentan al escuela coránica es muy importante.

GRÁFICO II.4: PORCENTAJE DE ALUMNAS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR POR DELEGACIONES. CURSO 1998/99.

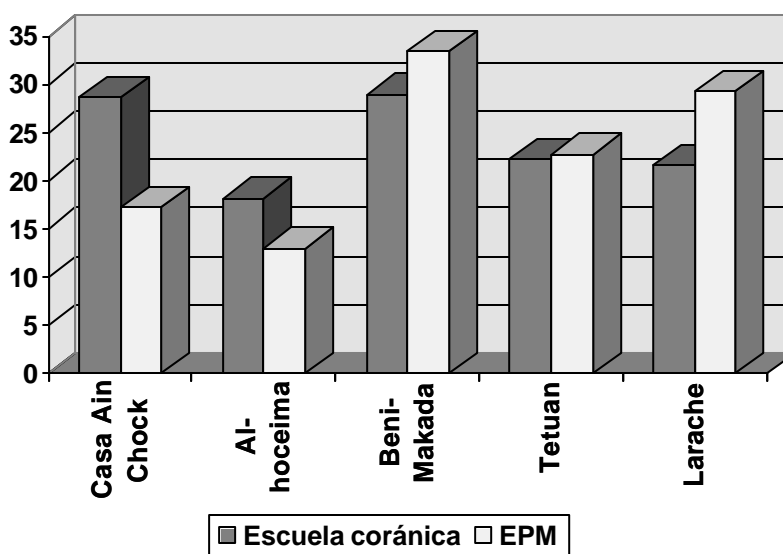


Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

En cuanto al número de maestros por Delegaciones, se observa que existen más profesores en la Enseñanza Coránica que en la Enseñanza Preescolar Moderna, que la Delegación de Tetuán es la que mayor número de maestros (ver **Tabla II.22**), en ambas enseñanzas, y que la Delegación de Tánger Beni-Makada es la que menos maestros tiene en enseñanza coránica y el menor número de maestros en la Enseñanza Preescolar Moderna es Al-hoceima como era de esperar.

Ahora bien, según el número de alumnos por maestro se aprecia (ver **Gráfico II.5**) que en la enseñanza coránica, la Delegación de Tánger Beni-Makada es la que tiene más alumnos por maestro, con 28,9 alumnos, frente a Al-hoceima donde un maestro atiende una media de 18 alumnos. Igualmente en la Enseñanza Preescolar Moderna también el número de alumnos por cada profesor varía, así Tánger Beni-Makada es la que mayor número de alumnos por profesor con 33,4 y Al-hoceima en cambio a cada profesor le corresponden 13 alumnos.

GRÁFICO II.5: NÚMERO DE ALUMNOS POR MAESTROS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.



F

Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

En definitiva, a partir de los datos de los que se dispone se puede decir que la enseñanza preescolar más extendida es la que imparte las escuelas coránicas, en las que predomina el alumno varón. Mientras que la Enseñanza Preescolar Moderna no está presente en todas las regiones, va dirigida a las clases medias y altas y entre su alumnado existe un equilibrio de sexos.

7.3.2 ENSEÑANZA FUNDAMENTAL.

A continuación profundizaremos en la escolarización en el Primer Ciclo, tanto en los datos globales de Marruecos y las cinco Delegaciones donde se llevo a cabo el trabajo de campo.

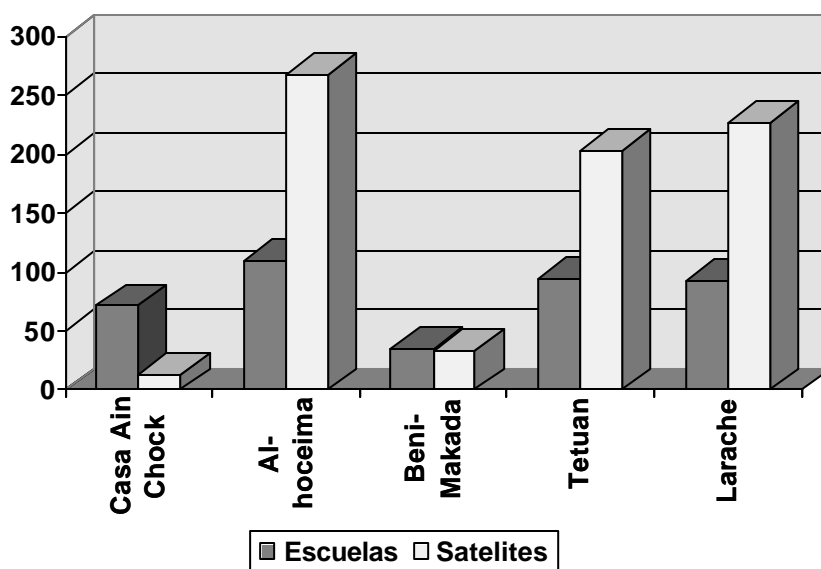
7.3.2.1 Centros.

El número total de centros públicos de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental del Reino de Marruecos en el curso 1998-99 es de 5.730, de los cuales el 57,45% están situados en el medio rural. Además de estos centros existen establecimientos “satélites” o “anexos” que son extensiones de los centros en lugares muy alejados de la escuela “madre” y donde existe una cantidad considerable de alumnos. El total de escuelas satélites es de 11.183, y casi la totalidad se ubican en el medio rural.

Por Delegaciones, deberemos señalar que Casa Ain Chock tienen un número de 71 centros y 13 satélites. La Delegación de Al-hoceima dispone de un total de 110 de centros y 268 Satélites. En Tánger Beni-Makada en el curso 1998-99 había 35 centros y 33 Satélites. En Tetuán existen 94 centros y 202 Satélites. En Larache son 92 centros y 227 Satélites. El hecho que exista un mayor número de Satélites que de centros en Al-hoceima, Tetuán y Larache se debe a que la población está muy dispersa en el medio rural, mientras que en la Delegación de Casa Ain Chock y Tánger Beni-Makada la población se encuentra más concentrada entono a la ciudad de Casablanca y de Tánger, respectivamente.

Por otra parte, hay que señalar que las dos Delegaciones con mayor número de centros y satélites en la zona rural son Al-hoceima y Larache, fundamentalmente Al-hoceima que es esencialmente una región rural, frente a Larache que aunque la zona urbana de Larache es importante tiene mucha población dedicada a la agricultura.

GRÁFICO II.6: NÚMERO DE CENTROS Y SATELITES DE ENSEÑANZA PRIMARIA POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.



Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

Las escuelas de Marruecos pueden ser edificios construidos de obra y denominados “duros” y los “prefabricados” (ver **Anexos II.2**). Generalmente las escuelas del medio urbano son construcciones en duro, a excepción de escuelas situadas en barrios muy populares en donde la población escolar haya aumentado de repente por la emigración rural, como en la Delegación de Tánger Beni-Makada donde dos de las escuelas urbanas visitadas eran aulas prefabricadas. En el medio rural, por

contra, predominan las escuelas prefabricadas o en todos caso una combinación de ambas, es decir, aulas en duro y aulas prefabricadas.

Los años de construcción de las escuelas visitadas son variados, a partir de la información facilitada por las escuelas visitadas sobre la fecha exacta de construcción podemos decir que dos centros son anteriores a la independencia de Marruecos, tres de la década de los 70, uno del primer quinquenio de la década de los 80 y dos de la década de los 90. Del resto no se sabe.

Casi todas las escuelas visitadas tienen agua corriente y baños, en cambio no todas disponen de luz eléctrica. La mayoría de las situadas en el medio urbano tienen luz eléctrica (de las visitadas 8 sobre 9) y en el medio rural es menos frecuente disponer de luz eléctrica, aunque muchas de las escuelas visitadas la tenían (7 sobre 9).

Las escuelas, generalmente, están cerradas por un muro (solamente una escuela rural no tenían aún el muro pero estaba pendiente su construcción para el año siguiente). Las escuelas del medio urbano visitadas (5 sobre 9) suelen tener el patio asfaltado, mientras que en el medio rural el patio suele ser de tierra.. Las dimensiones del patio son también variadas y dependen del terreno que se haya destinado a la escuela por parte del Ministerio (ver **Anexos II.3**).

Las escuelas edificadas en duro, se componen de varios edificios, unos destinados a las aulas que pueden tener uno o dos pisos y otros más pequeños donde están los baños, el despacho del Director y un almacén. Es preciso señalar que los dos centros escolares visitados que se construyeron en el periodo de Protectorado Español son los más parecidos a nuestras escuelas con un gran edificio que reúne todas las aulas, los baños y el despacho del Director.

Las escuelas formadas por prefabricados tienen entre dos y once módulos alrededor del patio destinados a las aulas y el comedor, y suele haber también dos edificios en duro o prefabricados mas pequeño destinados a baños (uno para las niñas y otro para niños), despacho y almacén. Los centros menos saturados de alumnos aprovechan un aula como Mezquita que está abierta para todos y a todas horas.

Solo una de las escuelas visitadas dispone de instalaciones y material deportivo en el patio de la escuela (canastas, red de voleibol, porterías pequeñas, etc.), el resto tenía patios con árboles, huertos o jardines.

En casi todas las escuelas, rurales o urbanas suele existir una vivienda para el maestro, pero que frecuentemente se ceden al guarda del colegio, los que tenían.

Se puede decir que existe una gran diferencia entre las escuelas urbanas y rurales, y entre las urbanas, las que están ubicadas en buenos barrios o en zonas marginadas. Si además tenemos en cuenta que el mantenimiento de las escuelas depende de los padres de los alumnos, ya que el Ministerio no facilita ninguna ayuda para mantener en buen estado las escuelas, en las escuelas públicas de Enseñanza Fundamental de buenos barrios, el mantenimiento y la conservación serán buenos, mientras que en los barrios más populares que recibe población más marginal, su estado y conservación deja mucho que desear..

7.3.2.2 Comedor escolar.

Todas las escuelas del medio rural disponen de comedor escolar, el estado y el tamaño del comedor varía de una escuela a otra (ver **Anexo II.4**), pero en todas se da a los alumnos el mismo menú (pan con sardinas, lentejas, alubias, pan con confitura). De las escuelas visitadas, algunas daban de comer a todos los alumnos y otras sólo a los más necesitados. Este servicio es gratuito, al igual que el reparto de los libros, que depende del Ministerio de Educación Nacional.

El número de Comedores escolares en Marruecos en el curso 1996/97 era de 10.392 (no hay datos más recientes) de los cuales el 90,75% están en el medio rural y de los que actualmente se benefician 839.718 alumnos, de los cuales el 87,66% en el medio rural.

Curiosamente el número de beneficiarios del comedor escolar desde el curso 1994-95 ha ido descendiendo a medida que iban aumentando el numero de cantinas, esto se debe por el descenso de beneficiarios fundamentalmente en las escuelas urbanas, ya que el número de beneficiarios de los comedores de las escuelas rurales con respecto a 1994-95 se mantiene (Direction de la Stadistique, 1999).

7.3.2.3 Aulas.

El número de aulas en todo el Reino de Marruecos asciende a 78.669 en el curso 1998-99, de las que más de la mitad (57%) se encuentran en el medio rural. Por Delegaciones, Casa Ain Chock dispone de un total de 1.198 aulas, de las cuales sólo el 17% están situadas en el medio rural. La Delegación de Al-hoceima dispone de 1.399 aulas, siendo más del 75% aulas en el medio rural. En Tánger Beni Makada se hacen uso de 446 aulas, siendo un 26% de ellas aulas en el medio rural. En Tetuán el número total de aulas asciende a 1.194, de las cuales 36% son aulas en el medio rural. Y por último, Larache dispone de un total de 1.341 aulas, estando más de la mitad en el medio rural (57%)

Las escuelas visitadas suelen tener entre dos y 24 aulas, siendo las más pequeñas las del medio rural y las que mayor número de aulas tienen de medio urbano, aunque la media se sitúa entre 10 y 11 aulas por escuela. En el medio rural se distinguen las “escuelas madre” de las “escuelas anexas”, las primeras son más grandes y tienen un número mayor de aulas, entre ocho y doce, las “escuelas anexas” suelen ser de una o dos aulas como mucho.

7.3.2.4 Alumnos.

El número total de alumnos escolarizados en Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental es de 3.461.937, de los cuales el 96% está escolarizado en la enseñanza pública y sólo el 4% en la enseñanza privada. Según el medio de procedencia el 47% de los alumnos escolarizados son del medio rural y por sexo un 44% son niñas. El porcentaje de alumnas en el medio rural es del 43% (ver **Tabla II.23**).

TABLA II.23: EFECTIVOS DE ALUMNOS POR MEDIO Y SEXO EN PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL. CURSO 1998-99.

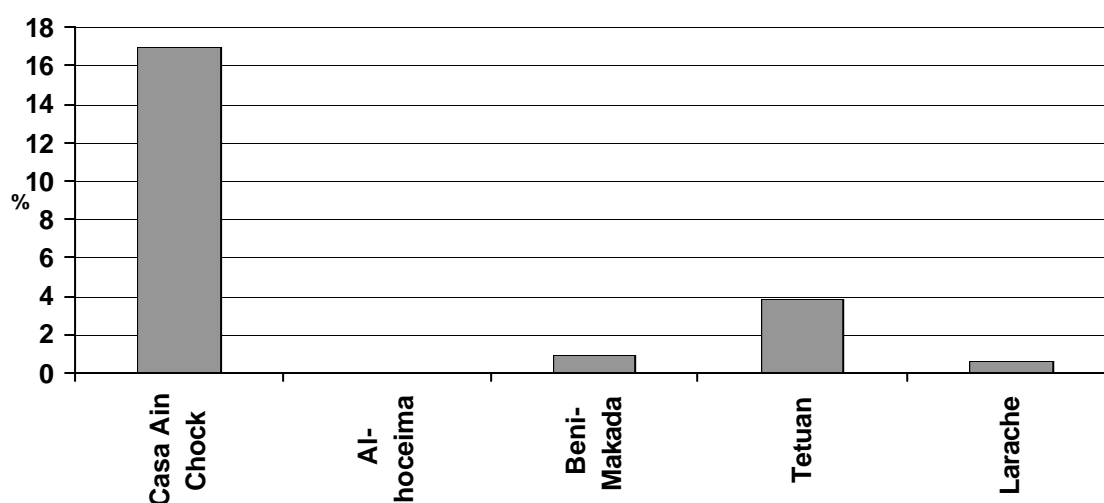
	Total	Niñas
Publica	3.317.153	1.453.643
Rural	1.562.764	620.624
Privada	144.784	68.466
Total	3.461.937	1.522.109

Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

Sobre la enseñanza privada en este ciclo hay que tener en cuenta que sus estadísticas no son muy exhaustivas y se constatan incoherencias de un año a otro según la Dirección General de Estadística (*Annuaire Statistique de 1999*: 304).

La enseñanza privada no se imparte en todas las Delegaciones de Educación de Marruecos, ni en todas por igual. Si nos fijamos en las Delegaciones que se han visitado (ver **Gráfico II.7**) observamos que Casa Ain Chock es la Delegación que más alumnos tiene 11.850 en la enseñanza privada, lo que representa un 17% del total de alumnos escolarizados en la Delegación. Tetuán es otra Delegación en la que la enseñanza privada tiene cierta importancia, hay 2.860 alumnos en este tipo de centros, de los cuales el 46% son niñas, aunque sólo representan el 4% de los alumnos escolarizados en la Delegación.

GRÁFICO II. 7: PORCENTAJE DE ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA PRIVADA POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.



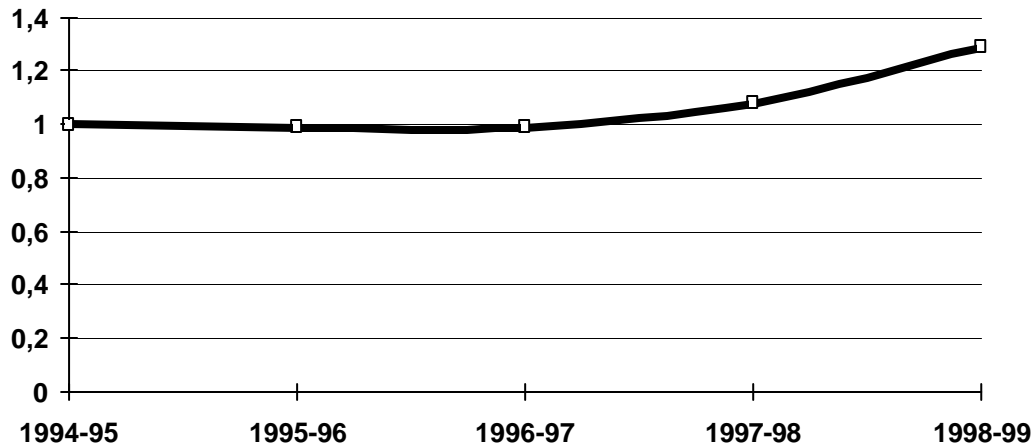
Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

En Larache los alumnos de la enseñanza privada solo representan un 1% del total de alumnos escolarizados, siendo un total de 349, de los cuales el 49% son niñas. En Tánger Beni Makada, son pocos los alumnos que acuden a centros privados 1%, exactamente hay 305, de los que sólo el 38% son niñas. En la Delegación de Al-hoceima ni siquiera existen centros privados.

El número de alumnos que se incorporan al primer ciclo de la Enseñanza Fundamental en el curso 1998-99 ha aumentado en consideración a los cursos

anteriores como se aprecia en el siguiente gráfico. En 1998-99 comenzaron en Primero 694.622 alumnos, de los cuales el 47% eran niñas.

GRÁFICO II. 8: INDICE DE EVOLUCIÓN DE LOS NUEVOS INSCRITOS EN PRIMERO DE PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL.

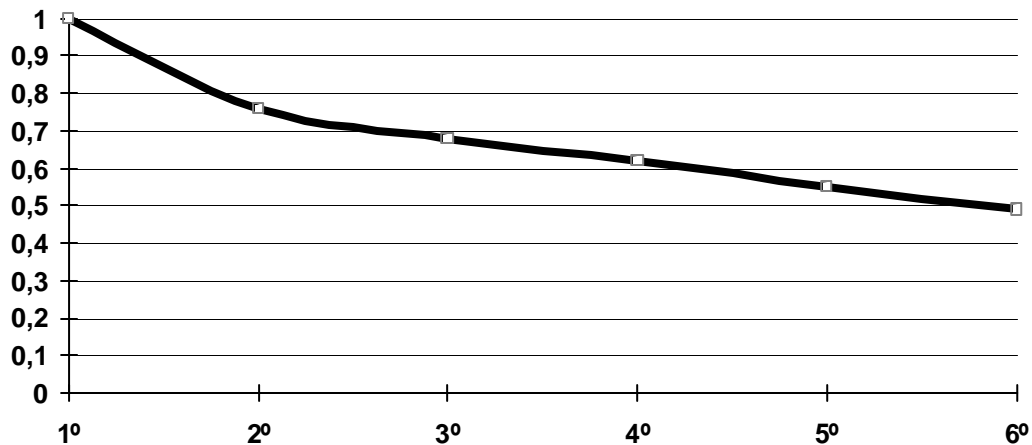


F

Fuente: Elaboración Propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

El número de alumnos que comienza en Primero actualmente dobla el de alumnos que se encuentra en último curso de este ciclo (ver **Gráfico II.9**). Igualmente se observa un descenso en el número de alumnos matriculados en segundo con respecto al primero de 0,25, un descenso brusco que en se puede deber al abandono escolar o a la repetición de curso. Del número que se matricula en primero al matriculado en tercero el descenso prosigue lentamente hasta el sexto.

GRÁFICO II.9: INDICE DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR CURSOS. CURSO 1998-99.

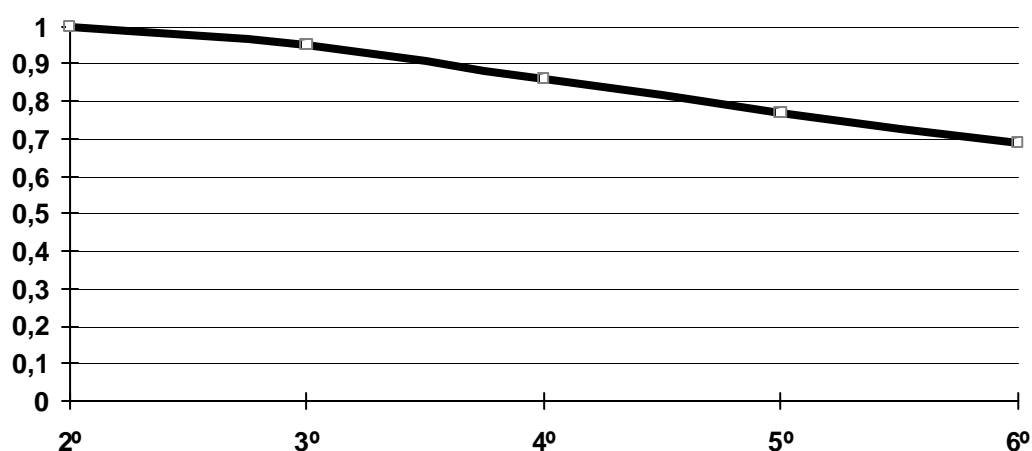


F

Fuente: Elaboración Propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

Analizando los datos a lo largo de cinco cursos y la evolución del número de alumnos matriculados en 2º el curso 1994-95, los alumnos de tercero en 1995-96, los alumnos de cuarto en 1996-97, los alumnos de quinto en 1997-98 y el número de alumnos de sexto curso en 1998-99, se observa que el descenso es continuo, en tercero desciende un 0,05 pero en los siguientes cursos el descenso es de casi 0.1 por curso (ver **Gráfico II.10**). No se disponen de los datos del curso 1993-1994 para saber el volumen de alumnado que comenzó ese curso su escolaridad para compararlo con los alumnos que terminaron o al menos finalizaron el último curso.

GRÁFICO II.10: ÍNDICE DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR CURSOS. EVOLUCIÓN CURSO 1994-1999.

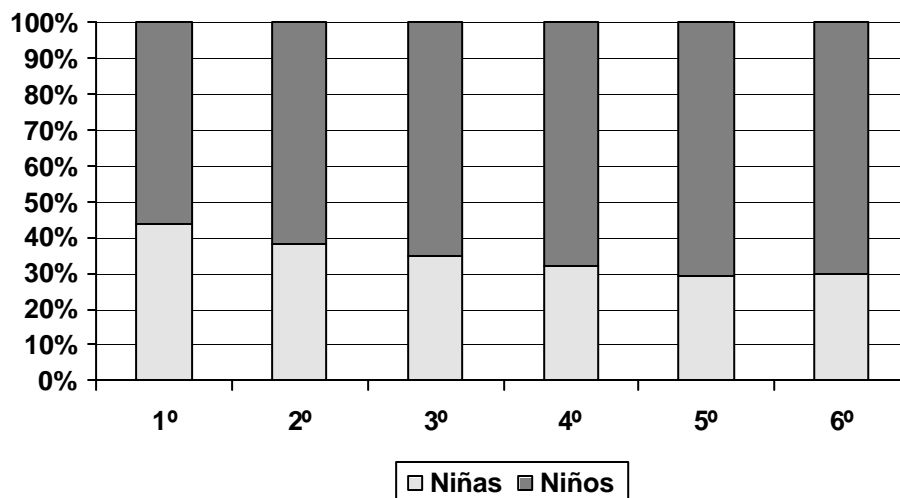


Fuente: Elaboración Propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

La evolución del alumnado se debe a un elevado abandono escolar, las repeticiones y como ya habíamos visto que el alumnado en los últimos años ha aumentado. Hay que decir que los alumnos comienzan a repetir desde primero y a partir de los datos se observa que el porcentaje de repetidores es mayor en los cuatro primeros cursos de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental que en los dos últimos años.

Sobre el sexo de los alumnos repetidores hay que señalar que repiten más los niños que las niñas (ver **Gráfico II.11**) y que por cursos las niñas a diferencia de los datos globales repiten más en los dos primeros años, reduciéndose el número de repetidores en los cursos sucesivos. Hay que tener presente que el abandono escolar es muy frecuente y que en las escuelas sólo se cuantifica como abandono al que se produce durante el curso escolar.

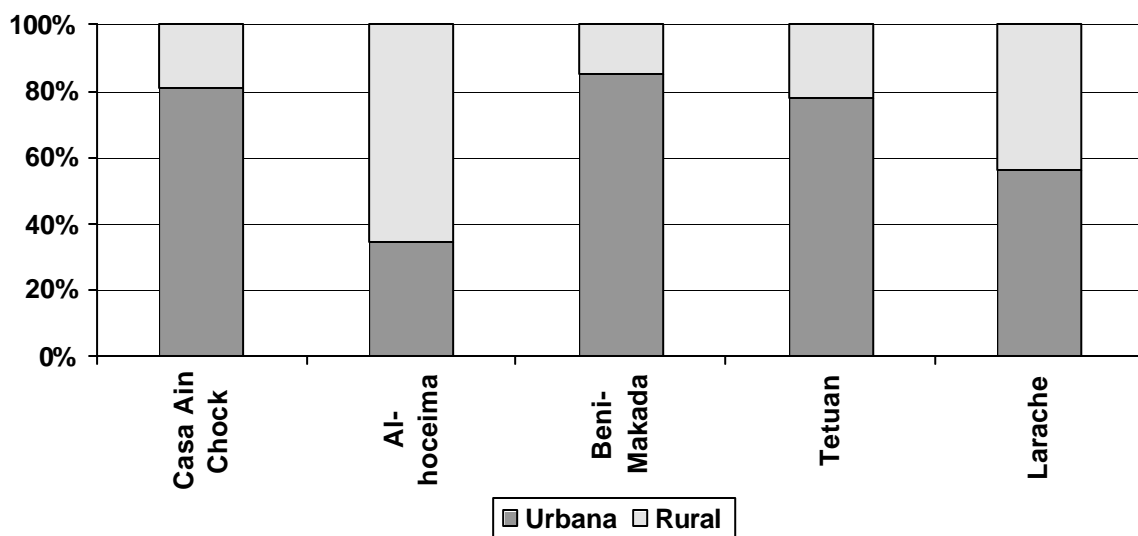
GRÁFICO II.11: PORCENTAJE DE ALUMNOS REPETIDORES POR CURSO Y SEXO. CURSO 1998-99.



Fuente: Elaboración Propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

Por Delegaciones (ver **Gráfico II.12**), el número de alumnos en primero de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental en Casa Ain Chock es de 58.007, de los cuales el 48% son niñas y solo el 19% procede del medio rural. La Delegación de Alhoceima tiene un total de 55.822 alumnos, pero solo el 42% son niñas. En cambio Alhoceima tiene un 65% de los alumnos del medio rural, ya que esta población es básicamente rural, justo lo contrario de Casa Ain Chock que es casi totalmente urbana. La Delegación de Tánger Beni-Makada es la que menor número de alumnos tiene como se puede ver en el siguiente gráfico, pero esto se debe a que acaba de separarse de la Delegación de Tánger. Su número de alumnos es de 30.877, de los cuales casi el 50% son niñas y sólo un 15% procede del medio rural. La población es mayoritariamente urbana. La Delegación de Tetuán es la que mayor número de alumnos tiene, más de 70.000 alumnos, de los cuales casi el 50% son niñas y un 22% procede del medio rural. Por último la Delegación de Larache tiene un número de alumnos de 54.824, de los que un 46% son niñas y un 44% proceden del medio rural.

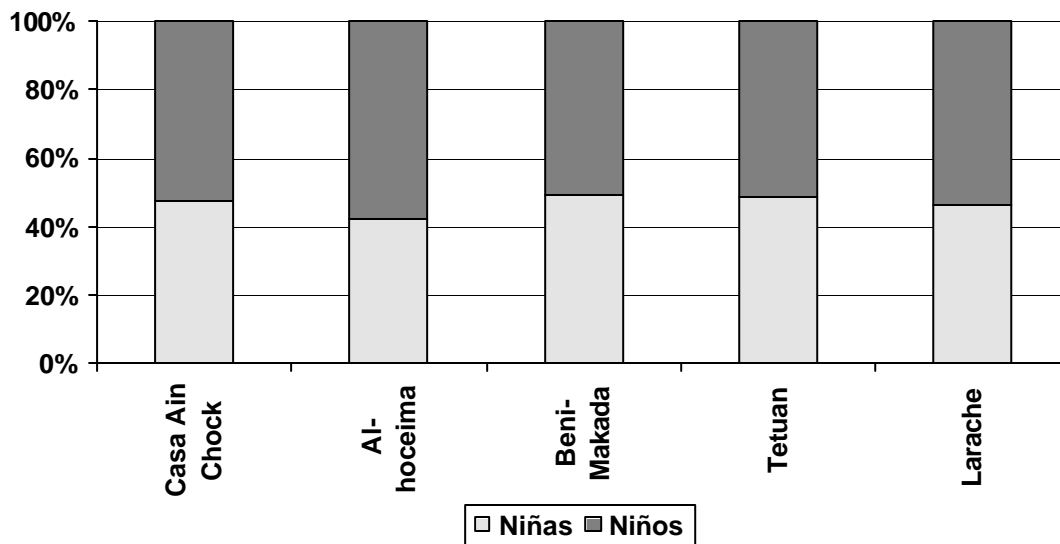
GRÁFICO II.12: DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN EL MEDIO DE PROCEDENCIA POR DELEGACIÓN. CURSO 1998-99.



Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

Si nos detenemos en la distribución por sexo en las diferentes Delegaciones estudiadas (ver **Gráfico II.13**), observamos que el porcentaje de alumnas escolarizadas no supera el 50%, siendo la Delegación con menor porcentaje de niñas Al-hoceima y las que lo tienen más alto son Tánger y Tetuán.

GRÁFICO II.13: DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS POR SEXO POR DELEGACIÓN. CURSO 1998-99.



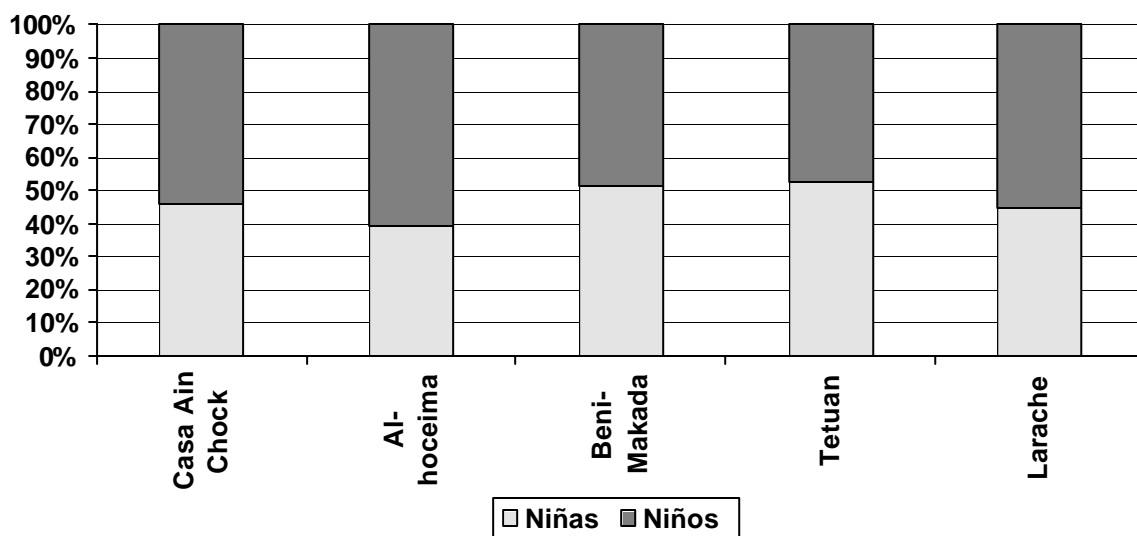
Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

El numero de nuevos alumnos que se inscriben en primero en la Delegación de Casa Ain Chock es de 9.584, de los cuales el 50% son niñas y un 22% proceden del

medio rural. El número de alumnos que se inscriben en 1º en Al-hoceima es de 13.918 alumnos, de los cuales el 48% son niñas y un 74% procede del medio rural. En la Delegación de Beni-Makada el número de nuevos alumnos de 1º son 6.173, de los cuales prácticamente el 50% son niñas y el 23% proceden del medio rural. En la Delegación de Tetuán son 14.948 los alumnos nuevos que se inscriben en 1º, de los cuales el 51% son niñas y un 36% son del medio rural. Por último en Larache en el curso 1998-99 se inscribieron en 1º un total de 12.175 alumnos, de los cuales 48% son niñas y un 54% del medio rural.

Como vemos en el siguiente gráfico el porcentaje más alto de niñas escolarizadas en el medio rural por encima del 50% lo tienen las Delegaciones de Tánger y Tetuán y de nuevo Al-hoceima es la Delegación que menor porcentaje de alumnas tiene.

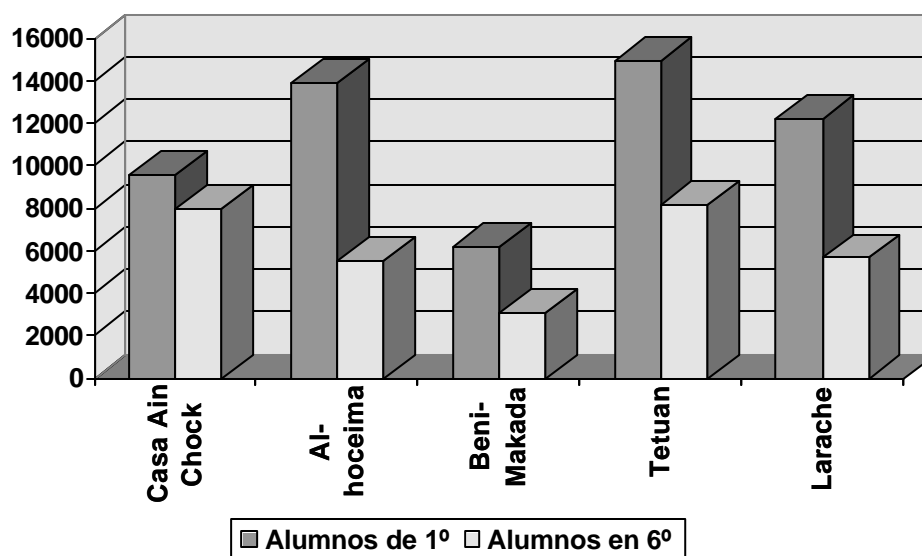
GRÁFICO II.14: DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LOS ALUMNOS DEL MEDIO RURAL POR DELEGACIÓN. CURSO 1998-99.



Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

Si comparamos los datos de alumnos escolarizados en 6º con respecto a los nuevos alumnos inscritos en 1º se observa en todas las Delegaciones sin excepción que el porcentaje de alumnos escolarizados en 6º procedentes del medio rural es más bajo que el porcentaje de los nuevos alumnos, existiendo una diferencia en Casa Ain Chock de 6%, en Al-hoceima de 20%, en Tánger Beni-Makada del 14%, en Tetuán del 24% y Larache de un 20%.

GRÁFICO II.15: ALUMNOS NUEVOS EN 1º Y ALUMNOS EN 6º SEGUN DELEGACIÓN. CURSO 1998-99.



Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

Por otra parte, el porcentaje de nuevas alumnas escolarizadas en 1º que rondaba el 50% en todas las Delegaciones (49,96% en Casa Ain Chock, 48,20% en Al-hoceima, 49,98% en Tánger Beni Makada, el 51,30% en Tetuán y un 48,43% en Larache) en el último curso se reduce ligeramente en Casa Ain Chock y Tánger Beni Makada (48,03% y 49,00% respectivamente), se reduce considerablemente en Tetuán y Larache (46,88% y 43,67% respectivamente, y se reduce de forma brusca en Al-hoceima al 35,82%. El desequilibrio entre sexos en los últimos cursos se debe claramente al abandono de la escuela por parte de las niñas.

En cuanto a los alumnos matriculados en último curso de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental, las Delegaciones que mayor número de alumnos tienen son Casa Ain Chock y Tetuán. En Casa Ain Chock son 7.952 alumnos, de los cuales el 48% son niñas y solo un 15% de los alumnos proceden del medio rural. En la Delegación de Tetuán son 8.187 los alumnos que cursan 6º, de los cuales el 47% son niñas y un 12% proceden del medio rural. Por su parte, la Delegación que menos alumnos tienen escolarizados en 6º es Tánger Beni-Makada, con 3.039 alumnos, de los cuales el 49% son niñas y sólo un 9% proceden del medio rural. En la Delegación de Larache en el curso 1998-99 hay 5.665 alumnos escolarizados en 6º del Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental, de los cuales un 44% son niñas y el 34% proceden del medio rural. Por

último en la Delegación de Al-hoceima hay un total de 5.544 alumnos en 6º, de los que sólo un 36% son niñas y un 53% proceden del medio rural.

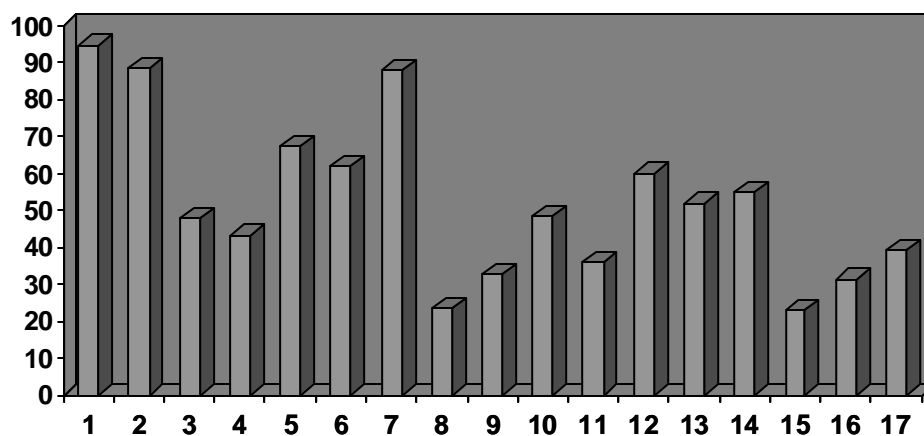
Por otra parte, a partir de los datos recogidos en el trabajo de campo en Marruecos hemos analizado la relación entre el número de alumnos de los centros y el número de aulas. A continuación analizamos los datos de 17 escuelas, siendo:

- el número 1 y número 2 son escuelas urbanas que pertenecen a la Delegación de Tánger Beni-Makada,
- el número 3 y 4 son escuelas urbanas de la Delegación de Tetuán,
- el número 5 es una escuela urbana de la Delegación de Larache,
- el número 6 y 7 son escuelas urbanas de la Delegación de Al-hoceima,
- el número 8 y 9 son escuelas urbanas de la Delegación de Casa Ain-Chock,
- el número 10 y 11 son escuelas rurales de la localidad de Ksar Sghir de la Delegación de Tánger Beni-Makada,
- el número 12 y 13 son escuelas rurales de la Delegación de Tetuán,
- el número 14 es la escuela rural de la Delegación de Larache,
- el número 15 es una de las escuelas rurales de la Delegación de Al-hoceima,
- el número 16 y 17 son dos escuelas rurales de la Delegación de Casa Ain Chock.

Evidentemente el número de las aulas está relacionado con el número de alumnos escolarizados en dicho centro y aunque la correlación entre ellas es alta (0,73 de coeficiente de correlación), calculando los alumnos por aula se aprecian grandes diferencias (ver **Gráfico II.16**). Por una parte se observa que las escuelas urbanas tienen más número de alumnos por aulas que las rurales (de la 1 a la 9 son escuelas urbanas, de la 10 a la 17 son escuelas rurales), pero en el medio urbano se observan que las escuelas urbanas con mayor número de alumnos son las escuelas de barrios populares (número 1, 2 y 7), mientras que las que tienen menor número de alumnos suelen ser escuelas de barrios de clase media o alta (número 8 y 9). Por su parte, en

las escuelas rurales destaca una de las escuelas que tiene unos veinte alumnos por aula y que curiosamente participa de una experiencia piloto con una O.N.G. americana para potenciar la escolarización femenina (número 14).

GRÁFICO II.16: ALUMNOS TOTAL POR NUMERO DE AULAS, POR ESCUELAS



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, los datos expresados en el gráfico no representa la media del numero de alumnos en cada aula de las escuelas, y esto ocurre por dos causas:

La mayoría de las escuelas publicas de Marruecos tienen **dos turnos** para poder acoger a todos los alumnos. Los turnos de los alumnos varían mucho de un centro a otro pero vamos a mencionar los más comunes:

Primer turno de ocho a diez de la mañana, segundo turno de diez a doce de la mañana, el primer turno vuelve a la escuela a la una hasta las tres y el segundo turno vuelve a las tres hasta las cinco. Al día siguiente los que entraban a las diez, entran a las ocho y los que entraban a las ocho entran a las diez.

Un turno por la mañana y otro turno por la tarde, al día siguiente los que han entrado por la tarde, entran por la mañana. Para poder cumplir con todas las horas los alumnos van a la escuela de Lunes a Sábado. Existen también dos turnos de profesores.

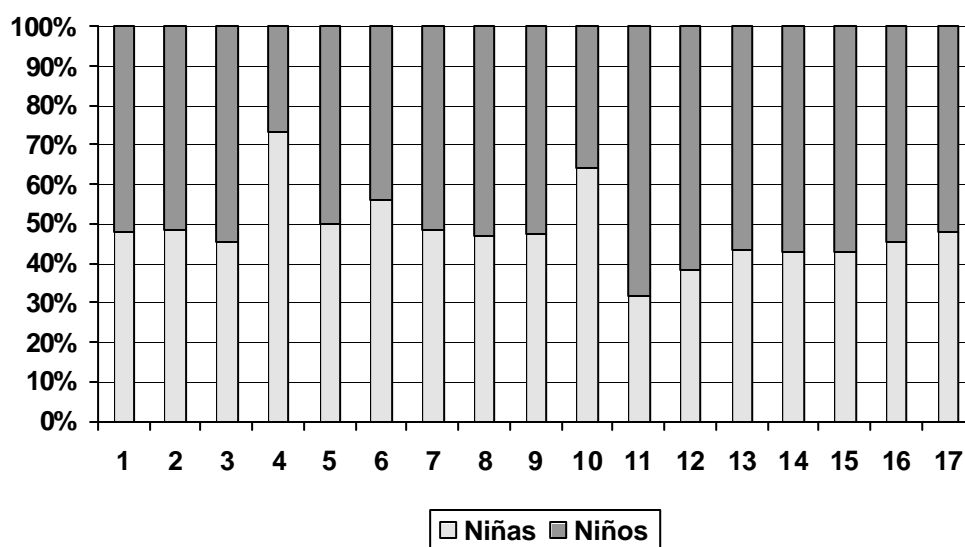
El ratio profesor-alumno varia en relación al curso, en las aulas de primero el numero de alumnos varía de una escuela a otra de 40, 45 y hasta 56 alumnos, pero este numero se reduce de curso en curso, en las aulas de sexto suelen ser las aulas

con menor número de alumnos del centro, de 30 alumnos los grandes centros, a los 6 alumnos de una escuela rural, siendo lo normal entre 12 y 20 alumnos.

En relación con la distribución por sexo de los alumnos en el Gráfico II. x se puede observar que en las escuelas en el medio urbano la distribución ronda el equilibrio del 50% entre alumnos y alumnas (número de 1-9) y en el medio rural normalmente el porcentaje de niñas es menor, varía entre un 30 y un 48 (número de 10-17). A partir de la observación directa de las aulas y de las charlas con Directores y profesores se puede decir que en los tres primeros cursos existe cierto equilibrio entre sexos, mientras que en los dos últimos cursos el predominio de los alumnos varones es mayor (ver **Anexo II.5**).

Por otra parte, se observa que en dos escuelas la mayoría son niñas (número 4 y 10), la número 4 que es la que mayor porcentaje tiene (70% de niñas) se sitúa en el medio urbano y ha sido hasta hace dos cursos escuela sólo para niñas, por ello se explica ese mayor porcentaje de alumnas. La segunda escuela (número 10) se sitúa en el medio rural, y en principio no existe explicación. Aunque a partir de la entrevista con el Director y la estancia en el centro, se puede deber al empeño por parte del Director que sus alumnos estudien, aprovechando mi presencia para animarles, tanto a chicos como a las chicas.

GRÁFICO II.17: DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR SEXOS. CURSO 1999-2000.



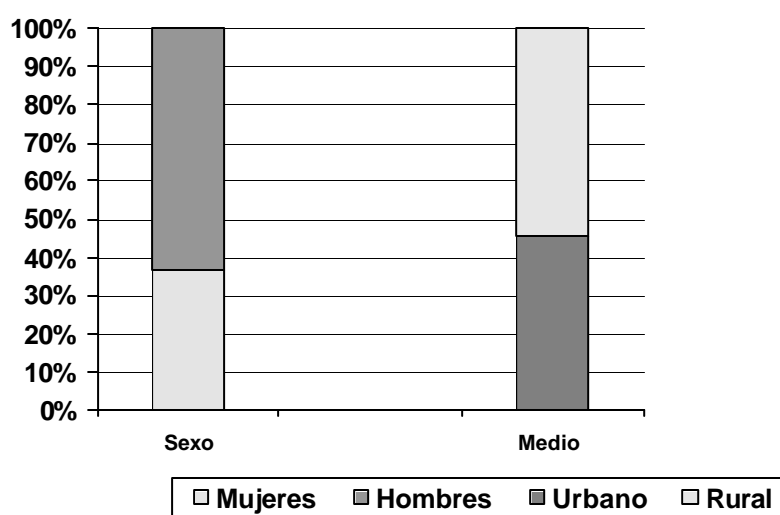
Fuente: Elaboración Propia.

En definitiva, como comentamos anteriormente, la mejora de la escolaridad de las niñas en Marruecos se debe fundamentalmente al aumento de estas en el medio urbano, considerándose en este momento como prioritario mejorar las tasas de escolaridad femenina en el medio rural.

7.3.2.5 Maestros.

El profesorado de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental, formado en el Centro de Formación de Maestros (C.F.I.) en el curso 1998-99 era de 116.638 maestros, de los cuales una mayoría son hombres, sólo un 37% son maestras. Por otra parte, más de la mitad de los maestros desarrollan su trabajo en el medio rural, en concreto son 63.688 maestros, habiendo un porcentaje bajo de maestras entre ellos, sólo el 22% son maestras. Los maestros en el medio urbano representan el 45% de los maestros de Marruecos, teniendo un porcentaje de mujeres más elevado que en el campo y un perfil muy diferente (ver **Gráfico II.18**).

GRÁFICO II.18: DISTRIBUCIÓN DE LOS MAESTROS DE MARRUECOS POR SEXO Y MEDIO DONDE DESARROLLAN SU TRABAJO.



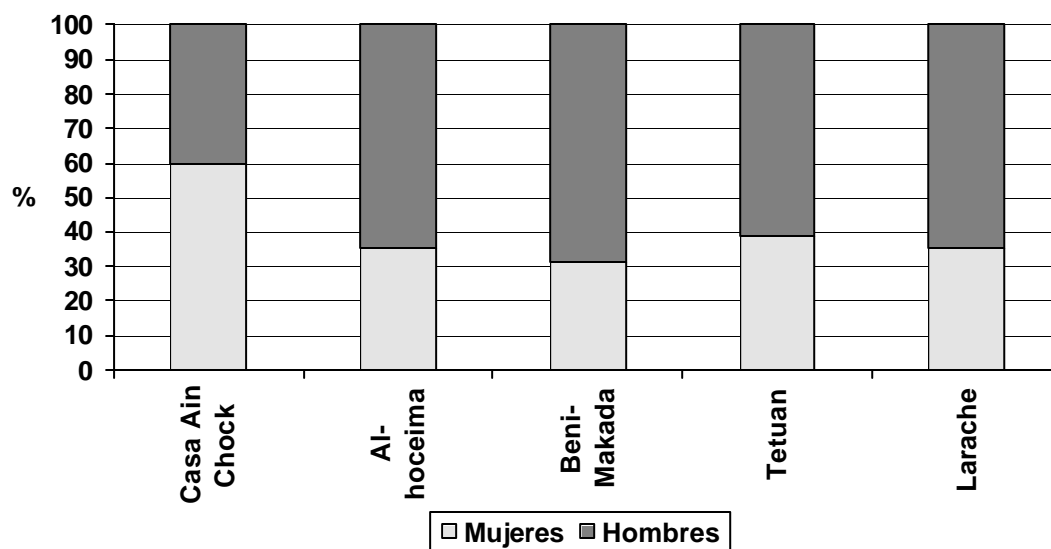
Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

Por Delegaciones, sorprenden los datos de la Delegación de Casa Ain Chock en donde el número de maestros en el curso 1998-99 era de 1.753, de los cuales un 60% son mujeres (ver **Tabla II.19**). Este porcentaje por encima de la media se debe fundamentalmente a que esta Delegación es mayoritariamente urbana y está ubicada en Casablanca, una ciudad enorme y de gran desarrollo en donde las mujeres acceden

a la educación y al trabajo. Por otra parte, con estas características, es normal que sólo el 17% son maestros en escuelas rurales, de los cuales el 6% son mujeres, confirmándose la concentración de maestras en el medio urbano. Por otra parte, el número de alumnos que le corresponde a cada maestro en esta Delegación es de 33.

El resto de Delegaciones tiene un porcentaje de maestras más reducido, como se ve en el siguiente gráfico, a continuación profundizamos en ellas.

GRÁFICO II.19: DISTRIBUCIÓN DE LOS MAESTROS POR SEXO Y POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.



Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Statistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Statistique.

En la Delegación de Al-hoceima la plantilla de maestros de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental asciende a 1.957, de los cuales el 35% son maestras y un 72% desarrollan su trabajo en escuelas rurales. El porcentaje de mujeres en las escuelas rurales es considerablemente alto en comparación con las demás Delegaciones con un 25% de maestras rurales. Por otra parte, el número de alumnos por maestro es de 28,52 alumnos en esta Delegación.

En la Delegación de Tánger Beni-Makada el número total de maestros en plantilla es de 844, de los que un 31% son maestras y un 23% imparten clases en escuelas rurales. Las maestras en el medio rural sólo representan el 5%. El número de alumnos que le corresponde a un maestro es de 36,58, el número más alto junto con Casa Ain Chock.

La Delegación de Tetuán, la que mayor número de alumnos tiene, también tiene el mayor número de maestros con 2.201 en plantilla, de los cuales el 39% son mujeres y un 32% trabajan en las escuelas situadas en el campo. La presencia de maestras en el campo es del 7%. El número de alumnos por profesor en esta Delegación a partir de los datos del curso 1998-99 es de 32,40 alumnos.

Por último la Delegación de Larache tiene un total de 1.927 maestros, siendo un 35% maestras y un alto porcentaje del 56% en el medio rural. Las mujeres siguen estando infrarepresentadas en el medio rural, aunque el porcentaje de estas es del 10% del total. El número de alumnos por profesor en esta Delegación es el más bajo con 28,45 alumnos.

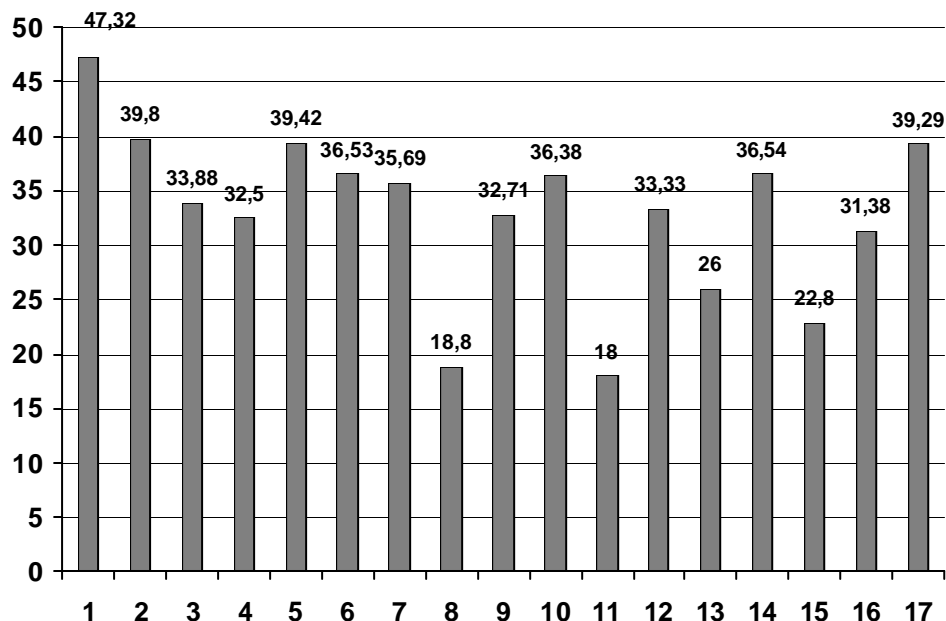
TABLA II. 24: DATOS GLOBALES DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA DEL PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.

	Total	Casa Ain Chock	Al-hoceima	Beni-Makada	Tetuán	Larache
Establecimientos	5.730	71	110	35	94	92
Medio Rural	3.292	11	82	11	33	49
Satélites	11.783	13	268	33	202	227
Aulas	78.669	1.198	1.399	446	1.194	1.341
Medio Rural	44.527	203	1.059	115	427	758
Alumnos	3.317.153	58.007	55.822	30.877	71.311	54.824
Medio Rural	1.562.764	11.007	36.486	4.654	15.942	23.976
féminas	1.453.643	27.565	23.485	15.201	34.974	25.481
Maestros	116.638	1.753	1.957	844	2.201	1.927
Medio Rural	63.688	293	1.417	195	710	1.078
Féminas	43.097	1.050	686	263	859	674

Fuente: Elaboración propia a partir de Direction de la Stadistique (1999) *Annuaire Statistique du Maroc 1999*. Rabat. Direction de la Stadistique.

El numero de maestros en las escuelas visitadas es muy variable como se puede ver en el siguiente gráfico, en el que se observan que hay escuelas (la número 1) con muchos alumnos (1041) con pocos profesores (22) y otras escuelas (número 15) con pocos alumnos (114) y muchos profesores (5) en proporción. La escuela número 11 es una escuela anexa, a eso se debe su número escaso de alumnos (ver **Gráfico II.20**).

GRÁFICO II.20: RELACIÓN DE ALUMNOS POR MAESTRO EN LAS ESCUELAS VISITADAS. CURSO 1999-2000.



Fuente: Elaboración propia.

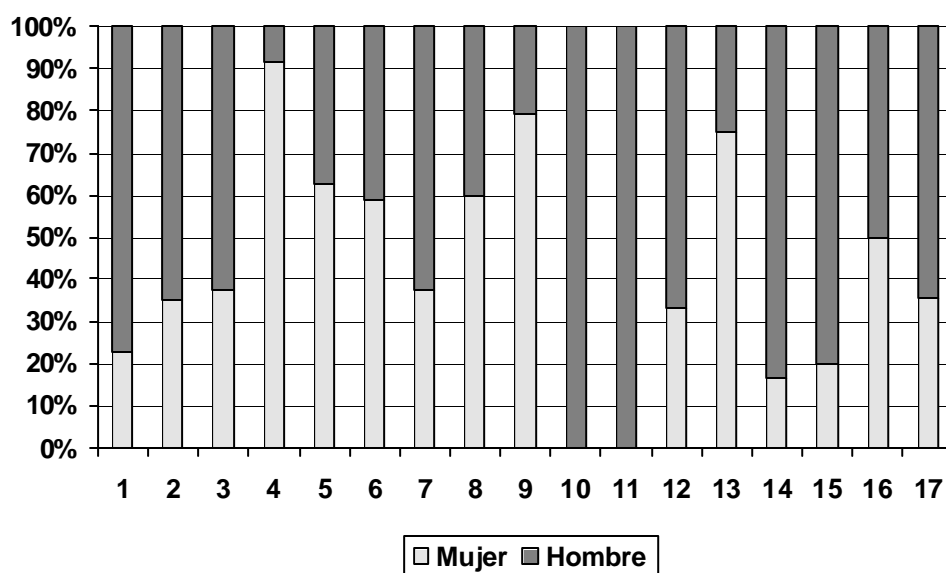
A partir del gráfico, se observa que las escuelas urbanas (número 1-9) generalmente tienen mayor número de alumnos por maestro. Hay que señalar que las dos escuelas urbanas con menor número de alumnos por maestro (número 4 y 8) son escuelas situadas en barrios de clase media-alta que ante la falta de alumnado del barrio, acogen alumnos procedentes de barrios marginales, en los dos casos *bidon village*.

Entre las escuelas rurales (10-17), generalmente con menor número de alumnos por maestro, destaca una escuela (número 14) de Larache situada en una localidad rural muy prospera con mucha población. En cambio la escuela con menor número de alumnos por maestro (número 11) es una escuela anexa situada en la carretera entre Tánger y Ksar Sghir.

La **distribución por sexos del profesorado** es desigual entre escuelas y entre medio de procedencia. A partir del siguiente gráfico, se observa, la mayor presencia de las mujeres en el medio urbano (1-9), frente a una escasa representación en las escuelas rurales (10-17). Hay que señalar sobre este respecto que las profesoras de las escuelas rurales suelen ser mas jóvenes que las de las escuelas

urbanas visitadas, esto se debe a que los maestros al hacer su primer contrato con el Ministerio de Educación Nacional firman el compromiso de pasar cierto tiempo, como mínimo dos cursos, en una escuela rural de Marruecos. Cuando van sumando antigüedad y puntos puede concursar para elegir un cambio de destino.

GRÁFICO II.21 DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO POR SEXOS EN ESCUELAS VISITADAS. CURSO 1999-2000.



Fuente: Elaboración propia.

Entre las escuelas urbanas (1-9) la que mayor porcentaje de maestras tiene por encima de las demás (número 4) es una escuela de Tetuán que hasta hace dos cursos era una escuela de niñas y las escuelas de Casablanca (número 8 y 9) por los motivos expuestos anteriormente. En cambio las escuelas urbanas con menor porcentaje de maestras (número 1,2 y 7) son las que se encuentran situadas en barrios más marginales, en Tánger y Al-hoceima.

Por contra, en las zonas rurales con poca presencia femenina, destacan las dos escuelas de Tánger (10 y 11) sin ninguna maestra en la plantilla y las dos escuelas de Casablanca (16 y 17) con porcentajes más altos de la media. La escuela con mayor porcentaje de maestras se encuentra situada en una zona rural con la población muy dispersa de Tetuán y en la que las maestras son jóvenes y solteras que viven en la misma escuela, fundamentalmente las que desarrollan su trabajo en escuelas anexas.

7.3.2.6 Directores.

Los Directores son elegidos por el Ministerio de Educación Nacional entre los docentes a partir de los siguientes criterios: más de 20 años de experiencia, calidad docente otorgada por el Director de la última escuela donde ha trabajado, la calidad humana y apariencia valorado por el Delegado Nacional de Educación territorial. La experiencia docente es el criterio que más puntuación otorga. Como en el caso de los maestros la plaza de Director se asigna en cualquier escuela de Marruecos.

Ahora bien si nos detenemos en los años de docencia de los Directores entrevistados podemos decir que la mayoría de los Directores tienen entre 28 y 40 años de experiencia y que poco más de la mitad de los Directores acaban de incorporarse a esa escuela en ese curso, más de la cuarta parte lleva entre cinco y diez años en el mismo centro como Director y no llega a una quinta parte los Directores que lleven más de diez años, siendo el que más años lleva en la misma escuela 18 años. La mayoría de los Directores son hombres, de las 18 escuelas visitadas solo había dos Directoras (número 4 y 6), una de las cuales había sido sólo para niñas hasta hace poco.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.

1. EVALUACIÓN.

El objeto de estudio, como ya hemos señalado anteriormente, es la integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos. Entendemos ésta como un proceso gradual que tiene como actores implicados y responsables, tanto a la sociedad de acogida como a la sociedad receptora, que tiene como meta la adaptación mutua a una nueva sociedad multicultural, al mismo tiempo que pretende preservar y fortalecer la identidad cultural de cada uno. En la integración educativa, diferenciamos así tres componentes: participación, Identidad Étnica y Aculturación.

De acuerdo con la definición de integración educativa, nos planteamos una investigación que abarcase tanto a la población autóctona como a la población inmigrante procedente de países islámicos.

Para ello aplicamos dos instrumentos. El Cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación, se aplicó a las dos poblaciones, autóctona e inmigrantes de países islámicos. El segundo, la Guía de Incorporación Escolar (instrumento para valorar el componente Participación) la aplicamos tan solo a la población inmigrante procedente de países islámicos.

El patrón referencial en uno de los instrumentos (Guía de Incorporación Escolar) es el que presenta la población autóctona en su mayoría. Este patrón referencial lo consideramos como el óptimo, ideal y deseable. En el instrumento que evalúa la Identidad Étnica y Aculturación el patrón referencial lo fijamos en el equilibrio entre ambas.

Con la intención de conocer en profundidad el contexto de origen¹, la cultura y muy especialmente la experiencia escolar de los alumnos inmigrantes marroquíes nacidos en su país de origen y que actualmente están escolarizados en Collado Villalba nos planteamos visitar sus lugares de procedencia y sus escuelas en Marruecos.

Proyectamos una estancia en Marruecos para visitar estas y diseñamos la Guía de Observación de las Escuelas de Marruecos (G.O.E.E.M.M.) que nos serviría en principio para solicitar y agilizar la autorización del Ministerio de Educación Nacional

¹ Ver el Segundo Capitulo dedicado a ese país, sus características y su sistema educativo.

de Marruecos y que después nos ayudaría a estructurar la observación de las escuelas.

1.1 Descripción de los componentes de la Integración Educativa.

Entendemos que los tres componentes de la integración educativa descritos en el primer Capítulo -Participación, Identidad Étnica y Aculturación- nos proporcionan la información necesaria para conocer el grado de integración educativa, la realidad y las necesidades de los inmigrantes marroquíes en Collado Villalba.

Participación

Entendemos la Participación de los inmigrantes en la educación como un conjunto que comprende la participación de unos individuos concretos en el sistema educativo y la incorporación en este sistema de los hijos de inmigrantes y sus familias. Para desarrollar este punto nos interesa conocer cómo estos alumnos hijos de inmigrantes acceden a la escuela o al Sistema Educativo Español, cuál es el grado de conocimientos de español de que disponen, en que grado adquieren ritmos, rutinas y normas escolares, cual es su aprovechamiento, su rendimiento y en que medida la familia participa del proceso de aprendizaje del hijo. Entendemos así la Participación como situación de los hijos de inmigrantes en relación al sistema educativo.

Partimos de que la participación de la sociedad de acogida en el sistema educativo esta normalizada y su estudio no aportaría nada nuevo, mientras que analizar la incorporación y participación del colectivo inmigrante marroquí detenidamente puede resultar revelador e interesante. No es la primera vez que una investigación ha estudiado este proceso, y en otros estudios han detectado ciertos problemas (Aguado, 1995) pero consideramos interesante analizar de forma más detenida la participación de estos alumnos en la escuela y en el sistema educativo.

Para valorar la Participación aplicaremos una guía que hemos denominado *Guía de Incorporación en el Sistema Educativo de la Población Inmigrante procedente de Países Islámicos*. Este instrumento es una adaptación de la *Guía Incorporación al Sistema Educativo* diseñada por J.M. Fresno en 1994 y dirigida a la población gitana.

Para nuestra investigación diseñamos dos modelos de guía para adaptarnos a las características del alumnado y a las distintas variables que inciden en su

incorporación al sistema educativo. Estas dos guías son: la Guía para Población Infantil (G.P.I.) y la Guía para la Población de Primaria y Secundaria (G.P.P.S.).

El criterio que nos ha guiado la valoración en este componente de la integración educativa ha sido el principio fundamental de la Normalización. Entendemos Normalización como el derecho de todos los ciudadanos a acceder de forma igualitaria al servicio público de la educación, de modo que éste les proporcione los instrumentos necesarios para desarrollarse plenamente en aquellos aspectos que van a facilitar su adaptación académica y social y su posterior incorporación como miembros activos de la sociedad.

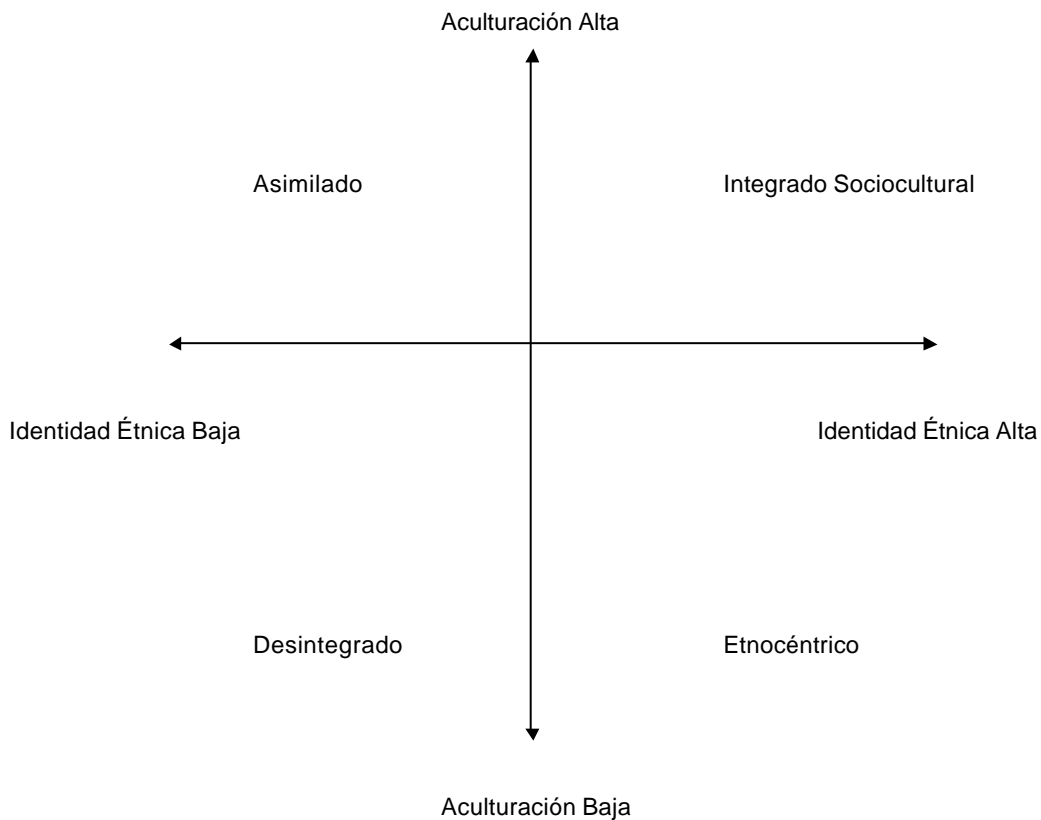
Hemos tomado como criterio para nuestra evaluación todo aquello que la ley establece como obligatorio para todos los niños y lo que el sistema educativo establece como normas generalizadas, bien sea a través del curriculum explícito o del curriculum oculto.

Identidad étnica y Aculturación

Como definimos en la Fundamentación Teórica la Identidad Étnica es un constructo psicológico que consiste en las autoideas sobre uno mismo como miembro de un grupo étnico. Se relaciona con el conocimiento de uno mismo y el sentimiento de pertenencia personal como miembro de este grupo étnico, por lo que implica conocimiento, comprensión, valores, conductas y sentimientos. Por Aculturación se definen los cambios producidos en la cultura de origen de uno o ambos grupos al entrar en contacto directo y continuo entre grupos con culturas diferentes. No hay que confundir Aculturación con deculturación o pérdida de cultura.

En la Fundamentación Teórica se insistimos también en que la Aculturación posibilita la integración, siempre y cuando esta Aculturación vaya acompañada de una Identidad Étnica sana. De lo contrario esta Aculturación puede reducirse a una asimilación y a una pérdida referencias étnicas, culturales, etc. En la siguiente Ilustración se ve más claramente:

ILUSTRACIÓN III.1: POSIBLES RELACIONES ENTRE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN.



Como se aprecia en la Ilustración, un alumno que tenga una *Identidad Étnica alta* y una *Aculturación* entre *media* y *baja* podemos considerar que *está integrado socioculturalmente*, mientras que el alumno que tiene una *Identidad Étnica baja* y una *Aculturación baja* se encontrará en una situación de desintegración y pérdida. Este alumno no se identifica con ninguna cultura y esta situación de falta de referencias culturales dificulta enormemente su desarrollo personal y moral.

Definimos como *etnocéntrico* al alumno que posee un *Identidad Étnica alta* y presenta una *Aculturación baja*, siempre que no sea el caso de un alumno recién llegado al país. El alumno que tiene una *alta Aculturación* y *baja Identidad Étnica* se situaría en el cuadrante de asimilado. Este es el caso del alumno que pierde todas sus referencias culturales de origen y adapta como propias las referencias culturales de la nueva sociedad de acogida.

El criterio evaluador en estos componentes se define a partir del equilibrio entre ellos. Como ya hemos expuesto, la integración se produce cuando existe una alta *Identidad Étnica* y al mismo tiempo una alta *Aculturación* de la sociedad de acogida.

Los instrumentos que empleamos para evaluar la Identidad Étnica y la Aculturación se basan en los Cuestionarios diseñados por el grupo G.R.I.C. dirigido por Margarita Bartolomé en su última investigación, financiada por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). En dicha investigación el estudio de la Identidad Étnica y la Aculturación se plantearon por medio de un mismo Cuestionario, del que se diseñaron tres modelos distintos: uno dirigido a la población inmigrante marroquí, otro para la población española y un tercero para población inmigrante de otros países.

1.2 Experiencia escolar de los alumnos inmigrantes marroquíes en el país de origen.

Entendemos por Patrimonio Cultural de los alumnos inmigrantes todos aquellos bienes culturales que influyen en su incorporación en el Sistema Educativo Español. Ya nos hemos referido a los bienes culturales en el segundo Capítulo (socialización de los niños y niñas, métodos educativo empleados por los padres, etc.), pero lo que más nos interesa para valorar la integración educativa de este colectivo es la experiencia escolar adquirida en su país de origen: como son sus escuelas, como aprenden, que tipo de dinámica o trabajos se llevan a cabo en el aula, etc.

Para valorar este componente aplicamos una guía que denominamos Guía de Observación de las Escuelas Marroquíes (G.O.E.E.M.M.). Este instrumento lo basamos en la Guía de Incorporación Escolar para Primaria y Secundaria (G.P.P.S.), ya que se trataba de conocer la dinámica de las variables que intervienen en la incorporación al sistema educativo y si estas variables son a causa de la experiencia escolar anterior o causadas por la situación de inmigración.

2. INSTRUMENTOS.

A continuación describimos los tres instrumentos empleados para evaluar la integración educativa de los inmigrantes marroquíes. Estos instrumentos los utilizamos para acercarnos un poco más a la realidad cultural y educativa de los alumnos marroquíes escolarizados en nuestro país y a la de sus familias

2.1 Guía de Incorporación al sistema educativo de la población inmigrante marroquí: G.P.I. y G.P.P.S.

Al igual que en la guía original, se han tenido en cuenta y respetado una serie de criterios para realizar la adaptación del instrumento:

- Agilidad en la aplicación y que los datos sean fácilmente observables.
- Facilidad en la aplicación para el profesor: que no le lleve mucho tiempo o le interrumpa sus tareas.
- Recoger los datos en un tiempo corto: una semana.
- Demandar la información concreta, exacta y exclusivamente la necesaria.
- Proponer una metodología de obtención de información sencilla y fácilmente puntuable.
- Reducir el número de indicadores al máximo utilizando sólo los más significativos
- Controlar la subjetividad de los datos.
- Formular los indicadores en positivo, fijándose más en los progresos que en los fracasos.
- Obtener y registrar la información por medio de un evaluador externo: siempre con la colaboración del profesorado y dirección de los centros.

(Fresno, 1994: 24).

En este instrumento se utilizaron para la evaluación indicadores socioeducativos, entendiendo por indicador: el parámetro o situación que pueden identificar problemas y que sirve como instrumento adecuado para la evaluación y medida de una situación, siendo necesario un consenso en su manejo. Los indicadores deben ser medibles, simples, sensibles y válidos, por ello todos los indicadores contienen criterios de calidad y cantidad, en base a unas escalas de medida previamente establecidas. Todos los indicadores son fácilmente comprensibles tanto en su concepto como en su forma de utilización, captan las

variaciones de la realidad que pretenden medir y consiguen medir lo que pretende y no otros aspectos.

La recogida de información se realizó por medio de:

-Entrevistas con profesores/as.

-Contactos con los alumnos de manera informal.

-Aplicación en el aula del Cuestionario sociométrico.

-Entrevista con la Dirección del Centro sobre los libros de escolaridad e informes sobre los alumnos.

-Datos facilitados por el profesor vía puntuación otorgada en escalas ante preguntas sobre el alumno.

2.1.1 PROCESO DE ADAPTACIÓN DEL INSTRUMENTO.

A partir del profundo estudio de la Investigación coordinada por J.M. Fresno, nos planteamos la posibilidad de adaptar el instrumento utilizado a una población inmigrante con ciertas peculiaridades en común con la población gitana pero también con muchas diferencias.

Antes incluso de la aplicación piloto, decidimos realizar una serie de modificaciones que describimos a continuación:

Eliminar la variable *Derecho a la diferencia*. Entendemos que esta variable no mide la incorporación del niño inmigrante procedente de países islámicos en el sistema educativo. A partir de los resultados obtenidos en la Investigación dirigida por J.M. Fresno observamos que esta variable no correlacionaba significativamente con ninguna de las otras variables ni con ningún indicador. Ahora bien, eso no implica que no creamos en la importancia del derecho a la diferencia. Defendemos este principio y consideramos que es un elemento motivador para que los inmigrantes en general y en concreto los procedentes de países islámicos se incorporen de forma más sencilla al sistema educativo. Otros principios motivadores de la incorporación que podríamos señalar son el respeto ante los seres humanos, la no discriminación, no racismo y no etnocentrismo.

Modificar el proceso de recogida de información de la tercera variable: *Adquisición de ritmos y normas escolares*. Entendemos que el proceso de recogida de información diseñado por A.S.G.G. coordinado por J.M. Fresno. (observación sistemática durante una semana) es válido pero que supone mucho tiempo para cada alumno y teniendo en cuenta que la investigación que se lleva a cabo se realiza sin tantos medios como la planteada por J.M. Fresno, se decidió plantear los indicadores de dicha variable a los profesores para que fuesen ellos los que señalasen el grado de adquisición de ritmos y normas escolares del alumnado inmigrante marroquí.

Mientras que en el instrumento original las variables tienen un peso ponderal diferente, en nuestra adaptación se ha impuesto el mismo valor a todas las variables. Es la primera vez que se aplica este instrumento a este colectivo y las diferentes valoraciones realizadas en la investigación de J.M. Fresno, en nuestra modesta opinión no están debidamente justificadas. Por ello partimos de que todas ellas tienen el mismo valor asignado.

2.1.2 APLICACIÓN EXPERIMENTAL.

En el momento de la adaptación de la guía y antes de la confección definitiva de la misma la aplicamos de modo experimental en un centro público de Primaria a todos los alumnos inmigrantes procedentes de países islámicos.

El centro elegido tiene una gran cantidad de población inmigrante y dentro de éste colectivo la población marroquí es significativamente numerosa. El instrumento se aplicó a todos los alumnos marroquíes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria

En la misma aplicación observamos la necesidad de diseñar un instrumento específico para los alumnos más pequeños, ya que muchos de los indicadores del instrumento original no eran válidos en la población infantil. Así fue como eliminando aquellos indicadores que no respondieran adecuadamente y reformulando otros se creó la Guía de Incorporación al sistema educativo de la Población infantil (G.P.I). Y la Guía de la aplicación experimental se convirtió en la Guía de Incorporación al Sistema Educativo de la Población de Primaria y Secundaria (G.P.P.S) (ver **Anexo III.1**)

2.1.3 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO.

A partir de todo lo expuesto anteriormente, decidimos evaluar las siguientes variables, consideradas fundamentales de acuerdo con el principio normalizador:

Variable 1: Acceso a la escuela

A.S.G.G. define esta variable como el conjunto de condiciones, situaciones y acciones que permiten a los inmigrantes procedentes de países islámicos incorporarse al sistema educativo.

En un principio consideramos como aspectos fundamentales: la edad y curso de incorporación, el proceso de matriculación y las dificultades en el acceso, si las hubo. Pero tras la aplicación piloto de la Guía se incluimos una serie de indicadores que pueden ser características propias de este colectivo: años que el alumno lleva incorporado al Sistema Educativo Español, si procede de otro centro en España, si ha estado escolarizado en Marruecos y si se incorpora al centro en el mes de Septiembre.

Esta variable se evalúa a partir de los expedientes académicos de los alumnos y alumnas facilitados por la Dirección del centro, por el profesor o facilitados por ellos mismos en el caso de los alumnos más mayores.

La variable se descompone en 9 indicadores para la G.P.I. dirigida a la población Infantil de inmigrantes marroquíes y 10 para la G.P.P.S. dirigida a la población marroquíes (Ver **Anexo III.1**).

Variable 2: Competencia en lengua española.

Hemos incluido esta variable debido a las características de los inmigrantes procedentes de países islámicos que generalmente tienen el árabe o beréber como lengua materna. El dominio de la lengua vehicular del Sistema Educativo Español es un factor esencial para que se pueda conseguir una mejor incorporación e integración al centro y al sistema educativo. Hay que tener en cuenta que de entre los alumnos marroquíes ya escolarizados en Marruecos, los que han llegado a tercer curso de primaria han estudiado además del árabe el alfabeto latino, mediante el estudio del francés. Tendrán cierta destreza para escribir y identificar los caracteres. Otros alumnos no habrán accedido todavía a la escuela en su país o no habrán llegado al tercer curso de primaria y por lo tanto desconocerán algo tan básico en nuestras escuelas como es el alfabeto latino.

Esta variable se subdivide en el G.P.P.S. en cuatro indicadores sencillos que recogen información sobre el grado de dominio en expresión oral, comprensión oral, lectura y escritura. Para los alumnos más pequeños, el G.P.I. evalúa expresión oral y comprensión del español.

Variable 3: Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares.

En la investigación dirigida por J.M. Fresno esta variable abarca los hábitos considerados necesarios para el buen funcionamiento en el aula. Los aspectos fundamentales que se pretende medir son: asistencia a clase, puntualidad, orden y cuidado del material, respeto de los turnos de intervención y hábitos de higiene personal.

Nos parece muy importante insistir en que los indicadores de pedir la palabra y el saber escuchar son requisitos básicos para una adecuada interacción social y resaltar que los alumnos que desconocen la lengua vehicular no podrán hacer uso de la palabra, limitándose de esa manera su interacción social con el resto del grupo de clase.

Esta variable se compone, tanto en G.P.I. como en G.P.P.S., de siete indicadores. Hay que señalar que si bien en el instrumento original esta variable se llevaba a cabo por medio de la observación, en nuestra investigación debido a los medios y al tiempo disponible, decidimos como en el resto de variables plantear al profesor una escala de frecuencia, para que él mismo determinara la frecuencia con que el alumno cumple los ritmos y hábitos.

Variable 4: Interacción social.

Se trata de conocer el status social que el alumno/a tiene dentro del aula. En el instrumento G.P.P.S. esta variable es medida a través de elecciones y rechazos que el alumno inmigrante marroquí recibe tanto de sus compañeros españoles como de los otros inmigrantes marroquíes, por medio de un test sociométrico. En el test G.P.I. para los alumnos inmigrantes marroquíes más pequeños optamos, al no considerar válido el test sociométrico, por la sustitución de este test por tres indicadores que debían ser respondidos por el profesor. Pretendíamos aquí saber si la relación del alumno inmigrante marroquí con sus compañeros es buena en el aula y en el patio. Igualmente se valora aquí la relación con el profesor.

En el G.P.P.S. esta variable consta de seis indicadores, que se responden a partir del Cuestionario sociométrico aplicado colectivamente a todos los alumnos de cada aula. Este Cuestionario consta de las siguientes preguntas:

¿Quiénes son los tres niños/as con los que más te gusta jugar?

¿Quiénes son los tres niños/as con los que más te gusta trabajar?

¿Quiénes son los tres niños/as con los que menos te gusta jugar?

¿Quiénes son los tres niños/as con los que menos te gusta trabajar?

Los indicadores recogen el número de elecciones y rechazos que recibe para jugar y trabajar, así como si ha sido elegido por algún niño español o niño marroquí.

Hay que señalar que aunque en el instrumento diseñado se incluía un indicador sobre si algún niño inmigrante no marroquí había elegido al inmigrante marroquí, ante las dificultades de identificar a los alumnos inmigrantes no marroquíes nos decidimos por la eliminación de este indicador.

Variable 5: Logros escolares en función de la normativa curricular.

Entendiendo logro escolar como el grado de consecución de las metas propuestas para el alumno/a en el Proyecto curricular del centro (ciclo, aula o individual de ser necesario) (Fresno, 1994), Con esta variable se pretende conocer el desarrollo de las capacidades, que se proponen para el alumno dentro de los diseños curriculares de aula y centro.

Es fundamental en esta variable el proceso de aprendizaje individual del alumno (adecuación edad/nivel, rendimiento académico y superación de los niveles correspondientes), así como el rendimiento con respecto al resto de compañeros.

Se evalúan también los hábitos de trabajo individuales que influyen en el rendimiento académico como son la realización de tareas en casa y en clase, la atención prestada a actividades y la atención a las explicaciones del profesor.

Los indicadores relacionados con el rendimiento académico se han recogido a partir de los expedientes personales del alumno proporcionados por la Dirección del centro. Los hábitos de trabajo relacionados con dicho rendimiento se han evaluado a partir de la información facilitada por el Profesor-Tutor.

El G.P.P.S. consta de siete indicadores. El G.P.I. consta de siete indicadores. No los mismos que en el G.P.P.S., ya que a partir de la aplicación piloto observamos que dichos indicadores no eran adecuados a las características del nivel educativo de los más pequeños.

Variable 6: Relación de la familia con la escuela.

Hay que tener en cuenta en primer lugar que la familia, cualquiera que sea la forma que adopte, está presente en todas las sociedades humanas y es a través de ella como la humanidad asegura su reproducción biológica y cultural. En segundo lugar, sabemos que las relaciones familiares son consideradas esenciales para la formación de la personalidad y actitudes del individuo adulto e influyen en las posteriores relaciones sociales. La familia, como la institución social encargada de reproducir el orden social y asegurar la transmisión del patrimonio técnico y cultural, se convierte en el primer y fundamental medio de socialización, aunque no el único.

Desde el punto de vista pedagógico, la familia es el primer y principal agente educativo, es el primero en proporcionar educación a sus miembros y es en ella donde tiene lugar una acción formativa informal, pero continua: la educación familiar (Santillana, 1994).

Actualmente se entiende que la acción de la familia es reforzada y completada en la escuela, que se convierte en la segunda agencia educativa. Pero el punto clave para asegurar la eficacia de la acción de ambas es la colaboración y comunicación entre familia y escuela, entre padres y profesores, siempre dentro del marco de la comunidad educativa.

La relación familia-escuela es por tanto una variable muy importante: la hemos planteado en referencia a las actitudes y comportamientos que la familia manifiesta hacia la escuela, tanto en aspectos relativos a la problemática concreta de sus hijos e hijas como en cuanto a la participación en otros aspectos de la vida del centro.

Los aspectos fundamentales en este caso son: el cumplimiento de obligaciones familiares con respecto a la escuela (informar de los faltas de asistencia, acudir a citas con el profesorado...), los refuerzos que proporcionan a sus hijos relativos a la educación y la escuela. Es importante también conocer las expectativas de la familia hacia el aprendizaje formal impartido en la escuela.

La información de esta variable la facilita la Dirección del centro y es registrada por el evaluador externo, aunque en determinados indicadores la información la proporciona el propio Profesor-Tutor. Planteamos en principio que en caso de desconocimiento del profesor tutor, serían los propios inmigrantes procedentes de países islámicos mayores de 10 años los que proporcionasen la información, registrada por el evaluador externo. Pero el poco contacto de las familias con la escuela nos hizo imposible obtener la información sobre las expectativas de las familias, por lo que tres de los indicadores sobre refuerzos y expectativas de los padres ha habido que eliminarlas.

El G.P.P.S. consta de ocho indicadores, aunque sólo disponemos de información de cinco. Sin información sobre las expectativas, se recoge información sobre la participación y los hábitos de la familia.

EL G.P.I. consta de seis indicadores, algunos de ellos diferentes ya que en este grupo de edad las madres o familiares llevan a los niños al centro y normalmente los profesores emplean ese momento para entablar contacto y comunicación con la familia.

Para terminar, hay que señalar que en uno de los indicadores, común en los dos instrumentos, se preguntaba a los profesores su impresión sobre si la familia de su alumno se interesa por la escuela, señalando al profesorado que era una impresión tal vez subjetiva y que como tal la recogemos.

2.1.4 PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO.

Fijamos el criterio de “normalidad” en el 1, teniendo cada indicador como puntuación máxima el 1 y como puntuación mínima el 0. La media de los indicadores de cada variable es el valor de la variable y la media de las variables constituye el valor de Incorporación al Sistema educativo.

Debido a que en cada variable las respuestas de los ítems son distintas, sin profundizar más en la puntuación del Cuestionario indicamos que adjuntamos de cada Instrumento su Plantilla de Corrección (ver **Anexo III.3**)

2.2 Cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación. C.A. y C.B..

Como ya hemos señalado el instrumento fue elaborado por el equipo de Margarita Bartolomé en 1998, con objeto de valorar la Identidad Étnica y la Aculturación de los alumnos escolarizados en Institutos de Secundaria de Barcelona. En él se diferenció entre el alumnado de origen marroquí, inmigrante y autóctonos. Para ello se diseñaron tres modelos de Cuestionarios, uno dirigido a aquellos alumnos inmigrantes de origen marroquí, otro para el resto de alumnos inmigrantes y el tercero para los alumnos autóctonos. En ambos instrumentos se evalúa lo mismo, la identificación étnica y el grado de Aculturación de los alumnos y a partir de esta información se sitúa al alumnado en un cuadrante expuesto anteriormente (ver **Ilustración III.1**).

En nuestra investigación aplicamos sólo dos de los tres modelos de Cuestionario: el primero fue el diseñado para la población árabe o marroquí que denominaremos C.A.. En segundo lugar adaptamos uno dirigido al resto de alumnos, denominado C.B.. La adaptación tuvimos que hacerla ya que en Collado Villalba. hay alumnos de más de 100 nacionalidades, lo que imposibilitaba realizar un número tan elevado de Cuestionarios específicos para el resto de alumnos inmigrantes escolarizados en este municipio.

2.2.1 PROCESO DE ADAPTACIÓN DEL INSTRUMENTO.

En esta investigación empleamos el Cuestionario A original, pero para los alumnos no marroquíes tuvimos que hacer una adaptación del Cuestionario B original ante la imposibilidad de utilizarlo ya que éste estaba dirigido a la población escolarizada en la Comunidad Autónoma de Cataluña y en nuestra investigación la población objeto de estudio pertenece a la Comunidad Autónoma de Madrid.

La adaptación fue sencilla, en principio sólo se trataba de modificar la opción de Cataluña por España o en ocasiones eliminar la opción del idioma catalán. Pero al final ha supuesto la eliminación de cinco ítems relacionados con el lenguaje étnico, que era imposible de adaptar a una sociedad no bilingüe.

2.2.2 APLICACIÓN EXPERIMENTAL.

Aplicamos el Cuestionario en el Colegio Público Haití con el objeto de eliminar ítems no adecuados y de formular otros. El Instrumento se diseñó para alumnos de E.S.O. y en esta aplicación se pretendía conocer la posibilidad de aplicarlo además a los alumnos del Tercer ciclo de Primaria.

Tras la aplicación se comprobó que los ítems eran adecuados exceptuando para los alumnos de 5º de Primaria, por lo que en Collado Villalba se aplicó a los alumnos de Secundaria y a los de 6º de Primaria.

2.2.3 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO.

El Cuestionario A (C.A.) se compone de 26 ítems referidas a la **Variable Interna** y **Externa**, de las que hemos hablado en la Fundamentación Teórica. Los ocho primeros ítems corresponden a la **Variable Externa**: cinco ítems relacionados con el lenguaje étnico y su frecuencia, un ítem relacionado con las relaciones de amistad del grupo étnico, un ítem sobre los Mass-media étnica y el último sobre las tradiciones étnicas. El resto de ítems, 16 corresponde a tres dimensiones de la **Variable Interna**: la Cognitiva que se evalúa con cuatro ítems, la Afectiva con nueve ítems y la Moral que se valora a partir de los resultados de cinco ítems (ver **Anexo III.2**). A continuación profundizamos más en la **Variable Externa e Internas**.

Variable externa.

Los componentes de la Identidad Étnica externa, de acuerdo con Isajiw, se refieren a conductas sociales y culturales observables. Estas conductas se manifiestan en las áreas del lenguaje, los grupos de amigos, los medios de comunicación étnicos y las tradiciones étnicas.

En el área del lenguaje se tendrá en cuenta el lenguaje étnico en el medio familiar, el conocimiento de este lenguaje, la frecuencia de su uso y la capacidad de expresarse en este lenguaje étnico.

En el área de las relaciones del grupo étnico se valora la exclusividad de los amigos de dentro y fuera del grupo étnico y la intimidad de los amigos de dentro y fuera de este grupo étnico.

En relación con los medios de comunicación, interesa saber si se escucha radios de su país, si tiene antena parabólica y ve programas de su país, si lee periódicos de allí, etc.

Por último, en relación con las tradiciones étnicas interesa conocer si los alumnos participan en comidas, fiestas y acontecimientos étnicos, etc.

Hay que señalar que en el C.A. no esta presente el área de tradiciones étnicas, ya que resultaba más revelador todo lo que tenia que ver con el lenguaje. En cambio en el C.B., al no poder insistir en el lenguaje étnico al alumnado español, se ha insistido en las tradiciones étnicas: comidas, celebraciones, costumbres religiosas y objetos de adorno.

Variables internas.

Los componentes de la Identidad Étnica interna se refieren a conocimientos, afectos y valores moral que no es posible observar. Esta Identidad Étnica solo podemos medirla a partir de manifestaciones exteriores como conocimiento sobre el propio grupo, sobre los gustos y con estar de acuerdo con los puntos de vista del grupo.

La Dimensión Cognitiva se refiere a la etnicidad de la persona, en cuanto a la autoimagen o imágenes de su grupo étnico: conocimiento histórico y actual de su grupo étnico y conocimientos de sus valores.

La Dimensión Afectiva se refiere a aquellos sentimientos de pertenencia de una persona con respecto a su grupo étnico. Entre los cuales se diferencian la simpatía y preferencia asociativa tanto en los miembros del propio grupo como con los miembros de otros grupos y a la satisfacción de los patrones culturales tanto del grupo étnico propio como con los de otros grupos.

La Dimensión Moral se refiere a los sentimientos respecto a las obligaciones de la persona hacia el propio grupo, que se traducen en compromiso y solidaridad hacia él.

El Cuestionario B (C.B.) se compone de 21 ítems, agrupados en cinco ítems que corresponden a la Variable Externa y 16 ítems a la **Variable Interna**. De los ítems que componen la **Variable Externa**, dos de ellos son del área de grupos de amigos

étnicos, otros dos del área de tradiciones y acontecimientos étnicos y un ítem del área del lenguaje étnico, justificado anteriormente (ver **Anexo III.2**).

La **Variable Interna** se descomponen de la siguiente manera: ocho de los ítems pertenecen a la Dimensión Afectiva, cuatro a la Dimensión Cognitiva y otros cuatro a la Dimensión Moral.

La recogida de información del Instrumento la realizamos en una prueba colectiva en todas las aulas donde había alumnos inmigrantes de origen marroquí. Su duración era de 40 minutos y se aplicó a los alumnos de 6º de Primaria, Secundaria y Bachillerato.

2.2.4 PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO.

La corrección del instrumento es sencilla, en primer lugar se da valor a la respuesta de 1 a 3. Todas las respuestas relacionadas con el país de origen proporcionan el grado de identificación étnica del alumno y las repuestas relacionadas con otros países facilitan su grado de Aculturación. De todas formas existe una plantilla de corrección de cada Cuestionario (ver en **Anexo III.3**).

2.3 Guía de Observación de las Escuelas Marroquíes. G.O.E.E.M.M..

Para poder entender los comportamientos y actitudes de los alumnos marroquíes escolarizados en centros escolares españoles desde el inicio de la Investigación "Integración educativa en España de inmigrantes procedentes de Países Islámicos" consideramos importante analizar y profundizar en el contexto del alumno inmigrante, (de donde procede, ha estado escolarizado en su país, cómo son las escuelas de su país, etc..). Con el fin de optimizar la observación de las escuelas y realidad del sistema educativo de donde proceden un gran porcentaje de alumnos escolarizados en España diseñamos una Guía de Observación de las Escuelas Marroquíes (G.O.E.E.M.M.) que a continuación describimos (Ver **Anexo III.4**).

Elegimos como instrumento una Guía de Observación ya que nos facilita la observación de una realidad tan compleja como resulta ser la educación a partir de una serie de indicadores agrupados en variables. Hemos considerado que estas variables son las fundamentales para describir la educación que se recibe e imparte en los

centros educativos de donde proceden los alumnos inmigrantes marroquíes. Igualmente hemos tenido en cuenta, en la elección de las variables, que sea posible la comparación con nuestro sistema educativo y con los instrumentos aplicados a los alumnos inmigrantes marroquíes en España (G.P.I. y G.P.P.S.).

Para optimizar el instrumento para la comparación entre sistemas educativos tuvimos muy en cuenta en su elaboración el Instrumento G.P.P.S., introduciendo una serie de indicadores que se adaptasen al contexto del sistema educativo de Marruecos. Con la Guía se incluye un Cuestionario General dedicado a recoger aspectos que permitan describir el contexto socioeconómico y cultural de la escuela, así como un apartado dedicado a hechos importantes que no estén presentes en la Guía y que puedan ayudar de alguna manera a la descripción de la realidad de las escuelas de Marruecos.

El Cuestionario, en principio lo rellenó un evaluador externo, que por medio del idioma francés, español o árabe, realizó una entrevista a partir del Cuestionario, pero sin limitarse a las cuestiones del mismo. El evaluador externo mantuvo una entrevista semiestructurada con los que podían ofrecer una información más global y válida. Estos fueron en todos los casos el Director o Directora y en una de las escuelas la Secretaria. Hay que decir que también se mantuvieron contactos informales con el profesorado y los alumnos y cuando fue posible con las familias de los alumnos.

2.3.1 PROCESO DE ADAPTACIÓN DEL INSTRUMENTO.

El proceso de adaptación fue sencillo, ya que los objetivos estaban claros, el G.O.E.E.M.M. valoraba variables que influyen en la incorporación del alumnado en el sistema educativo marroquí. Por ello esta Guía de Observación no podía ser tan exhaustiva como la G.P.P.S., no iba a demandar una información concreta y exacta, sus indicadores eran más complejos de valorar que los propuestos en la G.P.P.S.. Pero las circunstancias y el objetivo último de este instrumento lo justifican.

Procuramos mantener la agilidad en la aplicación del instrumento. Para ello en primer lugar lo traducimos al idioma francés, lengua que dominan el 100% de los enseñantes en Marruecos. Procuramos también que su aplicación fuera fácil para los Directores de los colegios y que no les llevase mucho tiempo rellenarlo, para interrumpir al mínimo sus tareas. La recogida de datos en las escuelas de Marruecos

nos llevó un tiempo de entre dos y tres días en cada escuela. Procuramos formular todos los indicadores en positivo, destacando los avances por encima de los fracasos.

Fue imposible controlar la subjetividad de los datos: algunos Directores temían desprestigiar su sistema educativo o país ante un investigador extranjero que realizaba la entrevista. También influyó el hecho de que en alguna entrevista con Directores de escuela estuvo presente un responsable de la Delegación de Educación correspondiente al colegio, lo que valoramos que impedía al Director de la escuela hablar con plena libertad. En otras ocasiones el Director se contradijo en la charla informal relajada que mantuvimos con todos ellos respecto a lo que había expuesto anteriormente en la entrevista Cuestionario en mano. En distintas ocasiones fue la propia realidad observada en los centros docentes la que se contradecía con las afirmaciones de los Directores.

El primer Diseño del instrumento G.O.E.E.M.M. se realizó en español, a partir del G.P.P.S., realizando las siguientes modificaciones:

La Primera Variable, definida en el instrumento original (G.P.P.S.) *Acceso a la escuela*, pasó a denominarse *Edad de Acceso a la escuela* y se centró fundamentalmente en la problemática de acceso a la escuela y el abandono escolar, dos de los principales problemas actuales del sistema educativo de Marruecos.

La Segunda Variable, que en el instrumento original analizaba la competencia lingüística del alumno en la lengua de la sociedad de acogida, en este nuevo instrumento se centraba en el conocimiento de los idiomas más usuales en el ámbito escolar.

La Tercera Variable que recoge los hábitos, ritmos y normas escolares, se mantuvo igual, salvo que se incluyeron cuatro ítems que estaban incluidos en el instrumento original en otra variable.

La Cuarta Variable se tuvo que modificar ya que en el instrumento original se ocupaba de la interacción social del alumno evaluado con sus compañeros de aula. En el G.O.E.E.M.M. esta variable valoraba la interacción entre el maestro y el alumno, pues los alumnos marroquíes no estaban acostumbrados al tipo de relación que se establecía en las escuelas de España.

La Quinta variable que en el instrumento original se ocupaba de la competencia curricular del alumno en nuestro sistema educativo, se eliminó al ser muy extenso realizar una comparación de los contenidos curriculares de los seis cursos del Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental.

Finalmente la Sexta Variable en el instrumento original se mantuvo, ante el interés y la importancia de la relación de la familia con la escuela y se convirtió en la quinta variable del G.O.E.E.M.M.. En esta variable incluimos los indicadores de expectativas de los padres ante la escuela y la educación que en el G.P.P.S. fue imposible detectar. Se incluyó también un nuevo indicador que nos pareció muy importante para entender comportamientos de las familias marroquíes en España. Este indicador trataba de indagar cuál es el miembro de la familia que en Marruecos mantiene habitualmente el contacto con la escuela.

El Cuestionario lo realizamos en francés y una vez en Marruecos lo readaptamos a partir de las observaciones y orientaciones del Profesor Mustafa Chourief, de la Universidad Mohammed V Soussi de Rabat. Modificamos pequeños aspectos de forma y traducción principalmente, sin ser necesario tocar apenas el contenido de los indicadores y variables. Se incluyó una Ficha de Identificación a la que denominamos *Questionnaire General* (ver **Anexos III.4**).

2.3.2 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO.

La guía analiza una serie de variables que se consideran fundamentales para mostrar la incorporación de los alumnos y alumnas al sistema educativo de Marruecos: el idioma en que se imparte las enseñanzas en las escuelas, los hábitos y normas escolares establecidas en estas escuelas, el ambiente del aula, las interacciones entre iguales, las interacciones entre alumno y profesor/a y la relación de la familia marroquí con la escuela. Cada una de las variables aglutina una serie de indicadores que nos mostrarán aspectos concretos de las mismas (Ver **Anexo III. 4**).

Las variables a analizar son las siguientes:

Variable 1: Edad de acceso a la escuela.

Esta se compone de seis indicadores y trata de recoger las condiciones, situaciones y problemática existente en la incorporación y seguimiento de los alumnos en la escuela. Consideramos fundamental la edad de inscripción en la escuela de la

mayoría de los alumnos, igualmente nos interesa conocer el momento del curso escolar en que se incorporan al sistema educativo la mayoría de los alumnos, las dificultades más frecuentes que les impiden acceder a la escuela a la edad obligatoria, así como los cursos en que se produce dicho abandono y de este abandono en la enseñanza primaria.

Variable 2: Idiomas en uso en Marruecos.

Como ya hemos visto en el Capítulo anterior en Marruecos conviven las lenguas árabe, beréber, francés, español y otras variantes dialectales manteniendo cada una de ellas un distinto reconocimiento social y oficial según la zona del país en que se hablen.

El objetivo de la inclusión de esta variable es conocer cuales son los idiomas presentes y reconocidos en las escuelas en Marruecos, así como el dominio que se tiene de ellos. Nos interesaba conocer el dominio de las lenguas tanto de los maestros como de los alumnos así como de los padres de estos alumnos.

Esta variable se compone de tres indicadores, uno dedicado a los idiomas que domina el profesorado de esa escuela, otro dedicado al idioma o idiomas que dominan o hablan las familias de los alumnos y el tercero sobre el dominio lingüístico de los alumnos en el final del Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental.

Variable 3: Ritmos, hábitos y normas escolares.

Esta variable se compone de once indicadores con una escala de frecuencia. En ella compararemos si los hábitos que en nuestro sistema escolar son considerados como los necesarios para el buen funcionamiento en el aula tienen ese mismo valor en el sistema educativo de Marruecos y si en las escuelas visitadas estos hábitos son cumplidos por la mayoría de los alumnos.

Variable 4: Interacción maestros/ alumnos.

Esta variable se refiere al tipo de relación que mantienen el maestro y los alumnos y fundamentalmente sobre algunas dinámicas o normas de comportamiento concretas del aula. La variable consta de tres indicadores y a diferencia del resto de indicadores se responde eligiendo la respuesta más adecuada. El primer y segundo indicador de la variable establece diferentes formas de tratamiento para nombrar a

maestro y alumno respectivamente, mientras que el tercer indicador plantea una situación de clase y la forma de respuesta más común por parte de los alumnos.

Variable 5: Relación familia- escuela.

Esta variable se constituye como fundamental, especialmente porque tras la aplicación del G.P.P.S. y G.P.I. en Collado Villalba fue la variable que peor puntuación proporcionó a la incorporación de los alumnos inmigrantes en el sistema educativo y al mismo tiempo fue la variable acerca de la que menos se sabía. La variable se compone de ocho indicadores, de los cuales tres son de elección de una respuesta y el resto se formularon con escalas de frecuencias.

2.3.3 PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO.

Ya hemos señalado en páginas anteriores que el objeto de elaborar este instrumento fue en primer lugar el facilitar la autorización del Ministerio de Educación de Marruecos para las visitas a las escuelas y como después, en las visitas ya sobre el terreno, nos serviría como introducción a una entrevista que nos proporcionaría más información que la requerida en el propio Cuestionario.

En principio, dimos una puntuación fija a las distintas respuestas a los indicadores, pero la falta de objetividad de las respuestas de algunos Directores, las contradicciones y nuestra propia observación de una realidad latente y en muchos casos contraria a la expresada en las respuestas a nuestro Cuestionario terminó por reducir el valor de la encuesta a una mera descripción de la realidad, dando más valor a lo observado que al resultado estadístico obtenido.

3. MUESTRA.

Mantuvimos una reunión con la Subdirección General de Educación Madrid-Oeste en el curso 1998-1999 en la que se nos facilitó el número de alumnos extranjeros en las escuelas de esta Subdirección y su reparto entre los centros públicos de Collado Villalba. Con esa información, contactamos con los centros facilitados por la Subdirección. Uno de los centros nos aseguró no tener alumnado inmigrante pero nos indicó otro centro público cercano con una importante población de extranjeros escolarizados en sus aulas, sin que la Subdirección tuviese constancia de ello.

Aplicamos los instrumentos en 8 centros públicos², 6 centros que impartían Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de la ESO y dos centros de Secundaria que impartían segundo ciclo de la ESO, Bachillerato, módulos de Grado Medio y Programas de Garantía Social.

Es preciso destacar que los centros donde se han llevado la investigación son públicos, ya que en los centros concertados no hay población inmigrante con necesidades de compensación educativa, situación que se repite en muchas localidades y que se denuncia desde hace mucho tiempo, sin que el Ministerio o las Instituciones competentes tomen cartas en el asunto.

La muestra total (ver **Tabla III.1**) se compone de 1.122 sujetos, de los cuales 217 son alumnos inmigrantes marroquíes, 88 son profesores, en su mayoría españoles, y 817 son alumnos, también españoles en su mayoría. Como se observa en la tabla, entre el profesorado de la muestra no hay maestros marroquíes, ya que actualmente en Collado Villalba no se desarrolla el Programa de Lengua árabe y cultura marroquí, por lo que no hay ningún profesor que represente a este colectivo. Esta falta de profesores marroquíes en las Escuelas estudiadas en Collado Villalba nos produjo un déficit de puntos de vista que intentamos paliar con la información recogida entre los profesores de Marruecos en el trabajo de campo.

TABLA III.1: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR POBLACIÓN E INSTRUMENTO EMPLEADO PARA CADA GRUPO.

Población Inmigrante		G.P.I.	G.P.P.S.		C.A.	C.B.	Total
			Primaria	Secundaria			
Marroquí	Alumnos	43	61	88	104	-	217
Población autóctona e Inmigrante		G.P.I.	G.P.P.S.		CA	C.B.	
	Profesores	35	27	26	-	-	88
	Alumnos	-	-	-	-	817	817
Total							1.122

Fuente: Elaboración propia.

A continuación describimos la muestra diferenciando por una parte la población inmigrante marroquí y la población autóctona e inmigrante no marroquí. En esta última hay que señalar las características generales del profesorado entrevistado por medio de los Cuestionarios G.P.I. y G.P.P.S. y por otra parte el alumnado de la población autóctono e inmigrante no marroquí que participó en la investigación por medio del Cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación con el C.B..

² Descripción de los centros en el Primer Capítulo: Fundamentación Teórica.

3.1 Características de la Muestra de la Investigación realizada en Marruecos.

El Ministerio de Educación Nacional de Marruecos nos concedió una autorización para visitar colegios en cinco Delegaciones Regionales del país. Preveíamos visitar cuatro escuelas de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental en cada Delegación. Teníamos especial interés en que la estuviesen ubicadas en el medio urbano y la otra mitad en el medio rural. Esta proporción no se cumplió plenamente en algunos casos. En la Delegación Regional de Larache nos concertaron visitas a dos *Colleges* de Segundo Ciclo de Enseñanza Fundamental. Así que de las cuatro visitas previstas a escuelas de Primer Ciclo en esta región, sólo pudimos llevar a cabo dos, una a una escuela del medio rural y otra a una del medio urbano. Anotamos también que en la visita a una escuela rural de la Delegación Regional de Al-hoceima, al no estar presente el Director en el centro el día de la entrevista decidimos entregar el Cuestionario a un profesor quien debía remitirlo a la investigadora una vez rellenado. En el momento de la redacción de estas no hemos recibido el Cuestionario.

El total de visitas a Centros de Enseñanza en Marruecos fue el siguiente:

- ?? 18 escuelas públicas de Primer ciclo de Enseñanza Fundamental (nueve de medio urbano y ocho de medio rural)
- ?? Una escuela privada en Rabat en donde se impartía desde Educación Preescolar Moderna hasta enseñanzas de Segundo Ciclo de la Enseñanza Fundamental
- ?? Dos *Colleges* de Segundo Ciclo de Enseñanza Fundamental en la región de Larache, uno urbano situado en la ciudad de Larache y el otro situado en el medio rural.

TABLA III.2: MUESTRA DE LOS CENTROS VISITADOS Y DIRECTORES ENTREVISTADOS EN MARRUECOS.

	Centro de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental				COLLEGE	
	Centros públicos		Centros privados			
	Rural	Urbana	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Centros	9	9	1	0	1	1
Directores	8	9	1 ³	0		

Fuente: Elaboración propia.

Precisamos que ni los dos *Colleges* ni el centro privado han sido tenidos en cuenta en los resultados, ya que el Cuestionario estaba diseñado para centros de Enseñanza Primaria y los ítems no correspondían con la realidad de sus centros. El motivo de visitar también una escuela privada era conocer la otra realidad del sistema educativo de Marruecos. Estos centros disponen de medios totalmente distintos a los públicos: profesorado especializado y bilingüe desde la enseñanza preescolar, laboratorios de idiomas y de ciencias naturales, sala de ordenadores e instalaciones deportivas, comedores grandes y confortables..

En las Escuelas de Enseñanza Primaria visitadas tuvimos la oportunidad de conocer distintas realidades ya que se visitaron escuelas ubicadas en barrios populares casi marginales, en barrios de clase media y en barrios con nivel económico alto⁴. En concreto visitamos: cinco escuelas de barrios populares, dos escuelas en distritos de clase media y dos escuelas situadas en un barrio clase media-alta. En el medio rural se visitaron escuelas en pueblos pesqueros y de interior, algunos dedicados a la agricultura intensiva y otros a la agricultura de supervivencia, algunas escuelas situadas en el mismo pueblo y otras en descampados.

A continuación se describe de forma breve las escuelas públicas visitadas en la estancia en Marruecos:

Escuela urbana Beni-Urriaguel de la Delegación de Tánger Beni-Makada. Situada en un barrio popular, marginal, problemático y muy pobre, creado para acoger la emigración rural. El barrio carece de infraestructura y abundan las viviendas insalubres, sin las condiciones mínimas, donde son frecuentes el consumo de drogas y la prostitución. Entre los padres de los alumnos hay un 5% que son funcionarios del

³ Director pedagógico en Rabat. El Centro tenía dos Directores, uno el propietario del Colegio y el otro el Director pedagógico.

⁴ Más adelante se dan ciertas características de los barrios.

Estado, los demás trabajan de obreros en fábricas, en el puerto y un gran porcentaje se dedican a buscarse la vida. Esta escuela se compone de una serie de módulos prefabricados y un patio de tierra con árboles (ver **Anexos II.3**). Aún no dispone de corriente eléctrica y esta saturada de alumnos. Se comentó que en el curso 2000-2001 se abriría otro centro en la zona que mejoraría esa situación, pero según las noticias recibidas esto por el momento no ha ocurrido y este año tienen más niños por clase.

Escuela urbana Imán Burjari de la Delegación de Tánger Beni-Makada. Situada en un barrio popular creado a partir de la inmigración llegada de otras ciudades. Según el Director, aproximadamente un 30% de los padres de alumnos son funcionarios, otro 30% son comerciantes, un 20% obreros y el resto buscan trabajo. El Director del centro plantea como único problema del centro la movilidad de los padres de una localidad a otra sin respetar el calendario escolar y los problemas burocráticos que eso plantea.

Escuela urbana Sidi Idriss en la Delegación de Tetuán. Situada en un barrio de clase media alta, en lo que antes había sido el barrio militar español, donde están las casas que habitaban los militares españoles. La mayoría de los padres de los alumnos son funcionarios del Estado y comerciantes, tienen estudios universitarios y el número medio de hijos oscila entre los tres o cuatro. Es un centro muy solicitado por los padres de otros barrios por su buena fama. Los alumnos que más lejos viven están a tres o cuatro kilómetros del centro y acuden a clase llevados en coche con sus padres.

Escuela urbana Saida Amina de la Delegación de Tetuán. Fue hasta hace dos años un colegio para niñas. Está situada en un buen barrio de Tetuán pero de población envejecida, lo que hace que el barrio tenga pocos niños. La escuela acoge a un 60% de niños procedentes de un barrio marginal del extrarradio que vienen andando unos veinte minutos todos los días. En general los padres de los residentes en el mismo barrio de la escuela son funcionarios o comerciantes, mientras que los padres de los alumnos que vienen del extrarradio son trabajadores en Ceuta, obreros o se buscan la vida. Existen grandes diferencias entre los niños del barrio y los que proceden del extrarradio. Estos últimos suelen ser de familias muy numerosas y con madres trabajadoras. En este centro no existe doble horario y algunos días las tardes se dedican al estudio en el centro para los alumnos que no tienen clase y que no disponen de espacio en sus casas.

Escuela urbana de Mohammed Ben Radi Saami de la Delegación de Larache. La escuela está situada en un barrio de clase media de reciente construcción. La mayoría de los padres de los alumnos son funcionarios o asalariados y el Director asegura no conocer problemas de paro entre los padres de sus alumnos. En el mismo barrio existe un centro de Salud construido con la colaboración de la A.E.C.I. (Agencia Española de Cooperación Internacional). El centro es de 1990 y es el único centro público de los visitados que dispone de instalaciones y material deportivo.

Escuela urbana Sidi Abdelazis Urriaguel de la Delegación de Al-hoceima. Es un centro inaugurado en el periodo de Protectorado español destinado a las niñas. En la actualidad es mixto. Está situado en el centro urbano de Al-hoceimas en un barrio de clase media, media-alta. Los padres de los alumnos son funcionarios, jefes de servicios, militares y maestros con formación. La mayoría de los padres tienen estudios universitarios.

Escuela urbana Hay El Jadida de la Delegación de Al-hoceima. El nombre de la escuela significa barrio nuevo, ya que se trata de un barrio construido en el extrarradio de Al-hoceima que ha ido creciendo con los emigrantes del campo. Se trata de un barrio popular con un alto porcentaje de pobreza según nos informa el Director. Los padres de los alumnos se dedican al pequeño comercio, a la pesca, algunos trabajan en fabricas como soldadores y un gran porcentaje esta en Europa trabajando.

Escuela urbana de Al Hamadani de la Delegación de Casa Ain-Chock de la región central de Casablanca. Esta escuela está situada en el barrio de Hay Hassani en el que abundan buenos centros de enseñanza privada, por lo que este centro público se ha quedado sin niños del barrio. Según la Secretaria del Centro para no cerrar las puertas del centro se ha acogido a alumnos procedentes de un barrio de chabolas (*bidon village*). Los padres de los alumnos se dedican a buscarse la vida, algunos trabajan con la venta ambulante, otros se han marchado a Europa y muchas mujeres trabajan en el servicio doméstico en el mismo barrio de la escuela. Este centro tiene cedidas tres aulas para alumnos con Síndrome de Down.

Escuela urbana Nouvelle Bine Lamdooune de la Delegación de Casa Ain-Chock de la región central de Casablanca. Situado en un nuevo barrio de clases medias la mayoría de los padres de los alumnos son funcionarios o asalariados en fabricas de ropa, talleres, mecánicos o comerciantes. Este centro organiza o participa

de actividades extraescolares esporádicamente, teatro, festivales y disponen de un huerto en el patio.

Escuela rural “madre” del Sector escolar Ksar Sghir de la Delegación de Tánger Beni-Makada. Esta escuela se encuentra a tres Km. del centro del pueblo, a 25 Km. de Tánger por la carretera de Ceuta y tiene diversas escuelas anexas o satélites situadas en aldeas. La actividad económica más importante de la zona es la pesca y el comercio. Hay padres de alumnos que se dedican al contrabando (comprar productos de consumo en Ceuta para revenderlos en Marruecos), otros se dedican a la agricultura de subsistencia. En este centro el Director asegura que hay un 40% de las familias son ricas y que viven con muy buenas condiciones de vida pero que no se saben a que se dedican. En la zona existe el cultivo del kif. Todos los maestros de esta escuela viven en el mismo pueblo.

Escuela rural “anexa” Sector Escolar Ksar Sghir de la Delegación de Tánger Beni-Makada. Esta escuela esta aproximadamente a diez kilómetros de la escuela “madre” situada entre la carretera y el mar. Los alumnos que acuden a dicha escuela viven dispersos por la zona y la mayoría de los padres se dedican a la agricultura de subsistencia. Por las tardes, grupos de mujeres venden sus productos en la carretera de Tánger a Ceuta.

Escuela rural “Madre” Sector Escolar Alhambra de la Delegación de Tetuán. Situada en el núcleo de Renfe, a 55 kilómetros de Tetuán por la carretera de Xauen. La actividad económica de la región es la agricultura del trigo y el maíz y los animales. Aproximadamente el 80% de los padres de los alumnos se dedican a la agricultura y el resto son obreros en fabricas de Tetuán. La mayoría de los padres de los alumnos son analfabetos y el número de hijos que tienen oscilan de siete a once. El Director confirma que los alumnos suelen ayudar a sus padres en el trabajo en el campo. Algunos alumnos que viven lejos de la escuela, treinta minutos andando y cuando llueve no van a la escuela porque los caminos están muy embarrados. .

Escuela rural “madre” Sector Escolar Beni Mousa de la Delegación de Tetuán. Situado en la Kabila de Beni Mousa a 50 kilómetros de Tetuán por la carretera de Xauen. Se trata de una región montañosa pobre que acoge a los alumnos del otro lado del valle. La actividad económica de la región es la agricultura y el ganado, cultivan el trigo, maíz, arboles frutales, legumbres y verduras. Los padres de los alumnos son en su mayoría analfabetos y un 85% se dedican a la agricultura y el resto trabajan de

albañiles. La media de hijos de una familia es de entre cuatro y cinco hijos. Muchos de los alumnos para llegar a la escuela deben cruzar un río que en épocas de lluvia baja con mucha fuerza, los caminos son de barro y las distancias son grandes por lo que en invierno suelen faltar los alumnos que viven al otro lado del valle. Los maestros de la escuela viven todos en la ciudad de Tetuán.

Escuela rural “madre” Sector Escolar Dakhala de la Delegación de Larache. Situada en el centro del pueblo de Lovamra, sobre la carretera principal de Rabat a Tánger. Se trata de una región muy fértil en donde la principal actividad económica es la agricultura intensiva de regadío, fresas, patatas, todo tipo de verduras, etc. La mayoría de los alumnos vienen de los *Dovars* (tribus del campo) vecinas. La mayoría de los padres de los alumnos son agricultores o trabajan en las fabricas de los pueblos vecinos. Según el Director de la escuela la mayoría de los padres tienen tierras, una formación mínima y se muestran interesados en la educación de sus hijos. Según el Director, en la localidad faltan centros culturales y el material educativo del centro es insuficiente.

Escuela rural “Madre” Sector Escolar Tamarkalt de la Delegación de Al-hoceima. Situada en la Comuna de Beni-Hadifa a unos 60 Km. De Al-hoceima en la carretera a Xauen. Los padres de los alumnos se dedican a la agricultura de subsistencia, comercio y un número importante se ha ido a Europa a trabajar. Esta escuela participa de una experiencia piloto en colaboración con una ONG americana para potenciar la escolarización en zonas rurales y sobretodo la escolarización de las niñas en el medio rural. Es la única escuela pública visitada que tiene biblioteca y calefacción en las aulas.

Escuela rural “Madre” Sector Escolar Maklan Ben Aabid de la Delegación de Casa Ain-Chock. Situada en la localidad de Dar Bouazza en la región central de Casablanca, a 15 kilómetros de la ciudad de Casablanca por la carretera de la costa que va a El Jadida. Se trata de una región agrícola muy castigada en los últimos años por la sequía, con altas tasas de paro. Exportan tomates, patatas, trigo y menta a Casablanca, capital de la provincia,. La mayoría de los padres de los alumnos, aproximadamente el 60%, son jornaleros de la agricultura y el resto se dedican a la pesca, pequeños comercios y hostelería. El 80% de los maestros viven en Casablanca.

Escuela rural “Madre” Sector Escolar Bouzkoura de la Delegación de Casa Ain-Chock. Situado en Bouzkoura, una localidad en el campo pero cerca de Casablanca y bien comunicada por carretera, tren y autobús. La mayoría de los padres de los alumnos se dedican a la agricultura de consumo propio o trabajan en fabricas de confección textil de Casablanca y un sector importante está en paro. En general las mujeres de esta región no suelen trabajar y las familias tienen de cuatro a seis hijos. La mayoría de los padres de los alumnos son analfabetos y entre un 10 y un 20% tienen estudios primarios.

4. TRABAJO DE CAMPO.

Describiremos algunos aspectos de lo que fue el trabajo de campo, distinguiendo el trabajo de campo realizado en Collado Villalba del llevado a cabo en Marruecos.

4.1 Trabajo de Campo en Collado Villalba.

En Septiembre de 1999 contactamos telefónicamente con todos los centros facilitados por la Subdirección General Oeste. En la misma llamada la investigadora realizó su presentación y la presentación de la investigación y solicitó una entrevista con el Director o Jefe de Estudios de cada centro para explicar el planteamiento de la Investigación, la duración y lo que implicaría para el centro.

En Octubre de 1999 comenzamos las entrevistas con los Directores. En estas entrevistas se presentó en cada centro un Dossier que incluía una carta de presentación de la Universidad Complutense, una síntesis de la investigación y una descripción de los instrumentos que se iban a aplicar, en la que incluíamos la duración y se narraba el proceso de recogida de información (ver **Anexo III.5**). En la mayoría de los casos, tras esta entrevista concertamos una fecha para la aplicación del Instrumento.

A principios de Noviembre 1999 recogimos información sobre el número de alumnos inmigrantes marroquíes por aula y centro y diseñamos los Horarios de la semana en que se llevaría a cabo la investigación.

Finalmente el trabajo de campo se realizó durante los meses de Noviembre y Diciembre de 1999 y Enero del 2000, finalizando este a principios de Febrero. Como ya

hemos comentado, los instrumentos se aplicaron en 8 centros públicos, 6 Centros donde se imparte Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y dos centros de Secundaria que impartían segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, algún Bachillerato, módulos de Grado Medio y Programas de Garantía Social (ver **Tabla III.3**).

TABLA III.3: CALENDARIO DE LA INVESTIGACIÓN POR CENTROS.

Fecha	Centro
2-5 de Noviembre	I.E.S. Jaime Ferrán
23-25 de Noviembre	C.P. Mariano Benlliure
8-12 Noviembre de 1999	C.P. Miguel Delibes
30 Noviembre 1-9 de Diciembre	C.P. Rosa Chacel
14-16 de Diciembre	I.E.S. Las Canteras
10-15 de Enero del 2000	C.P. Antonio Machado
20-27 de Enero	C.P. Daniel Vázquez
1-4 de Febrero	C.P. Carlos Ruiz

Fuente: Elaboración propia.

A cada centro se le facilitó una Ficha de Identificación del centro para que la Dirección del mismo describa el centro y facilite cierta información (ver **Anexos I.3**). Nos adaptamos a los horarios y fechas del centro y del profesorado, con el objeto de no interrumpir la labor docente ni causarles demasiadas molestias. Destacamos la buena disposición de los colegios con los que contactamos, así como el apoyo a nuestra tarea por parte de la Dirección y los profesores de los centros.

Creemos que los profesores, Jefes de Estudios y Directores de los centros donde llevamos a cabo el trabajo de campo mostraron un interés sincero por los resultados de la investigación y nos manifestaron sus deseos de que el estudio que llevábamos a cabo sirviera para mejorar los recursos y atención de este colectivo. Nos solicitaron asimismo que les facilitáramos el estudio una vez concluido con el objetivo de que este contribuya a mejorar la información y atención al colectivo de niños hijos de inmigrantes en las escuelas. Esta es la manera de que se produzca una verdadera retroalimentación: los profesionales de los colegios nos informan y después se les facilita la información recogida y analizada junto con una propuesta de Intervención.

Creemos esta retroalimentación de especial interés para los centros de enseñanza. Deseamos que de esta manera que este estudio sirva para adoptar o modificar medidas existentes en beneficio de la integración educativa de este colectivo que nos ocupa: el de los inmigrantes marroquíes.

Encontramos una buena disposición por parte de los alumnos a colaborar en el estudio, tanto en el test sociométrico como con el Cuestionario de Identidad Étnica. En la aplicación de ambos instrumentos, Test Sociométrico y Cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación contamos a los alumnos lo que estábamos haciendo y de donde veníamos y les informamos brevemente del objetivo de esta parte de la investigación en la que ellos colaborarían: conocer lo que les gusta, lo que les interesa, en que están de acuerdo españoles e hijos de inmigrantes y que conocimientos tienen o dejan de tener sobre su propia cultura y el resto de culturas de su alrededor.

La aplicación del test sociométrico a los niños y niñas se llevó a cabo repartiendo las hojas boca abajo, pidiéndoles silencio, sinceridad y discreción al contestar las preguntas. En las aulas de los más pequeños se leyeron las cuatro preguntas en alto, aclarando los aspectos que podían ser confusos y poniéndoles ejemplos cuando hizo falta.

En la aplicación del Cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación les explicamos detalladamente la forma de rellenar el Cuestionario, aclarándoles lo que pudiese prestarse a confusión y proporcionándoles ejemplos. Mientras los alumnos respondían el Cuestionario se les resolvían las dudas, apoyando a los niños y niñas que por su desconocimiento de la lengua o sus dificultades en la comprensión verbal, no pudieran hacerlo sin ayuda. También contamos con la colaboración de alumnos marroquíes con dominio del español para ayudar y traducir a los compañeros marroquíes recién llegados que mostraban desconocimiento o dificultades con la lengua española.

Por supuesto, agradecemos individual y colectivamente la colaboración en la investigación a los profesores y Dirección y alumnos de cada centro.

4.2 Trabajo de campo en Marruecos.

Del 18 de Marzo al 12 de Junio del 2000 llevamos a cabo el trabajo de campo en Marruecos. A nuestra llegada a Rabat, durante los primeros días de estancia hubo

que esperar la Autorización del Ministerio Nacional de Educación del Reino de Marruecos para visitar las escuelas públicas de Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental, de donde proceden los alumnos objeto de nuestro estudio y escolarizados en Collado Villalba (ver **Anexos III.6**). Esta solicitud fue tramitada a través de la Embajada Española en Rabat con la ayuda del Sr. Consejero de Cultura de dicha embajada. Mientras esperábamos la concesión del permiso para visitar las escuelas revisamos el instrumento G.O.E.E.M.M. con la inestimable ayuda del Profesor Mustafa Chourief, responsable de la estancia en la Universidad Mohammed V-Suissi, y aprovechamos también para completar la bibliografía obtenida y actualizar las estadísticas oficiales obtenidas durante una primera estancia en Marruecos el curso anterior.

Como ya hemos señalado pedimos autorización para visitar las escuelas de las regiones de procedencia de los alumnos inmigrantes marroquíes residentes y escolarizados en Collado Villalba. Estos alumnos y sus familias procedían mayoritariamente del Norte de Marruecos, concretamente de las regiones de Al-hoceima, Tánger, Tetuán, Larache y menos numerosos, procedentes de Casablanca.

El Ministerio de Educación de Marruecos nos autorizó la visita de escuelas en cinco Delegaciones dentro de las regiones solicitadas: Al-hoceima, Tánger Beni-Makada, Tetuán, Larache y Casa Ain-Chock. Durante los meses de Abril, Mayo y Junio del 2000 visitamos dichas regiones y después de concertar telefónicamente las citas, nos entrevistamos con cada Delegado de Educación de estas regiones. Cada Delegado había recibido del Ministerio Nacional de Educación de Marruecos una presentación de la investigación y de la persona responsable de la misma, así como un ejemplar del G.O.E.E.M.M., instrumento que se iba a aplicar en las escuelas visitadas. En las entrevistas con los Sres. Delegados nos presentábamos les comunicábamos el objeto de la tesis y el porqué concreto de la elección de su Delegación. Tras esta reunión y de común acuerdo establecíamos un calendario y el Sr. Delegado proponía las escuelas que íbamos a visitar, proporcionándonos en muchos casos un acompañante de la Delegación que nos ayudaría a localizar las escuelas y supervisaría la visita.

5. TRATAMIENTO DE DATOS.

Siendo uno de los objetivos de la investigación describir la integración educativa de los alumnos marroquíes escolarizados en el Sistema Educativo Español,

el tratamiento estadístico de la misma se ha centrado en describir esta integración a partir de los instrumentos empleados. Hemos empleado estadísticos básicamente descriptivos: Estudio y Comparación de Medias y el Análisis de Correlación entre instrumentos, variables e ítems.

El análisis estadístico que hemos realizado está apoyado por el sistema informático estadístico Statgrafics y las hojas de cálculo de Excel. En todos los instrumentos hemos comparado las medias (en G.P.I. y G.P.P.S. por grupos y en C.A. y C.B. por instrumentos) para describir la situación de la incorporación e integración de los alumnos marroquíes. Igualmente hemos realizado un análisis de correlaciones de los ítems y variables para poder rechazar ítems no válidos, encontrar relaciones entre variables e ítems, etc.

Con objeto de profundizar en la experiencia escolar de los alumnos inmigrantes marroquíes escolarizados en Collado Villalba o la de sus padres, en algunos casos empleamos el instrumento G.O.E.E.M.M. Debido a ciertos aspectos ya señalados y a la subjetividad de este instrumento, el tratamiento de los datos ha sido más cualitativo, así además de apoyarnos en las respuestas del G.O.E.E.M.M. recogemos otros aspectos observados relacionados con la variable.

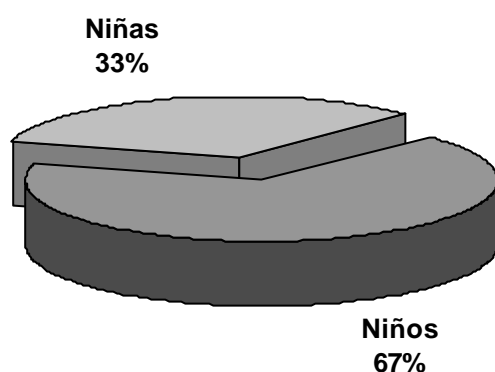
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.

1.1 Población Inmigrante Marroquí.

La muestra de alumnos magrebíes es de un total de 217 alumnos, en el siguiente gráfico se observa el mayor número de niños que de niñas, en la que más adelante profundizaremos.

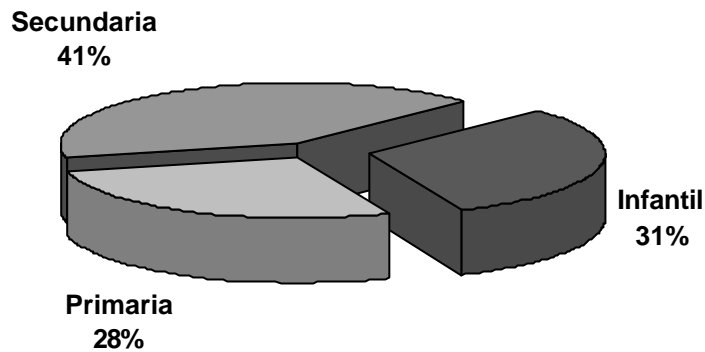
GRÁFICO IV.1: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE ALUMNOS MAGREBÍES POR SEXO.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Los alumnos de la muestra son alumnos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con edades que oscilan de los 3 años hasta los 18 años. La muestra la hemos dividido en alumnos evaluados con G.P.I. (Guía de Incorporación para la Población Infantil) que hemos denominado Infantil y alumnos evaluados con G.P.P.S. (Guía de Incorporación de la Población de Primaria y Secundaria). Este último grupo a su vez se subdivide en alumnos de Primaria y de Secundaria. Como se observa en el siguiente gráfico, en la muestra es mayor el número de alumnos de Secundaria que de Primaria o Infantil.

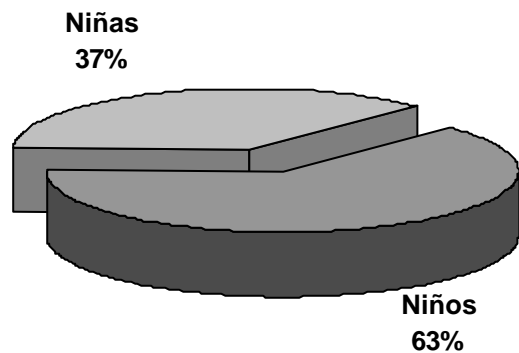
GRÁFICO IV.2: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR NIVEL EDUCATIVO.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Como se ha descrito en la muestra de la investigación situada en el Capítulo de Metodología la muestra de Infantil representa el 31% de la muestra total de alumnos inmigrantes marroquíes, que por su distribución por sexo, se aprecia una mayoría de niños sobre niñas (ver **Gráfico IV.3**). Entre los alumnos de este grupo destacan la presencia de 4 alumnos fruto de matrimonios mixtos, indistintamente hombre marroquí con mujer española o mujer marroquí con hombre español.

GRÁFICO IV.3: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA INFANTIL POR SEXO.

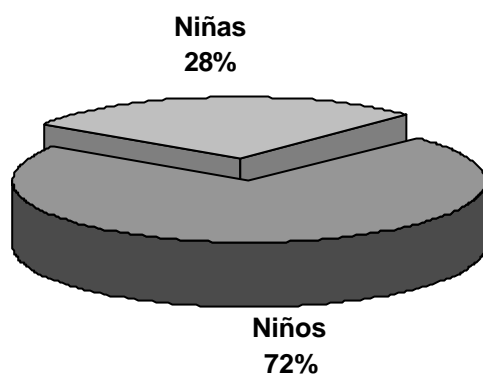


Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

La mayoría de los alumnos más pequeños han nacido en España (51%), siendo este grupo el que tiene mayor número de individuos nacidos en España a diferencia de Primaria y Secundaria. Un 28% de los alumnos más pequeños han nacido en Marruecos, de éstos la mayoría proceden de la región Norte, mayoritariamente de la región de Al-hoceima. Es destacable que los centros no dispongan de datos sobre el lugar de nacimiento de un 21% de los alumnos marroquíes más pequeños. Este hecho que se repite en todas las muestras de esta investigación, es una constante en este colectivo.

El Cuestionario de Identidad étnica y aculturación aplicado a la población marroquí CA se ha aplicado a los alumnos de 6º de Primaria, de Secundaria y de Programas de Garantía Social (rama de Fontanería y Electricidad). La muestra del CA ha sido un total de 104 alumnos, de los cuales la mayoría son alumnos varones.

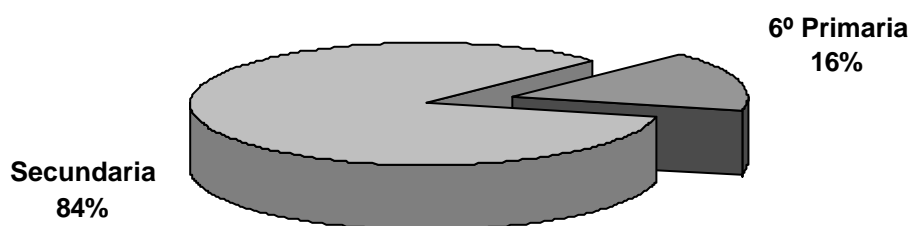
GRÁFICO IV.4: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL C.A. DE ALUMNOS MAGREBÍES POR SEXO.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Según el nivel de estudios, la mayoría de los alumnos de la muestra de CA cursan estudios secundarios, como se aprecia en el siguiente gráfico. Sin embargo hay que señalar que el porcentaje de niñas marroquíes escolarizadas disminuye a medida que aumenta el nivel educativo, representando el 47% de los alumnos en 6º de Primaria frente al 24,14% de los alumnos escolarizados en Secundaria.

GRÁFICO IV. 5: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE C.A. POR NIVEL EDUCATIVO.

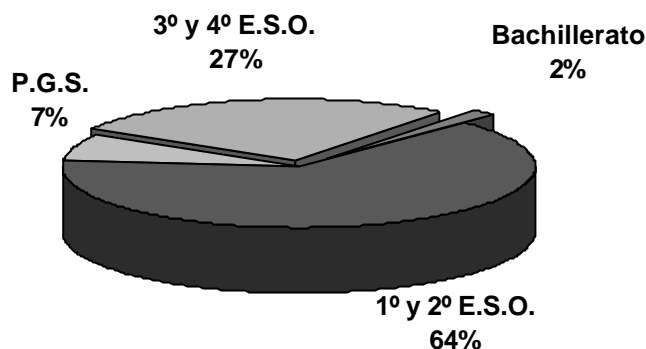


Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

En el siguiente gráfico se observa la distribución de la muestra de Secundaria según el curso en el que están matriculados. En el mismo se aprecia el mayor porcentaje de alumnos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), seguidos por los alumnos matriculados en la Enseñanza Secundaria no Obligatoria (E.S.N.O.),

siendo menor la presencia de alumnos marroquíes en cursos de Programas de Garantía Social (P.G.S.) y mucho menor en el Bachillerato con sólo dos alumnas.

GRÁFICO IV.6: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE C.A. POR NIVEL EDUCATIVO.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Apreciamos en el gráfico el número de alumnos marroquíes disminuye a medida que se asciende en el nivel educativo, como ya hemos señalado es más frecuente la presencia de alumnos que la de alumnas. Hay que señalar que si bien en 3º de Secundaria hay un número elevado de alumnos, la mayoría varones, en 4º y Bachillerato la presencia se reduce de forma significativa y los únicos representantes marroquíes son chicas.

Según el lugar de nacimiento observamos que, sobre el total de la muestra, que más de la mitad han nacido en Marruecos. De estos un 87% proceden de la región Norte, un 11% de la Costa Atlántica y un 2% de otras regiones de Marruecos. De los alumnos magrebíes nacidos en España (24%) la gran mayoría (92%) han nacido en la Comunidad de Madrid, siendo las más frecuentes El Escorial, Collado Villalba, Mostoles, Madrid (ver **Tabla IV.1**).

TABLA IV. 1: PROCEDENCIA POR PAÍSES Y REGIONES DE LA MUESTRA DE LOS ALUMNOS MAGREBÍES DE CENTROS PÚBLICOS DE VILLALBA.

	G.P.I.	G.P.P.S. Primaria	G.P.P.S. Secundaria	Total
<u>Marruecos</u>	19	37	66	122
Norte	18	29	59	106
Costa Atlántica	1	8	5	14
Otros	-	-	2	2
<u>Argelia</u>	-	1	-	1
<u>España</u>	35	13	4	52
CAM	34	12	2	48
Otros	1	1	2	4
No se sabe	14	10	18	42
Total	68	61	88	217

Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los Centros.

De un 20% de los alumnos de la muestra no se saben su lugar de nacimiento al no disponer de ningún documento. Normalmente suelen ser alumnos nacidos en Marruecos aunque al no haber constancia oficial. Esta falta de información es un hecho frecuente en el colectivo de inmigrantes marroquíes recién llegados o con situaciones familiares, legales y económicas más precarias.

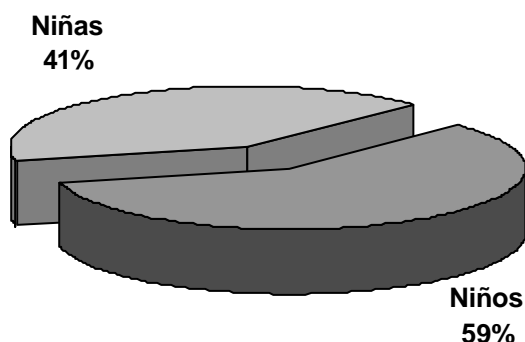
TABLA IV.2: LOCALIDADES DE PROCEDENCIA DE LA REGIÓN NORTE DE LOS ALUMNOS MARROQUÍES DE CENTROS PÚBLICOS DE VILLALBA.

	G.P.I.	G.P.P.S. Primaria	G.P.P.S. Secundaria	Total
Al-hoceima	12	15	39	66
Tánger	3	6	11	19
Tetuán	2	7	8	17
Jerada	1	1	1	3
Total Región Norte	18	29	59	106

Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los Centros.

En la muestra de alumnos de Primaria se aprecia un mayor número de niñas marroquíes, manteniéndose, no obstante, el predominio masculino (ver **Gráfico IV.7**).

GRÁFICO IV. 7: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE PRIMARIA POR SEXO.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Según el lugar de nacimiento, se observa como el número de alumnos marroquíes nacidos en España es menor que en el grupo de los más pequeños (21%), siendo más numeroso el grupo de alumnos nacidos en Marruecos (61%). Se mantiene el dato de un 16% de alumnos de los que no se dispone esa información. Hay que destacar la presencia de un alumno argelino en la muestra, que tanto en su incorporación y comportamiento no difiere del comportamiento de sus compañeros procedentes de Marruecos (ver **Tabla IV.2**).

De los alumnos de la muestra nacidos en Marruecos, la mayoría proceden de la región norte (78%) frente a un 22% procedente de la Costa Atlántica. Como en la muestra de los más pequeños, los alumnos que proceden del Norte de Marruecos vienen principalmente de Al-hoceima (52%), Tetuán (24%) y Tánger (21). Los que proceden de la Costa Atlántica, son básicamente cuatro familias (con tres miembros por familia aproximadamente) y vienen de Casablanca y Larache.

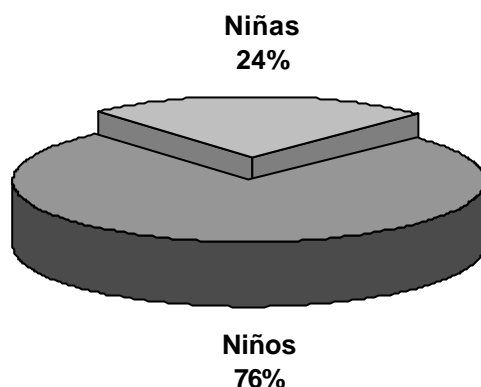
TABLA IV.3: LOCALIDADES DE PROCEDENCIA DE LA REGIÓN COSTA ATLÁNTICA DE LOS ALUMNOS MARROQUÍES DE CENTROS PÚBLICOS DE VILLALBA.

	G.P.I.	G.P.P.S. Primaria	G.P.P.S. Secundaria	Total
Casablanca	-	5	1	6
Larache	1	3	4	8
Total Costa Atlántica	1	8	5	14

Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los Centros.

En cuanto a los alumnos marroquíes de Secundaria, se mantiene el predominio masculino frente a una escasa presencia femenina en estas aulas (ver **Gráfico IV.8**). Aunque existe una distribución de sexos desigual según el tipo de estudios, curiosamente se da mayor presencia femenina en los cursos más altos (4º de la ESO y Bachillerato), mientras que en los Programas de Garantía Social en este curso sólo había presencia masculina.

GRÁFICO IV.8: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE SECUNDARIA POR SEXO.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Los alumnos de Secundaria han nacido mayoritariamente en Marruecos (75%) frente a un 5% que ha nacido en España y aumenta el porcentaje hasta un 20% los alumnos de los que no se tiene información de su lugar de nacimiento.

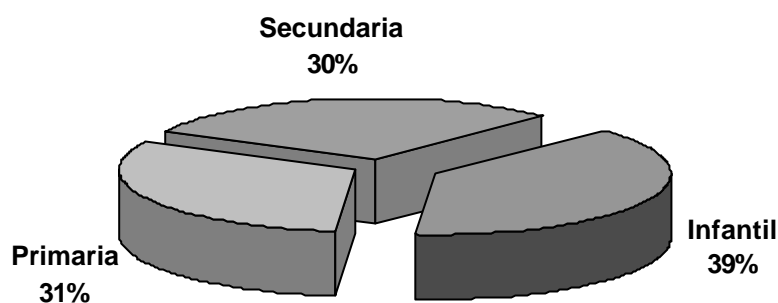
Entre los alumnos nacidos en Marruecos escolarizados en Secundaria el 89% proceden de la región Norte, un 8% de la Costa Atlántica y una minoría, en concreto, una familia procede de una de las ciudades imperiales de Marruecos, Fez. De los alumnos del Norte, como en los otros grupos, la mayoría (66%) proceden de la región de Al-Hoceima, un 19% de Tánger y el 14% de Tetuán. Como en Primaria los alumnos procedentes de la Costa Atlántica vienen de Larache y Casablanca, se trata de los miembros más mayores de las tres familias mencionadas.

1.2 Población no Marroquí.

La muestra del profesorado, un total 88 profesores, está compuesta por los profesores-tutores de los alumnos marroquíes de todos los niveles educativos. La mayoría son de nacionalidad española, salvo un profesor de Secundaria de origen extranjero no marroquí y en su mayoría mujeres, entre los profesores entrevistados sólo un 33% eran hombres.

Sobre la distribución del profesorado según el nivel educativo (ver **Gráfico IV.9**) hay que destacar que se han entrevistados más profesores del nivel de Educación Infantil (35) que de Primaria (27) y Secundaria (26). Aunque como hemos visto (ver **Gráfico IV.2**) el 41% del alumnado marroquí de la muestra cursaba estudios de Secundaria, un 28% de Primaria y un 31% estudios de Educación Infantil.

GRÁFICO IV.9: DISTRIBUCIÓN POR NIVEL EDUCATIVO DEL PROFESORADO ENTREVISTADO.

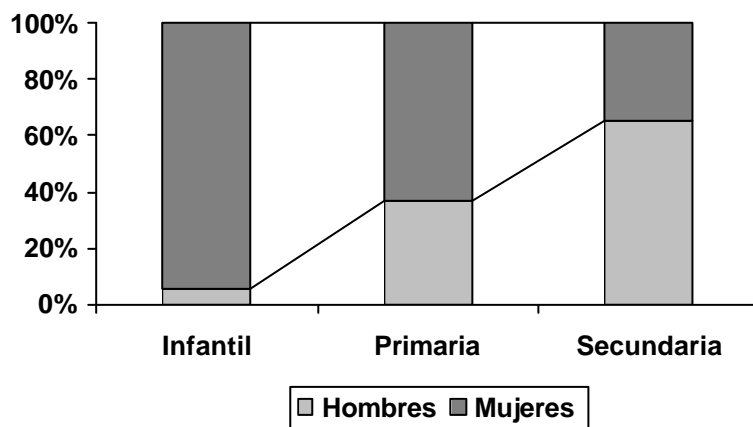


Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Hay que señalar que se da una mayor concentración de alumnos inmigrantes marroquíes en determinadas aula de primer y segundo ciclo de Secundaria. En estos niveles se ha podido entrevistar a varios profesores tutores que tenían a diez alumnos marroquíes en un aula con 21 (en un caso de Primer ciclo de secundaria) o de 33 (en Segundo ciclo de Secundaria) alumnos.

Según el sexo del profesorado de la muestra, hay que señalar que si en el nivel de Educación Infantil éste era mayoritariamente femenino, en Primaria casi existe un equilibrio entre sexos (60% mujeres y 40% hombres), mientras que en la Enseñanza Secundaria la muestra era mayoritariamente masculina (ver **Gráfico IV.10**).

GRÁFICO IV.10: DISTRIBUCIÓN POR NIVEL EDUCATIVO DEL PROFESORADO ENTREVISTADO POR SEXO.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

La muestra de la población autóctona e inmigrante no marroquí que participaron en la investigación, con el Cuestionario de Identidad étnica y Aculturación (C.B.) para población autóctona e inmigrante, se compone de 817 alumnos. De ellos un 71% son alumnos de Centros Públicos de Primaria en donde cursan sexto de Primaria y Primer Ciclo de Secundaria y un 29% son alumnos de Institutos de Secundaria donde cursan estudios de segundo ciclo de Secundaria (Tercero de Secundaria, Bachillerato y dos grupos de Programas de Garantía Social). De todos los alumnos que han participado en la investigación sólo 29 alumnos se han identificado como inmigrantes y así consta en el cuestionario. No se puede detallar nada más de esta muestra ya que en algunos centros los alumnos de Secundaria se negaron a poner nombre u otro tipo de datos.

2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE G.P.I..

El instrumento G.P.I. se aplicó a todos los alumnos marroquíes de Educación Infantil y Primer Ciclo de Enseñanza Primaria de edades de 3 años a 8 años, un total de 68 alumnos, de los que más de la mitad han nacido en España y la mayoría son niños, siendo de 36,76% el porcentaje de niñas.

De los alumnos nacidos en Marruecos, ninguno de ellos ha estado escolarizado en su país, ya que en Marruecos la escolarización obligatoria comienza a los siete años y la enseñanza preescolar no está muy generalizada, tal y como se hemos visto en el Segundo Capítulo.

El 35,3% de los alumnos de la muestra se han incorporado al centro este mismo curso, el 22,1% llevan al menos desde el curso anterior en el centro, el 11,8% llevan dos cursos, el 7,4% de los alumnos llevan tres cursos y el resto de alumnos llevan entre cuatro y seis años en el mismo centro.

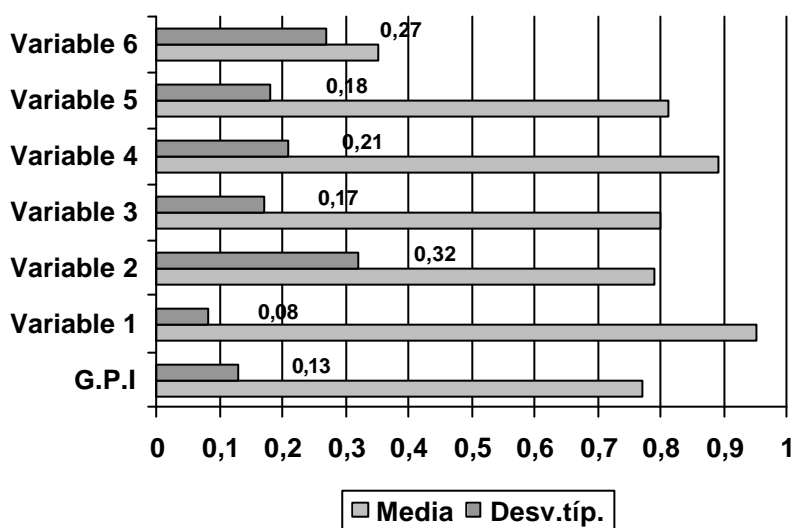
Un 14,7% de los alumnos de la muestra han estado escolarizados anteriormente en otro centro educativo en España, en su mayoría alumnos nacidos en España. De todas formas, el porcentaje de alumnos que vienen de otros centros se puede considerar bajo.

La mayoría de los alumnos se incorporaron en el curso 1999-2000 en Septiembre (91,2%). Hay que destacar que los alumnos que se incorporan a lo largo del curso han nacido en la mayoría de los casos en Marruecos y acaban de llegar a

España. El 19,12% de la muestra son alumnos mayores de tres años que comienzan sus estudios en este curso y son los que denominamos recién llegados.

Como se observa en el siguiente gráfico, la media obtenida por la muestra en el Instrumento GPI es de 0,77, siendo 1 la puntuación óptima. La **Variable 1**: Acceso a la escuela obtiene la puntuación más próxima a la óptima junto con la **Variable 5**: Logros escolares en función de la normativa escolar. En cambio la puntuación de la **Variable 6**: Relación de la familia con la escuela es la que está más alejada de la puntuación considerado como deseable. El resto de variables se sitúan sobre la puntuación media del Instrumento.

GRÁFICO IV.11: MEDIAS Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL GPI Y SUS VARIABLES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Las variables con mayor correlación en la puntuación total del instrumento GPI son la **Variable 2**: Competencia en lengua española y la **Variable 5**: Logros escolares en función a la normativa curricular, y la que menor correlación es la **Variable 1**: Acceso a la escuela (ver **Tabla IV.4**).

TABLA IV.4: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DEL INSTRUMENTO GPI CON LAS VARIABLES QUE LA COMPONEN.

	V1	V2	V3	V4	V5	V6
GPI	0,20	0,70	0,65	0,61	0,76	0,60

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Analizando los Coeficientes de Correlación entre las distintas variables no se observa ninguna correlación muy significativa. Las variables que mayor correlación presentan son la **Variable 3** con la **Variable 5** (0,53). Destacamos la correlación de la

Variable 2 con la **Variable 3** (0,42) y con la **Variable 5** (0,41) que aunque no es muy significativa, pone de manifiesto la relación directa que existe entre la competencia lingüística en la incorporación escolar de los alumnos marroquíes, fundamentalmente en la participación en el aula, escuchar a los demás y en su rendimiento escolar.

TABLA IV.5: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES DE GPI.

	V1	V2	V3	V4	V5	V6
Variable 1	1.00	-	-	-	-	-
Variable 2	-0.03	1.00				
Variable 3	0.04	0.42	1.00			
Variable 4	0.05	0.19	0.35	1.00		
Variable 5	0.02	0.41	0.53	0.42	1.00	
Variable 6	0.25	0.14	0.09	0.23	0.36	1.00

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En la puntuación total del Instrumento G.P.I. no se encuentran diferencias significativas entre sexo, siendo ligeramente superior la puntuación total de las niñas. Tampoco son significativas las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los alumnos nacidos en España y los que han nacido en Marruecos, aunque como se puede apreciar en el siguiente gráfico, los alumnos nacidos en España tienen ligeramente mejor puntuación que los nacidos en Marruecos.

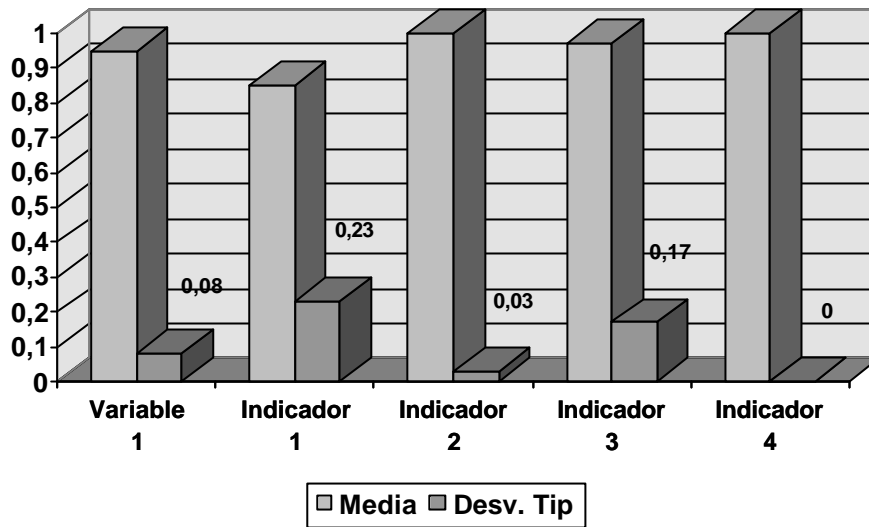
2.1 Descripción de los Resultados por Variables.

Variable 1: Acceso a la escuela.

Se entiende por acceso a la escuela el conjunto de acciones, situaciones y condiciones que permitan al niño no escolarizado incorporarse al sistema educativo y se consideran aspectos fundamentales la edad y el curso de incorporación, el proceso de matriculación y las posibles dificultades para su acceso, así como de quien partió la iniciativa de escolarizar al alumno.

Como se puede observar en el siguiente gráfico la puntuación de la **Variable 1: Acceso a la escuela** es de 0,95, puntuación muy cercana al valor óptimo de la misma (1 se considera la normalidad). Como vemos dos de los indicadores alcanzan la máxima puntuación (Indicador 2 y 4) y los otros dos quedan próximos a la puntuación deseable.

GRÁFICO IV.12: PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 1: ACCESO A LA ESCUELA DEL G.P.I..

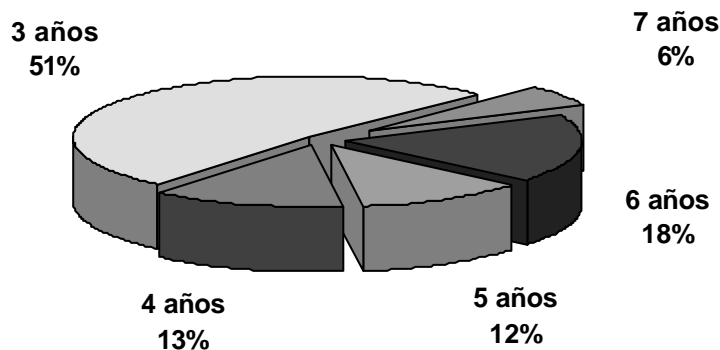


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El primer Indicador recoge la edad de incorporación de los alumnos a la escuela donde ahora cursan estudios. La puntuación obtenida es la más baja de las variables aunque sigue siendo una puntuación cercana a la fijada como óptima (0,85). Esta puntuación viene a significar que la mayoría de los alumnos inmigrantes marroquíes se incorporan a la escuela a los tres años.

La media de edad de incorporación al sistema educativo español de estos alumnos del grupo Infantil es de 4 años, aunque la distribución por edad muestra una mayoría de alumnos que se incorporan con tres años, casualidad el mismo número que los alumnos nacidos en España.

GRÁFICO IV.13: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE INFANTIL POR EDAD DE INCORPORACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA. CURSO 1999-2000.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El segundo Indicador se refiere el curso al que se incorpora el alumno. Las posibles respuestas son la que corresponde a su edad, un curso menos de su edad,

dos cursos menos o más de dos cursos menos de su edad. Este ha alcanzado la máxima puntuación, 1, por lo que podemos decir que todos los alumnos de la muestra se incorporan al curso que corresponde con su edad. El valor de la incorporación destaca la existencia de un único alumno que no se ha incorporado al curso que le corresponde por su edad.

El tercer Indicador recoge la existencia de dificultades para que el niño se incorpore a la escuela. La puntuación obtenida por éste es de 0,97, una puntuación muy alta y cercana a la óptima, lo que se traduce en que la gran mayoría de los alumnos no han tenido ninguna dificultad para incorporarse al centro. Las dificultades que se han producido no han sido burocráticas en ningún caso sino fundamentalmente de adaptación algún alumno a la dinámica de la clase.

El cuarto Indicador plantea de quien ha sido la iniciativa de escolarizar de los alumnos. Las posibles respuestas son: la familia, la familia inducida por servicios sociales o realizada directamente por servicios sociales. La puntuación del mismo es la deseable, en todos los casos la iniciativa de escolarizar a los alumnos fue tomada por la familia.

TABLA IV.6: PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE Y DE CADA INDICADOR DE LA VARIABLE 1: ACCESO A LA ESCUELA.

	V1	I1	I2	I3	I4
Media	0.95	0.85	1.00	0.97	1.00
Desv.tip	0.08	0.23	0.03	0.17	0.00

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Diferencias por grupos.

Hay que señalar que a partir de los resultados obtenidos en la **Variable 1** no existen diferencias en el acceso a la escuela entre el alumnado, independientemente del sexo, lugar de nacimiento o momento de incorporación.

Por último, podemos decir que todos los alumnos inmigrantes marroquíes escolarizados en Villalba en Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria acceden a la escuela generalmente a los tres años, no tienen ninguna dificultad para acceder a una plaza o formalizar su matrícula, la iniciativa la toma siempre la familia y todos los alumnos acceden al curso que les corresponde por su edad.

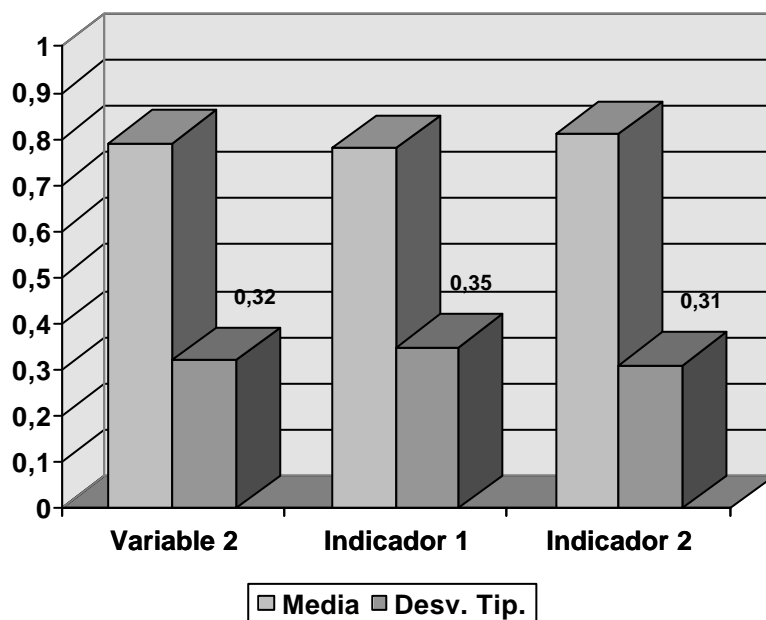
Variable 2: Competencia en lengua española.

La **Variable 2** se refiere al dominio de la lengua vehicular del sistema educativo español considerado como un factor esencial para que se pueda conseguir una mejor incorporación e integración al centro y al sistema educativo. Los aspectos fundamentales que se pretenden medir son el dominio del castellano a nivel oral, tanto expresión como comprensión, ya que estos alumnos por su edad, aún no saben ni leer, ni escribir.

La media de la **Variable 2** es de 0,79, por encima de la media del instrumento GPI, pero por debajo de la puntuación que se considera óptima (ver **Gráfico IV.11**). Hay que destacar la desviación típica por ser significativamente alta, lo que implica que entre los resultados que componen la muestra de Infantil existen diferencias considerables.

El primer Indicador hace referencia al nivel de expresión oral en lengua española por el alumno. La puntuación de 0,78, aunque se puede considerar como alta no alcanza el valor óptimo.

GRÁFICO IV.14: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 2: COMPETENCIA EN LENGUA ESPAÑOLA Y SUS INDICADORES.



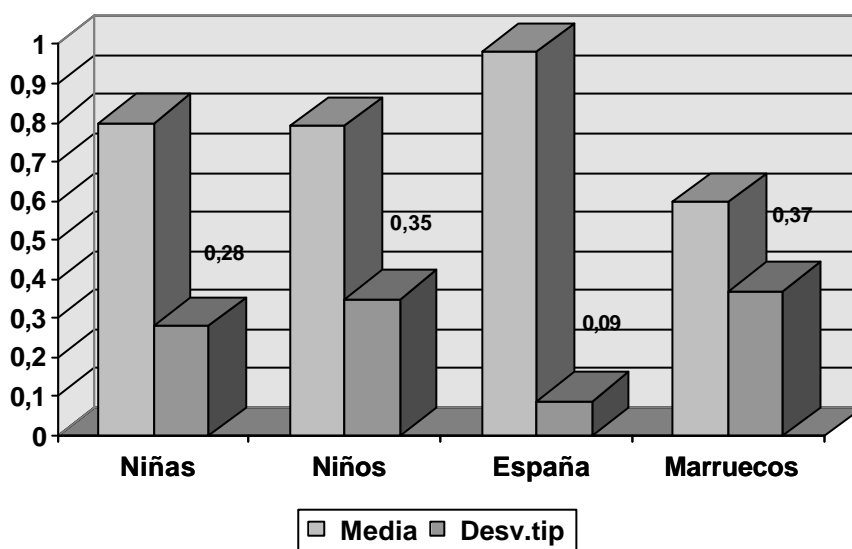
Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El segundo Indicador se refiere a la comprensión oral que tiene los alumnos en la lengua española. Como se puede observar en el siguiente gráfico, el segundo Indicador tiene una puntuación ligeramente superior (0,81) al primero.

Diferencias por grupos.

En la **Variable 2** Competencia lingüística las diferencias entre sexos no son en ningún caso significativas, mientras que según el lugar de nacimiento del alumno, se observan grandes diferencias como se puede observar en el siguiente gráfico.

GRÁFICO IV.15: DIFERENCIA SEGÚN SEXOS Y LUGAR DE NACIMIENTO DE LA PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 2: COMPETENCIA EN LENGUA ESPAÑOLA.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Como se puede observar una gran diferencia entre la puntuación obtenida por los alumnos nacidos en España (0,95) y la obtenida por los alumnos nacidos en Marruecos (0,60). Los alumnos nacidos en Marruecos generalmente llevan menos años residiendo en España, algunos acaban de llegar y por ello todavía su competencia en lengua española no alcanza la puntuación óptima.

En ambos indicadores las diferencias por sexo son inapreciables, mientras que las producidas por el lugar de nacimiento son considerables. En el primero la puntuación alcanzada por los alumnos nacidos en España es de 0,96, puntuación muy cercana a la deseable, mientras que los alumnos nacidos en Marruecos es de 0,58, una puntuación alejada del valor óptimo. En el segundo, los alumnos nacidos en España alcanzan casi la puntuación óptima (0,99) mientras que el grupo de alumnos nacidos en Marruecos obtienen una puntuación alejada del valor deseable (0,63).

Hay que destacar la puntuación alcanzada en la variable por los alumnos recién llegados¹ de 0,65, una puntuación alta teniendo en cuenta que son alumnos que tienen como lengua materna el árabe o el beréber y que llevan poco tiempo en nuestro país y sistema educativo.

En la competencia en lengua española de los alumnos marroquíes existen grandes diferencias según el tiempo de residencia en España, la motivación del alumno, el apoyo familiar, etc. A partir de la puntuación media de la variable se puede decir que su competencia en lengua española está cerca de la deseable.

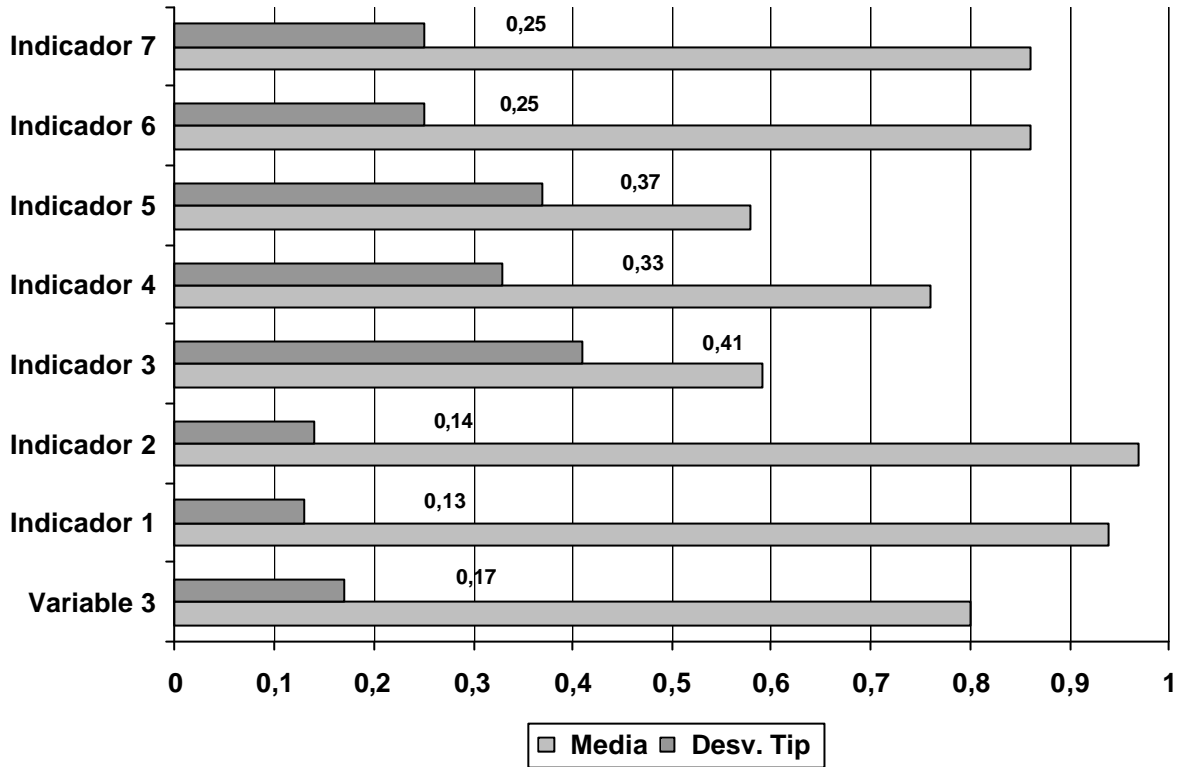
Variable 3: Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares.

La **Variable 3** reúne los hábitos considerados necesarios para el funcionamiento adecuado en el medio escolar. Los aspectos fundamentales que se pretenden medir son la asistencia a las clases, la puntualidad, el respeto de los turnos, el orden, el cuidado del material y los hábitos de higiene personal.

Como se observa en el siguiente gráfico, la puntuación media obtenida en la variable es de 0,80, puntuación cercana al valor considerado óptimo (ver **Gráfico IV.16**).

¹ Se consideran alumnos recién llegados a aquellos alumnos mayores de tres años que se escolaricen durante el curso 1999-2000 por primera vez y que no hayan estado escolarizados en ningún otro centro de España

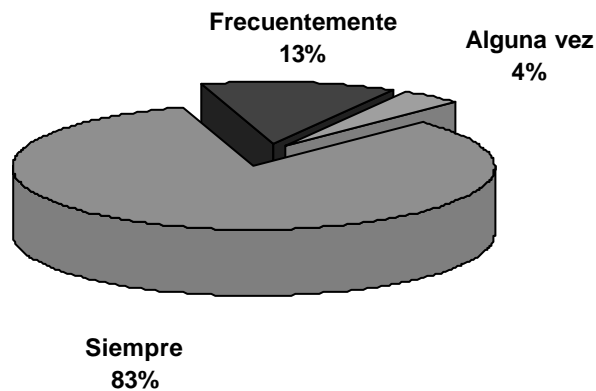
GRÁFICO IV.16: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA VARIABLE 3: ADQUISICIÓN DE RITMOS, RUTINAS Y NORMAS ESCOLARES Y SUS INDICADORES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El primer Indicador se refiere a la asistencia a clase de los alumnos con regularidad. Su puntuación de 0,94 (ver **Gráfico IV.16**), está muy próxima de la establecida como óptima, lo que significa que en este colectivo de alumnos, como norma general, no se suele producir absentismo escolar.

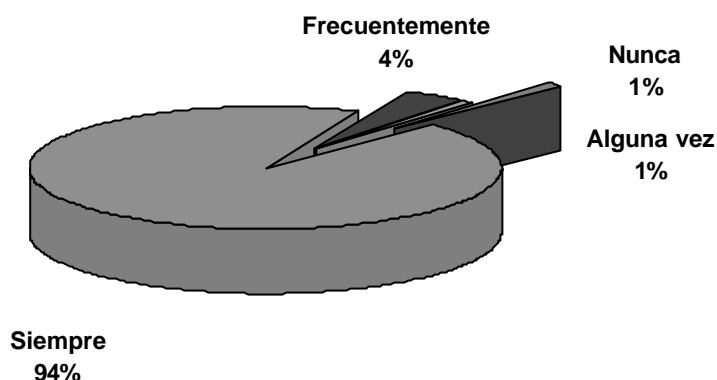
GRÁFICO IV. 17: INDICADOR 1: ASISTENCIA REGULAR A CLASE.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El segundo Indicador se refiere a si los alumnos llegan puntualmente a clase. Su puntuación de 0,97 (ver **Gráfico IV.16**), más próxima que la anterior de la óptima, confirma que son alumnos puntuales. En el transcurso de la Investigación se pudo observar que suelen ser los primeros en llegar al centro.

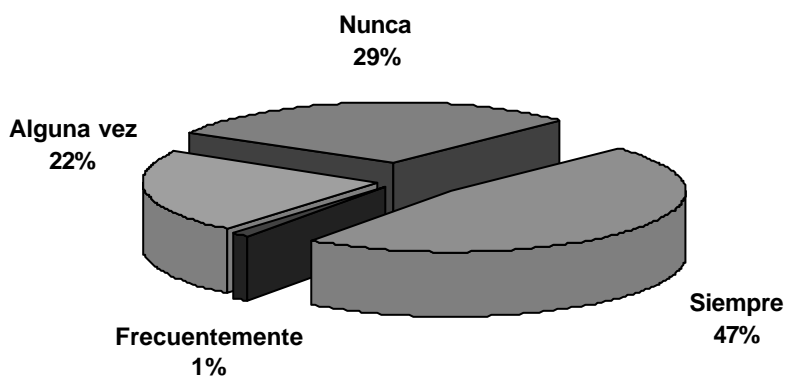
GRÁFICO IV.18: INDICADOR 2: EL ALUMNO LLEGA PUNTUAL.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El tercer Indicador se refiere a si los alumnos piden la palabra al hablar. La puntuación media (0,59), está muy alejada de la puntuación deseable, y muy por debajo de la puntuación de los otros. Se ha analizado su posible correlación con la competencia en lengua española sin ser ésta significativa.

GRÁFICO IV. 19: INDICADOR 3: EL ALUMNO PIDE LA PALABRA PARA HABLAR.

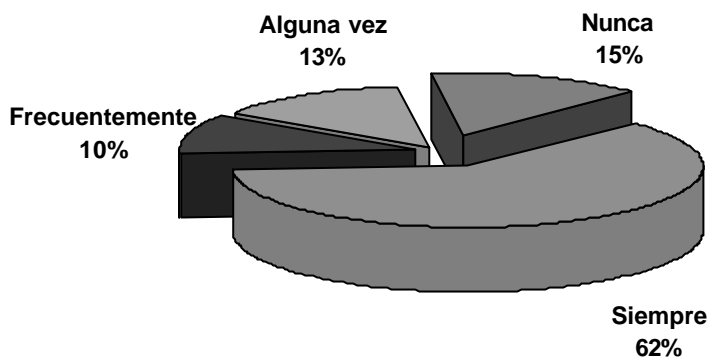


Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El cuarto Indicador plantea si los alumnos saben escuchar a los demás. Su puntuación es de 0,76 que podemos considerar alta con respecto a la puntuación óptima. Hay que señalar, no obstante que en ocasiones se confunde estar callado con

estar atento. Algunos profesores señalan en este Indicador que por la actitud de los alumnos “parece” que escuchan.

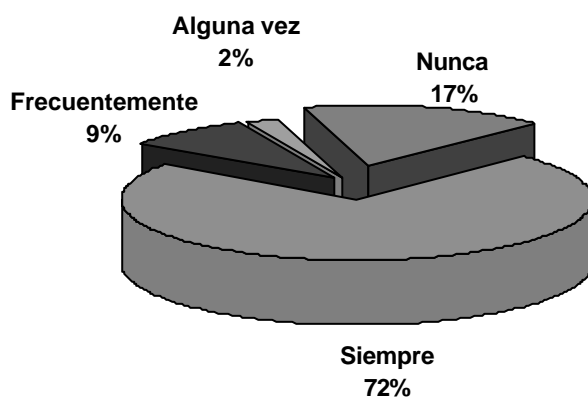
GRÁFICO IV.20: INDICADOR 4: EL ALUMNO SABE ESCUCHAR A LOS DEMÁS.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El quinto Indicador se refiere a si acostumbran a traer el material. Hay que señalar que en Educación Infantil algunos centros funcionan con régimen de cooperativa, en la que a principio de curso los padres ponen un dinero con el que se compra el material que no sale del centro. La puntuación es de 0,58, una puntuación baja que se suele deber a que los alumnos más pequeños no tienen que traer el material o a las dificultades económicas de las familias de estos alumnos para poder poner el dinero para material escolar.

GRÁFICO IV.21: INDICADOR 5: EL ALUMNO ACOSTUMBRA A TRAER EL MATERIAL.

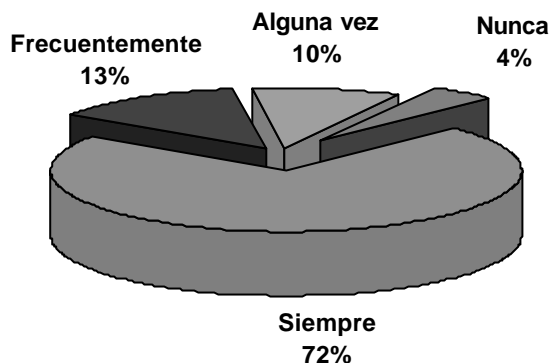


Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El sexto Indicador se refiere a si los alumnos cuidan y conservan el material escolar y su puntuación de 0,86, que se puede destacar como próxima al valor óptimo.

Se observan en este Indicador que el cuidado del material depende más de la personalidad del alumno que del grupo étnico al que pertenece.

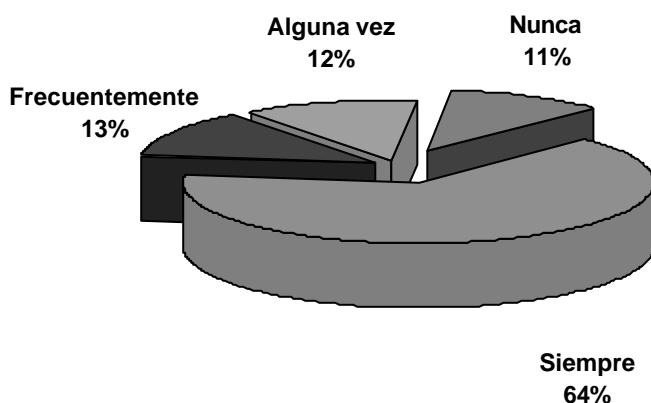
GRÁFICO IV.22: INDICADOR 6: EL ALUMNO CUIDA Y CONSERVA EL MATERIAL.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El séptimo Indicador se refiere si los alumnos inmigrantes marroquíes acuden al centro aseados y la puntuación de 0,86, puntuación próxima a la deseable. No obstante, hay que señalar que había alumnos muy poco aseados, debido fundamentalmente a dificultades económicas y las condiciones de habitabilidad de algunas de sus viviendas, más que por dejadez de la familia.

GRÁFICO IV.23: INDICADOR 7: EL ALUMNO ACUDE ASEADO.



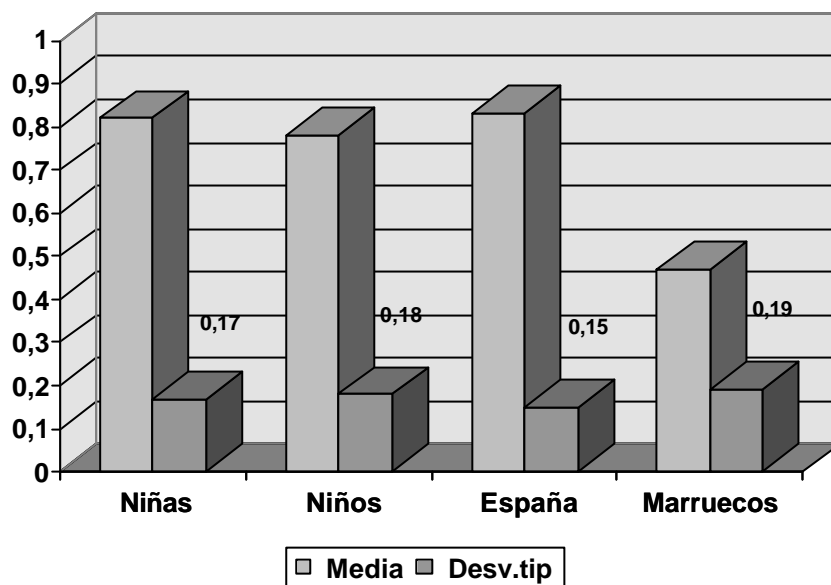
Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Diferencias por grupos.

En la puntuación media de la **Variable 3** no existen diferencias significativas según el sexo de los alumnos, aunque la puntuación de las niñas es sensiblemente superior a la obtenida por los niños, mientras que por el lugar de nacimiento esta

diferencia resulta significativa. Como se aprecia en el siguiente gráfico los alumnos nacidos en España tienen una puntuación más próxima al valor deseable (0,83) que la alcanzada por los alumnos nacidos en Marruecos (0,47).

GRÁFICO IV.24: DIFERENCIA SEGÚN SEXOS Y LUGAR DE NACIMIENTO DE LA PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 3: ADQUISICIÓN DE RITMOS, RUTINAS Y NORMAS ESCOLARES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Entre los indicadores no existen diferencias significativas de ningún tipo, salvo la diferencia por sexo en el quinto que hace referencia a si el alumno acostumbra a traer el material, en donde las niñas obtienen una puntuación muy próxima a la óptima (0,87), mientras que la puntuación de los niños queda muy alejada de ese valor óptimo (0,58).

En definitiva, podemos decir que los alumnos marroquíes acuden regularmente a clase y acuden aseados, son alumnos puntuales, cuidadosos con el material y saben escuchar a los demás, pero aún no piden la palabra para hablar y tienen dificultades para adquirir el material escolar. Podemos decir que a pesar de todo la mayoría de los alumnos adquieren los ritmos, rutinas y normas escolares sin grandes dificultades.

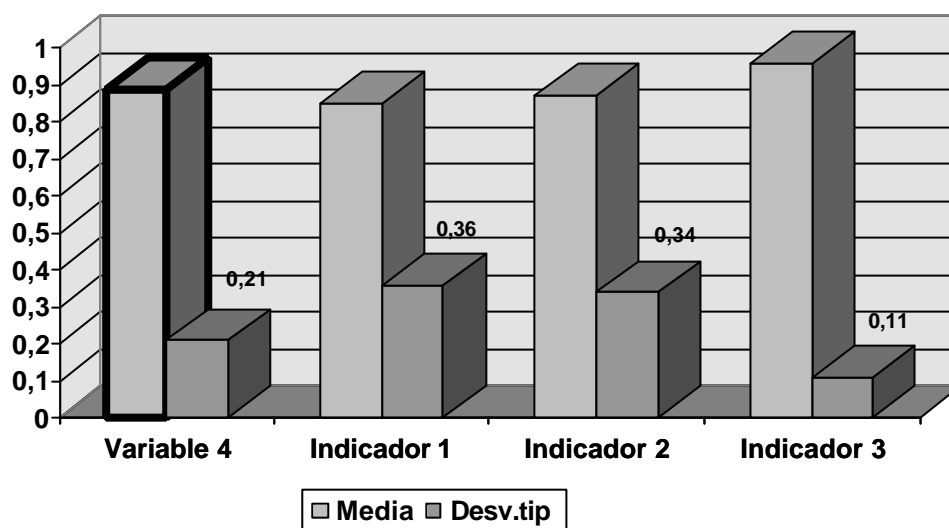
Variable 4: Interacción social.

Con el término interacción se hace referencia al status social que el alumno tiene dentro del aula, la cantidad y calidad de las relaciones que se establecen con el resto de alumnos y con el profesor. La **Variable 4** pretende medir el grado de

aceptación del alumno marroquí por sus compañeros de clase, así como el modo en que se relaciona con ellos y con el profesor.

La puntuación total de la variable es de 0,89, que podemos considerar como alta con respecto al valor óptimo (ver **Gráfico IV.25**). Igualmente hay que señalar que todos los indicadores tienen puntuaciones altas. A continuación nos detenemos en los indicadores.

GRÁFICO IV.25: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA VARIABLE 4: INTERACCIÓN SOCIAL Y SUS INDICADORES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El primer Indicador se refiere a si sus compañeros de aula colaboran en clase con el alumno o alumna marroquí. Su puntuación como se puede observar en el gráfico es alta (0,85), sobre todo teniendo en cuenta que un porcentaje importante de los alumnos marroquíes no tienen una alta competencia en lengua española, por lo que parece que las relaciones con sus iguales se realizan sin impedimento lingüístico.

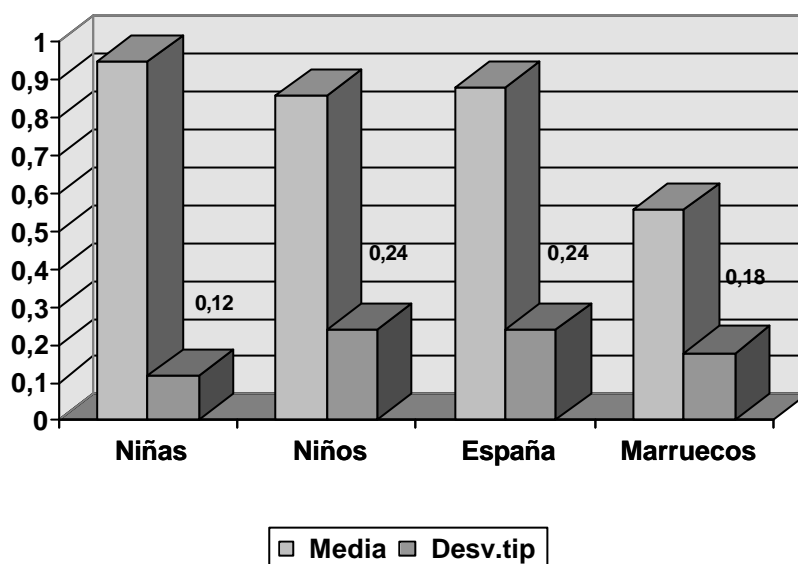
El segundo Indicador se refiere a si el resto de compañeros juegan en el patio con el alumno o alumna marroquí. La puntuación de éste está próxima al valor óptimo (0,87).

El tercer Indicador se refiere al tipo de relación que mantienen el alumno, generalmente, con la maestra, donde se observa una puntuación alta (0,96), muy próxima al valor óptimo. En general, el profesorado señala que mantienen una buena relación con estos alumnos.

Diferencias por grupos.

Hay que destacar que la puntuación total de la **Variable 4: Interacción social** varía ligeramente según el sexo de los alumnos marroquíes, siendo la puntuación superior para las niñas que para los niños (ver **Gráfico IV.26**). Igualmente las diferencias según el lugar de nacimiento se manifiestan muy significativas.

GRÁFICO IV.26: DIFERENCIA SEGÚN SEXOS Y LUGAR DE NACIMIENTO DE LA PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 4: INTERACCIÓN SOCIAL.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Como se puede observar en el gráfico la puntuación de las niñas está muy cerca de la puntuación considerada como óptima, mientras que la puntuación de los niños siendo alta es sensiblemente inferior a la alcanzada por las niñas.

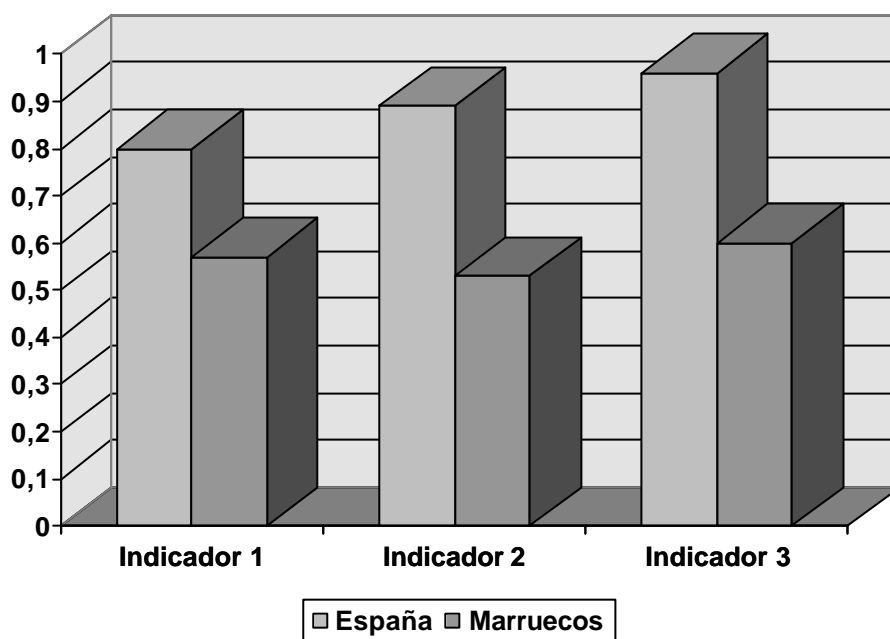
Entre las diferencias en los Indicadores hay que señalar la gran diferencia de puntuación alcanzada por las niñas en el primero que alcanzan el valor óptimo, frente a la puntuación de 0,77 obtenida por los niños en este Indicador. Lo que se puede traducir en que los compañeros de aula prefieren trabajar con las niñas marroquíes que con los niños marroquíes.

En el segundo Indicador, no existen diferencias significativas, por lo que se puede entender que en el patio todos juegan con todos. Igualmente en la puntuación obtenida en el tercero a partir de la relación con la maestro, no se aprecian diferencias significativas (0,98 para las niñas y 0,95 para los niños).

Ahora bien, según el lugar de nacimiento en los tres indicadores de la variable se aprecian grandes diferencias que evidencian la preferencia de los compañeros y del maestro por aquellos alumnos que llevan más años en España. En el primero los

alumnos nacidos en España alcanzan un puntuación considerada alta (0,80), frente a una puntuación media baja que obtienen los nacidos fuera de España (0,57). En el segundo esta diferencia aumenta, siendo la puntuación de 0,89 para los nacidos en España y 0,53 para los nacidos en Marruecos.

GRÁFICO IV.27: DIFERENCIAS SEGÚN LUGAR DE NACIMIENTO POR INDICADORES DE LA VARIABLE 4: INTERACCIÓN SOCIAL.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El tercero pone en evidencia que los maestros mantienen buenas relaciones con los alumnos nacidos en España, puntuación muy cercana a la óptima, mientras que esta relación no es tan buena con aquellos alumnos que han nacido en Marruecos.

En definitiva, la interacción social de los alumnos marroquíes tanto en el aula como en el patio con sus compañeros puede considerarse aceptable, sobre todo teniendo en cuenta las dificultades lingüísticas de algunos de estos alumnos marroquíes.

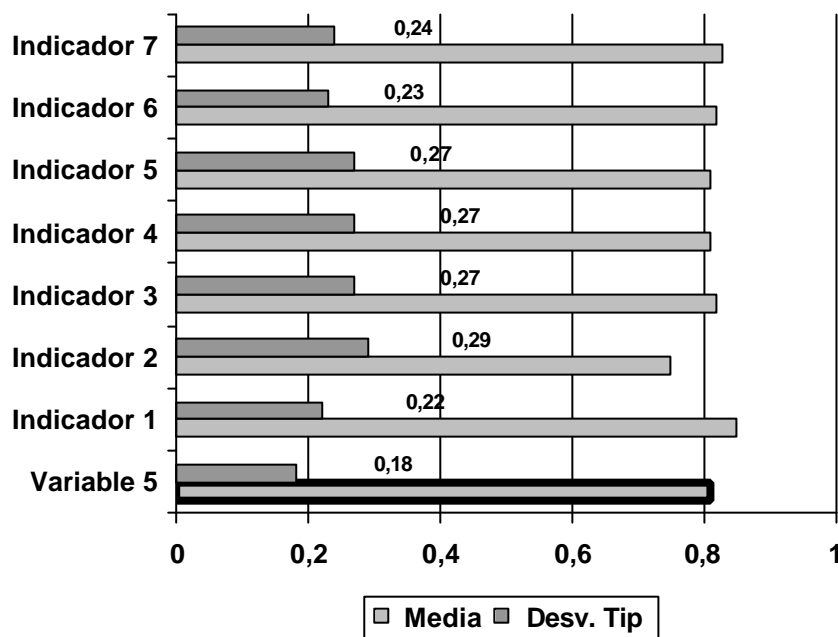
Variable 5: Logros escolares en función de la normativa.

Entendemos por logro escolar el grado de desarrollo de las capacidades que dentro del diseño curricular del aula y del centro, se proponen para el alumno. Son aspectos fundamentales en la variable el proceso de aprendizaje individual del alumno (adecuación edad/nivel, rendimiento académico y la superación de los niveles correspondientes). Se evalúan también aquellos hábitos de trabajo individuales que influyen en el rendimiento académico como la realización de las tareas en clase, la

atención que el alumno presta a las actividades escolares y a las explicaciones del profesor.

La puntuación media de esta variable es de 0,81, puntuación cercana al valor óptimo y cabe destacar que la puntuación alcanzada en todos los indicadores se pueden considerar como cercana a la puntuación óptima (ver **Gráfico IV.28**).

GRÁFICO IV.28: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA VARIABLE 5: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA.

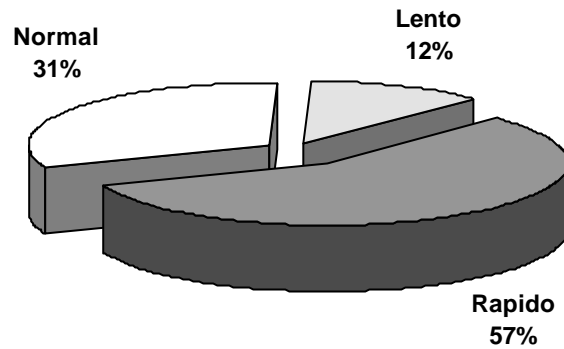


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El primer Indicador se refiere a la adecuación del nivel escolar del alumno a su edad. Como se puede observar ha obtenido una puntuación de 0,85, cercana al valor deseable. Por lo que la gran mayoría del alumnado marroquí está escolarizado en el nivel de enseñanza que corresponde con su edad.

El segundo se refiere al ritmo del progreso del alumno desde su propio nivel y la puntuación alcanzada es más baja que la de otros, pero sigue estando cercana a la óptima (0,75). En el siguiente gráfico podemos observar que más de la mitad progresa adecuadamente, un 31% progresa a un ritmo normal y el 12% progresa a ritmo lento.

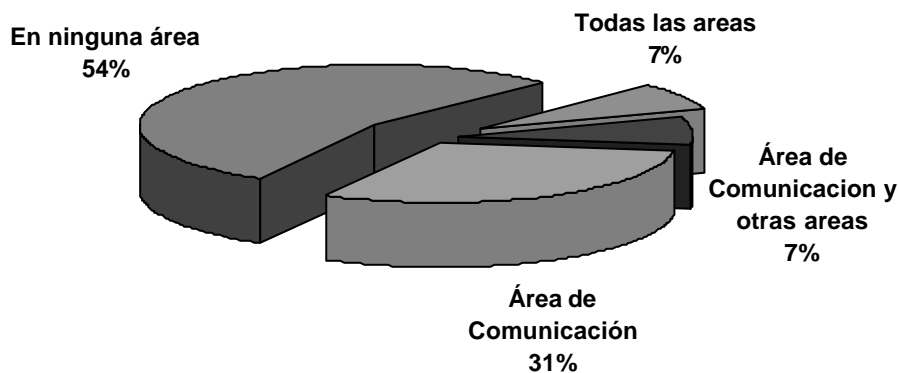
GRÁFICO IV.29: INDICADOR 2: EL ALUMNO PROGRESA A RITMO.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El tercero se refiere a la situación del alumno en relación con sus compañeros de clase en las distintas áreas o materias. La puntuación obtenida es de 0,82 que se puede considerar alta por estar próxima al valor considerado como óptimo. De este valor se traduce que la mayoría los alumnos no presentan dificultades en ninguna área, y cuando presentan dificultades suele ser siempre en el área de Comunicación y representación, las más relacionada con la competencia lingüística de los alumnos.

GRÁFICO IV.30: INDICADOR 3: EL ALUMNO PRESENTA DIFICULTADES EN LAS ÁREAS.

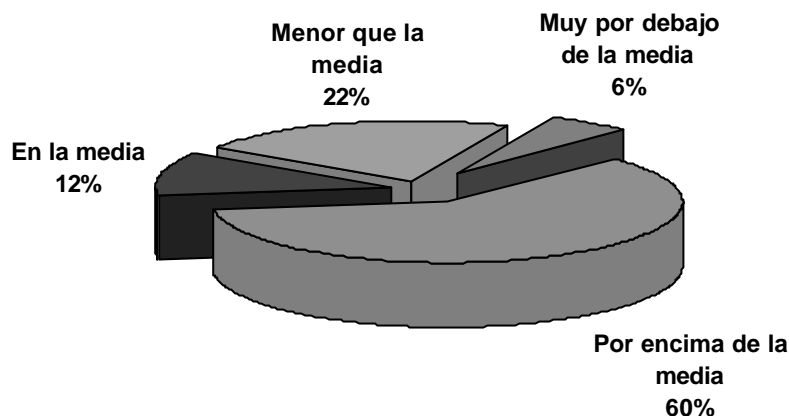


Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El cuarto se refiere a la situación que ocupa en función del rendimiento del alumno con respecto a la clase. La puntuación de este Indicador es alta (0,81) y próxima a la óptima. Según su rendimiento el 60% de los alumnos inmigrantes marroquíes están por encima de la media del grupo, el 12% se sitúa en la media del grupo. Existiendo otro grupo menos numeroso que se encuentra generalmente por

debajo del grupo del 22%, habiendo un 6% que se encuentra muy por debajo de la media (ver **Gráfico IV.31**).

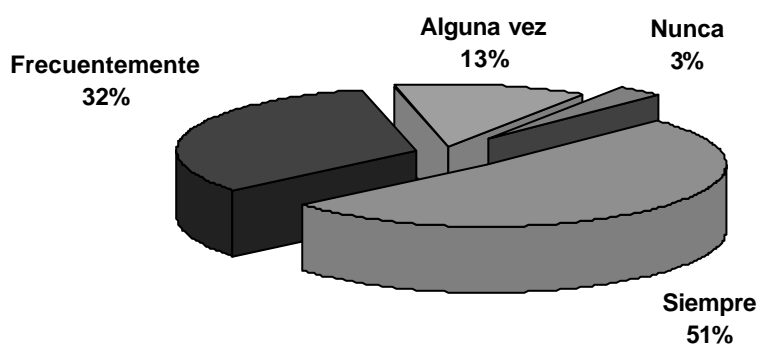
GRÁFICO IV.31: INDICADOR 4: RENDIMIENTO DEL ALUMNO EN RELACIÓN CON SU CLASE.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El quinto Indicador se refiere a si el alumno acaba las tareas en el aula. La puntuación alcanzada de 0,81 es alta, lo que significa que la mayoría de los alumnos acaba las tareas en el aula, siendo una minoría los alumnos inmigrantes marroquíes que nunca acaba las tareas (ver **Gráfico IV.32**).

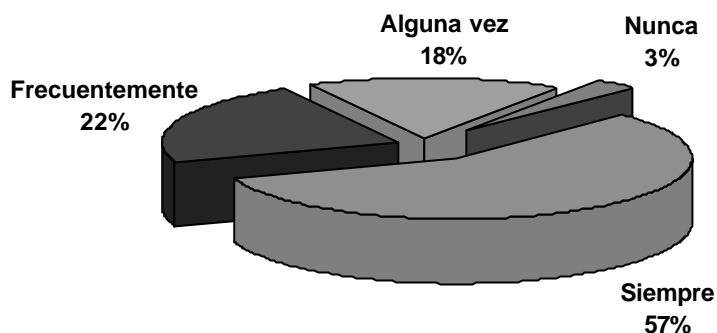
GRÁFICO IV.32: INDICADOR 5: EL ALUMNO ACABA LAS TAREAS EN EL AULA.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El sexto Indicador se refiere a si el alumno se centra en la tarea que el profesor manda. A partir de la puntuación obtenida (0,82) podemos decir que este colectivo de alumnos acostumbra a centrarse en la tarea, siendo sólo del 3% de los alumnos que nunca acaba las tareas y de un 18% los que acaban la tarea alguna vez (ver **Gráfico IV.33**).

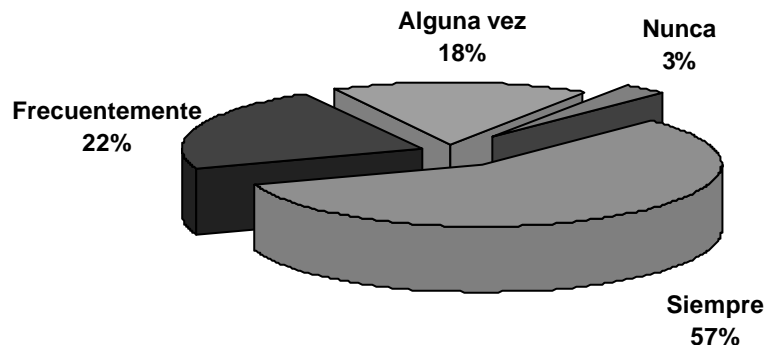
GRÁFICO IV.33: INDICADOR 6: EL ALUMNO SE CENTRA EN LA TAREA QUE EL PROFESOR MANDA.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El séptimo Indicador se refiere a si el alumno está atento a las explicaciones del profesor. La puntuación se sitúa cerca de la que hemos considerado óptima (0,83). podemos decir que la mayoría de los alumnos están atentos a las explicaciones del profesor, independientemente que se dirijan al grupo del aula o a ellos directamente.

GRÁFICO IV.34: INDICADOR 7: EL ALUMNO ESTÁ ATENTO A LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Diferencias por grupos.

No se aprecian diferencias significativas en la **Variable 3**: Logros escolares en función de la normativa escolar, siendo ligeramente superior la puntuación obtenida por las niñas (0,84) que la obtenida por los niños (0,80).

En cuanto a las diferencias según el lugar de nacimiento, tampoco son significativas, siendo la puntuación de los alumnos nacidos en España 0,84 y la puntuación de los alumnos nacidos en Marruecos de 0,78.

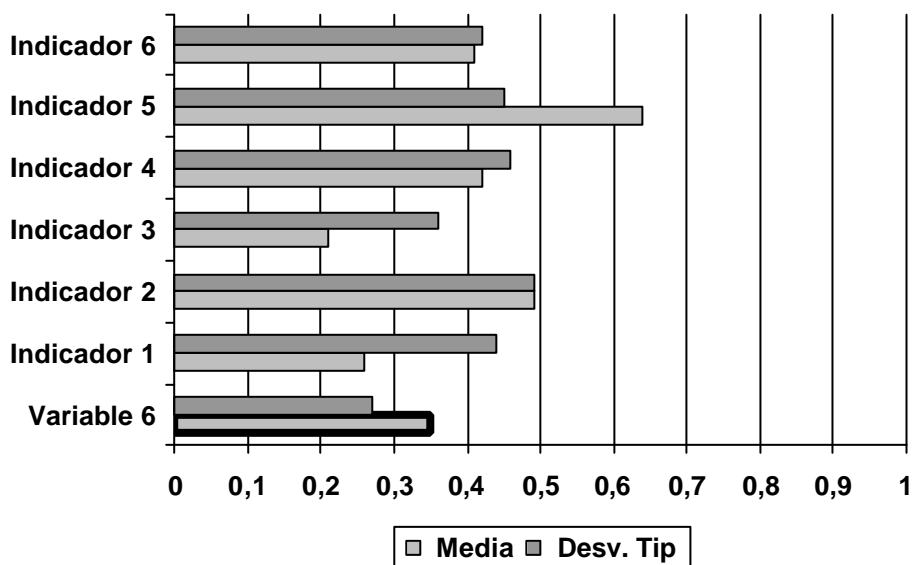
Resumiendo la puntuación media de la **Variable 5** es considerablemente alta lo que significa que se van acercan a la normalidad en los logros escolares en función de la normativa, sin que existan diferencias significativas que señalar.

Variable 6: Relación de la familia con la escuela.

La **Variable 6** pretende evaluar las actitudes y comportamientos que la familia tiene hacia la escuela con respecto a la incorporación escolar de sus hijos e hijas. Los aspectos fundamentales son por una parte la participación de los padres en alguno de los órganos de participación existente en el centro, el cumplimiento de obligaciones familiares con respecto a la escuela (informar al profesorado del motivo de la falta de asistencia de los alumnos hasta acudir a las citas cuando el profesorado les demande).

La puntuación media obtenida en la variable es de 0,35, puntuación muy alejada de la óptima. Es la variable con peor puntuación en este instrumento y habría que entenderlo como la falta o escasa relación de la familia con la escuela, según los profesores. Como se puede observar en el siguiente gráfico, la puntuación en todos los indicadores está muy lejos del valor considerado óptimo.

GRÁFICO IV.35: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA VARIABLE 6: RELACIÓN DE LA FAMILIA CON LA ESCUELA Y SUS INDICADORES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El primer Indicador se refiere a si algún miembro de la familia acude a los órganos de participación existente en el centro, Asociación de madres y padres, Consejo escolar, otras reuniones, o por el contrario no acude. La puntuación alcanzada

(0,26) está muy lejos del valor óptimo. Las familias participan poco en los órganos de Dirección del centro, no hay ningún padre en ningún consejo escolar, ninguno que participe en la Asociación de Madres y Padres, sólo algún padre acude a las reuniones que organiza el maestro al principio de curso.

El segundo indicador plantea si la familia informa al profesor de los motivos de falta de asistencia del alumno a la escuela. La puntuación de este Indicador alcanza una puntuación de 0,49, lejos acercarse al valor óptimo. Esta puntuación se debe en gran parte a que, como hemos visto en la **Variable 3**, estos alumnos no faltan a clase. Por otra parte, los padres en su mayoría son analfabetos, por lo que no escriben notas al profesor para justificar la falta de asistencia de su hijo y otras veces su competencia en español tampoco les permite explicar verbalmente lo sucedido al profesor.

El tercer Indicador se refiere a si la familia acostumbra a solicitar una entrevista o contacto con el profesor-tutor. La puntuación obtenida 0,21 se mantiene muy alejada del valor óptimo. Son muy pocos los padres que solicitan entrevistas o un contacto con el profesor-tutor.

El cuarto Indicador se refiere a si la familia acude a la cita que los profesores solicitan a través del niño, por teléfono o personalmente con el familiar del alumno. La puntuación está como las demás muy alejada del valor óptimo (0,42). Del valor de la desviación típica (0,46) se desprende que aunque la mayoría de las familias no acuden a las llamadas de los maestros, existe un grupo de familias que si acude.

El quinto Indicador se refiere a la importancia que da la familia a la escuela, según el profesorado de los alumnos. La puntuación es la más alta de la variable (0,64), aunque quede alejada del valor óptimo. Su desviación típica es alta (0,45) lo que plantea la existencia de grandes diferencias entre las puntuaciones de los alumnos o las distintas maneras que tienen los profesores de concebir la importancia que dan los padres marroquíes a la escuela. Los maestros que dan la máxima puntuación en este Indicador la justifican con que los alumnos no faltan nunca, mientras que los que dan la puntuación más baja la justifican con que los padres nunca vienen porque no les importa nada la escuela, ni mucho menos la educación de sus hijos.

Por último, el sexto Indicador plantea la existencia de contactos de la familia con el profesorado aprovechando los encuentros en la salida y entrada de la escuela. La puntuación está lejos de la deseable (0,42). Por lo que no se suelen aprovechar las oportunidades para poder entablar una mínima relación entre el profesorado y las

familias que con el tiempo gane en confianza y se consolide la relación para el bien de la escolarización de los alumnos.

Diferencias por grupos.

En esta variable no se aprecian diferencias ni por sexo ni por el lugar de nacimiento del alumno, lo que puede decir que la escasa relación de la familia inmigrante marroquí con la escuela es una actitud mayoritaria.

Entre los indicadores, hay que señalar de el segundo que plantea la justificación de faltas de asistencia se observa una pequeña diferencia entre el comportamiento de las familias de las niñas que justifican un poco más frecuentemente las faltas de sus hijas (0,58), que las familias de los niños (0,43).

En definitiva, la puntuación media del instrumento se considera buena, ya que está próxima a la puntuación óptima, y se evidencia que este colectivo de alumno no presentan ningún tipo de dificultades de acceso a la escuela y que las dificultades con la competencia en lengua española se producen principalmente en los alumnos recién llegados al sistema educativo español. Los alumnos, por lo general, adquieren los ritmos y las normas escolares, mantienen buenas relaciones con el resto de alumnos y con el profesorado y sus logros escolares dependen de su competencia en lengua española, su experiencia escolar anterior y las aptitudes individuales. El único aspecto que necesita mejorar es las relaciones entre familia y escuela que son escasas y marcadas por las dificultades de entendimiento ante la falta de traductores.

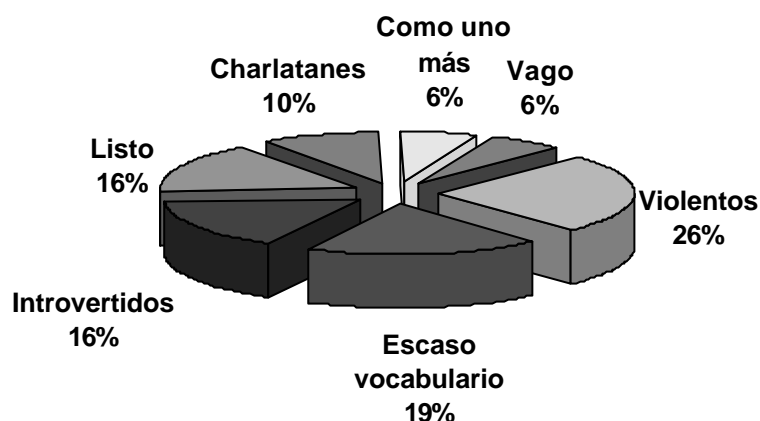
A continuación recogemos las observaciones que hicieron los profesores de los alumnos de los que eran tutores. Este análisis cuantitativo intenta reflejar la percepción que tienen los profesores de sus alumnos y sus familias.

2.2 Observaciones del Profesorado.

Los profesores de Infantil, un total de 35 de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, tras rellenar el Cuestionario hacían unas observaciones sobre su alumno, a partir de ellas intentamos profundizar en la percepción que tienen los profesores de los alumnos. Las observaciones las hemos agrupado en las que tienen que ver con el alumno, con sus familias y las relacionadas con medidas para mejorar la intervención educativa de estos alumnos.

Sobre los alumnos marroquíes que tienen en el aula las observaciones más frecuentes son que los niños son violentos y pegones (26%), introvertidos (16%), charlatanes (10%) listos (16%), vagos (6%). A los hijos de matrimonios mixtos los definen como un niño más de los españoles (6%). Otra observación frecuente hacia referencia al escaso vocabulario o las dificultades para comunicarse con su profesor (19%).

GRÁFICO IV:36: OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES DE INFANTIL SOBRE SUS ALUMNOS MARROQUÍES.

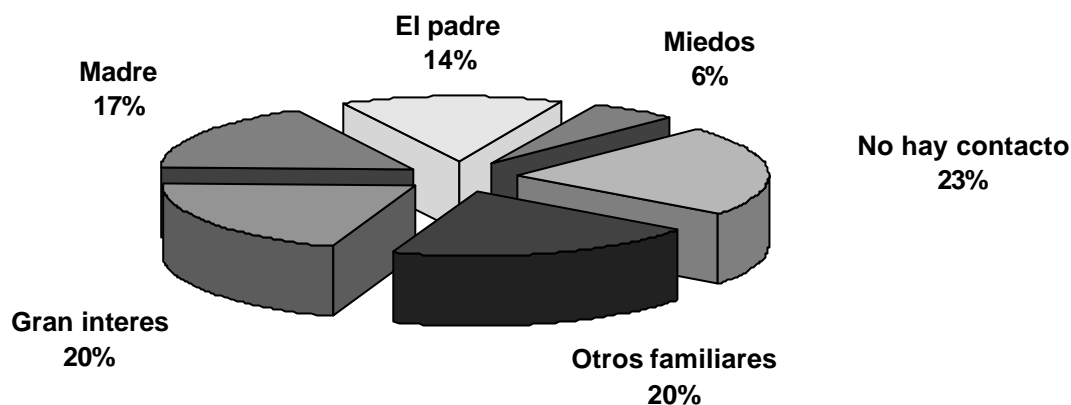


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Entre las respuestas de los profesores al hablar de las familias de sus alumnos inmigrantes marroquíes destaca la falta de contacto con la familia (23%) como la más frecuente, o que el contacto con la familia suele ser por medio de otros familiares (hermanos, tíos o abuelos) que son los que llevan al niño a la escuela (20%) y que algunas de las madres que llevan al colegio a su hijo no hablan español por lo que no se puede establecer ningún tipo de comunicación con ellas (17%). También entre las respuestas más frecuentes coinciden en señalar algunos maestros que hay familias que se muestran muy interesadas en la escuela (20%) y que es frecuente que sea el padre que mantenga el contacto con los profesores (14%), al que se suele definir como educado y correcto.

Son frecuentes las observaciones de los profesores que hacen referencia a que a las familias de sus alumnos marroquíes solo les preocupa que su hijo no coma cerdo y que no tengan ninguna queja de su comportamiento (6%), sin preocuparse en que el niño participe de las actividades del centro, en las que suele participar poco.

GRÁFICO IV.37: OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES DE INFANTIL SOBRE LAS FAMILIAS DE SUS ALUMNOS MARROQUÍES.



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con el profesorado.

Entre las observaciones relacionadas con la mejora de atención educativa del alumnado marroquí y su relación con la familia, el profesorado de Infantil entrevistado insiste en la necesidad de un traductor que facilite el contacto con las familias, así como la necesidad de profesores de Apoyo a Minorías en Educación Infantil para los alumnos recién llegados de Marruecos sin competencia comunicativa en la lengua vehicular de la escuela y para reforzar el vocabulario de los que aunque hayan nacido en España necesiten compensar las desigualdades socioculturales.

3. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE G.P.P.S..

La muestra de este instrumento se compone de un total de 148 alumnos, de los que el 41,2% son alumnos de Primaria (Segundo y Tercer Ciclo) y el resto de Secundaria y de Programas de Garantía Social. De los alumnos de la muestra sólo el 10,8% han nacido en España y la mayoría son chicos (68,9%). La edad media de incorporación de los alumnos al centro donde actualmente se encuentran escolarizados es de 11,2 años, aunque casi la mitad de los alumnos de esta muestra han estado escolarizados anteriormente en otro centro educativo en España (48,6%) y sólo un 29,7% ha estado escolarizados en Marruecos. El porcentaje de alumnos marroquíes recién llegados es de 29,7%. Más de la mitad de los alumnos se incorporan a principios de curso y sólo un 23,6% de los alumnos se han incorporado una vez comenzado el curso 1999-2000.

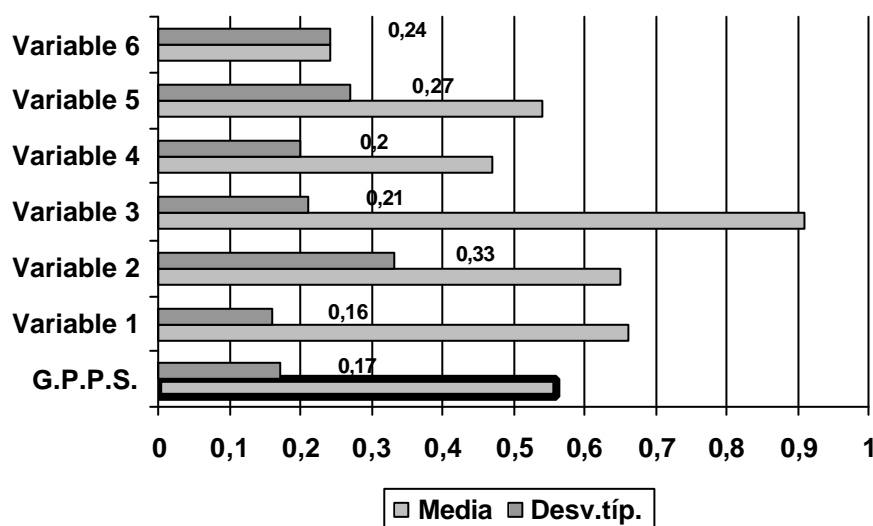
De los 61 alumnos marroquíes que componen la muestra de Primaria el 80,3% han nacido en Marruecos y un 41% son chicas. La edad media de incorporación de los alumnos al centro es de 8 años. Sólo un 42,6% de los alumnos de la muestra proceden de otro centro educativo de España, siendo de 39,3% el porcentaje de los alumnos

marroquíes recién llegados de su país a España. El porcentaje de los alumnos que se incorporaron al centro donde actualmente cursan estudios a principios de curso asciende a 78,7%.

Los alumnos de Secundaria que completan la muestra, son un total de 87, de los que sólo tres de ellos han nacido en España y el resto en Marruecos, siendo un 24,1% chicas. La edad media de la muestra de incorporarse al centro donde están actualmente escolarizados es de 13 años. El porcentaje de alumnos de esta muestra que han estado escolarizados anteriormente en otro centro educativo en España asciende a 50,6%, mientras que el porcentaje de alumnos marroquíes recién llegados es de 37,9%. Son mayoría los alumnos que se incorporaron en Septiembre (74,4%).

Como se observa en el siguiente gráfico, la media obtenida por la muestra en este Instrumento es de 0,56. Siendo 1 la puntuación óptima, la puntuación media obtenida por los alumnos que componen la muestra queda lejos del valor deseable. A partir de las puntuaciones de las distintas variables se puede observar que la puntuación más alta la obtienen la **Variable 3**: Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares (0,91) y la puntuación más baja la **Variable 6**: Relación de la familia con la escuela (0,24).

GRÁFICO IV37: MEDIAS Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL G.P.P.S. Y SUS VARIABLES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Las variables con más correlación con la puntuación total del instrumento G.P.P.S. son la **Variable 5**: Logros escolares en función de la normativa curricular (0,86) y la **Variable 2**: Competencia en lengua española, siendo la que menos la **Variable 4**: Interacción social (ver **Tabla IV.7**).

TABLA IV.7: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DEL INSTRUMENTO G.P.P.S. CON LAS VARIABLES QUE LA COMPONEN.

	V1	V2	V3	V4	V5	V6
G.P.P.S.	0.57	0.81	0.68	0.52	0.86	0.65

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Analizando los Coeficientes de Correlación entre las distintas variables se observa una correlación significativa entre la **Variable 3** Adquisición de ritmos y normas escolares y la **Variable 5**: Logros escolares en función de la normativa curricular (0,65) y ésta última con la **Variable 2**: Competencia en lengua española (ver **Tabla IV.8**).

TABLA IV.8: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES DE G.P.P.S. DE PRIMARIA.

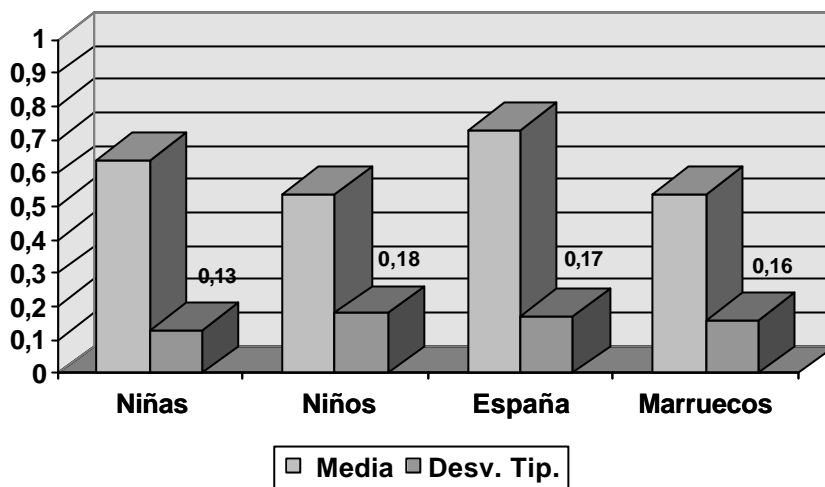
	V1	V2	V3	V4	V5	V6
Variable 1	1.00	-	-	-	-	-
Variable 2	0.49	1.00				
Variable 3	0.21	0.35	1.00			
Variable 4	0.21	0.34	0.27	1.00		
Variable 5	0.40	0.58	0.65	0.42	1.00	
Variable 6	0.27	0.39	0.37	0.23	0.48	1.00

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En la puntuación total del Instrumento G.P.P.S. no se observan diferencias significativas entre los alumnos de Educación Primaria con los alumnos de Secundaria. Una de las diferencias más destacables se produce en las puntuaciones según el sexo de los alumnos, aunque ésta no sea muy significativa. En esta muestra no vamos a comparar las puntuaciones según el lugar de nacimiento ya que son muy pocos los alumnos nacidos en España.

En la muestra de Primaria hay que destacar la existencia de diferencias significativas según el lugar de nacimiento, en el que la puntuación alcanzada por los alumnos nacidos en España está más próxima a la óptima (0,73), que la obtenida por los alumnos nacidos en Marruecos (0,54). Las diferencias según el sexo son apreciables, siendo como en el G.P.I. mayor la puntuación de las chicas que la alcanzada por los chicos.

GRÁFICO IV.38: DIFERENCIAS POR SEXO Y LUGAR DE NACIMIENTO EN LA PUNTUACIÓN OBTENIDA EN EL G.P.P.S. LOS ALUMNOS DE PRIMARIA.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En la muestra que reúne a los alumnos de Secundaria hay que señalar la diferencia significativa entre la puntuación obtenida según el sexo del alumno. La puntuación alcanzada por las chicas (0,67) es superior a la obtenida por los chicos de este nivel educativo (0,51).

En definitiva, como hemos visto la puntuación media del instrumento (0,56) no queda muy próxima a la puntuación óptima. Según la puntuación de las variables podemos decir que los alumnos inmigrantes marroquíes adquieren fácilmente los ritmos, rutinas y normas escolares, aunque presentan ciertas dificultades en el acceso a la escuela y en su competencia en lengua española. Estos alumnos presentan mayores dificultades en sus logros escolares y aún más en la interacción social con sus compañeros de aula. Para terminar es evidente la falta o escasa relación de las familia de estos alumnos con la escuela.

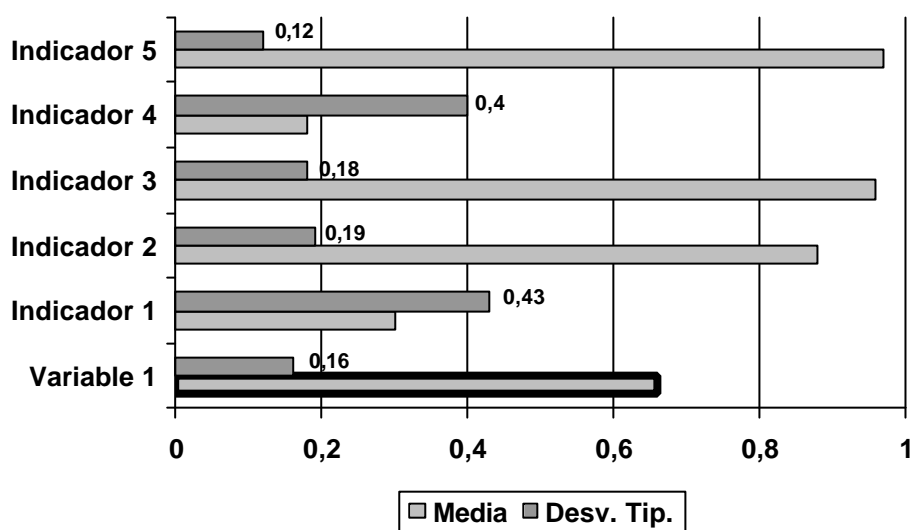
3.1 Descripción de los Resultados por Variables.

Variable 1: Acceso a la escuela.

Repetimos que entendemos por acceso a la escuela el conjunto de acciones, situaciones y condiciones que permitan al niño no escolarizado incorporarse al sistema educativo. Se consideran aspectos fundamentales: la edad de incorporación, la adecuación del curso en el que se incorpora con su edad, dificultades en el proceso de matriculación, el haber cursado educación preescolar y de donde partió la iniciativa de escolarizar al alumno.

Como se puede observar en el siguiente Gráfico la puntuación de la **Variable 1**: Acceso a la escuela es de 0,66, puntuación alejada del valor óptimo, recordamos que se ha fijado en 1 la normalidad. Como se puede observar en el siguiente gráfico los indicadores que alcanzan la puntuación más próxima a la deseable son el Indicador 3 y 5. Los indicadores con peor puntuación y por tanto más alejados al valor óptimo son el Indicador 1 y 4, que como se puede observar tienen una desviación típica superior a la puntuación media.

GRÁFICO IV.39: PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 1: ACCESO A LA ESCUELA DEL G.P.P.S..

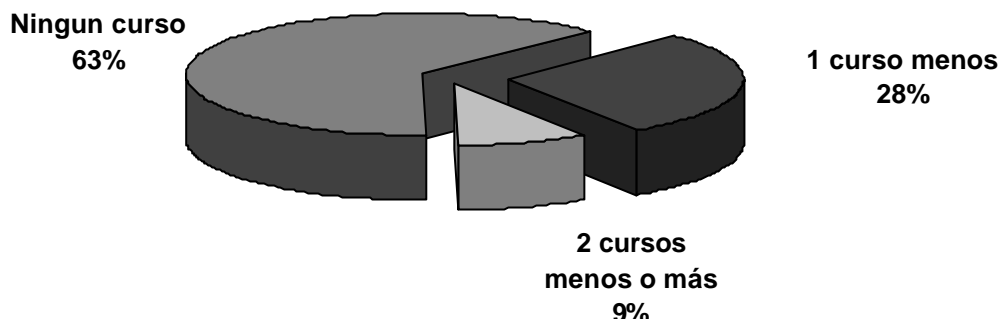


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El primer indicador recoge la edad de incorporación de los alumnos a la escuela donde ahora cursan estudios. La puntuación obtenida por este Indicador, una de las más bajas de la variable, queda muy alejada de la puntuación fijada como óptima (0,30). Este valor tan bajo pone en evidencia que la mayoría de los alumnos inmigrantes marroquíes se incorporan a la escuela más tarde de la edad obligatoria, habiendo sólo un 23,6% de los alumnos que se han incorporado al sistema educativo español con seis años o menos.

El segundo Indicador se refiere a si el curso al que se incorpora el alumno corresponde o no con la edad del alumno. La puntuación de este indicador 0,88, es una puntuación cercana a la óptima, por lo que podemos decir que la mayoría de los alumnos de la muestra se incorporan al curso que corresponde con su edad (62,8%), siendo muy pequeño el porcentaje de alumnos que se incorporan dos cursos menos que su edad o más (Ver **Gráfico IV.40**).

GRÁFICO IV.40: ADECUIDAD DE EDAD Y CURSO DE LOS ALUMNOS DEL G.P.P.S..



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El tercer Indicador recoge si la incorporación del niño a la escuela se produjo con dificultades. La puntuación obtenida por este Indicador de 0,96, es una puntuación muy cercana a la óptima, lo que se traduce en que la gran mayoría de los alumnos no han tenido ninguna dificultad para incorporarse al centro.

El cuarto Indicador corresponde a si el alumno ha cursado educación preescolar, independientemente que haya sido en España o en Marruecos. La puntuación alcanzada por este indicador 0,18, se sitúa muy lejos del valor óptimo. El valor de este indicador pone en evidencia que son pocos los alumnos marroquíes que cursan estudios preescolares (17,6%).

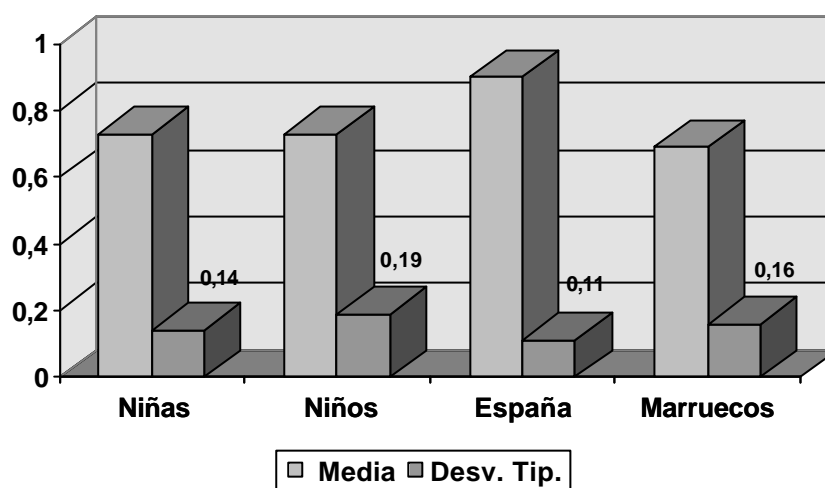
El quinto Indicador plantea de donde surge la iniciativa de escolarizar a los alumnos, especificando como posibles respuestas: la familia, la familia inducida por servicios sociales o realizada directamente por servicios sociales. La puntuación de este Indicador 0,97, está muy próxima a la deseable. Por tanto podemos decir que en casi todos los casos la iniciativa de escolarizar a los alumnos fue tomada por la familia.

Diferencias por grupo.

Hay que señalar que a partir de los resultados obtenidos en la **Variable 1** existe pequeñas diferencias en el acceso a la escuela entre el alumnado según sea de Primaria y Secundaria, siendo casi inapreciable la diferencia según el sexo del alumnado.

La puntuación de los alumnos de Primaria presentan diferencias significativas según el lugar de nacimiento, que aunque el grupo de alumnos nacidos en España no sea muy numeroso lo consideramos es representativo. La puntuación alcanzada por los alumnos de España (0,90) queda mucho más próxima del valor óptimo, que la obtenida por los alumnos nacidos en Marruecos (0,69). Como se puede observar en el siguiente gráfico no existe diferencias entre la puntuación según el sexo del alumnado.

GRÁFICO IV.41: DIFERENCIAS POR SEXO Y LUGAR DE NACIMIENTO EN LA PUNTUACIÓN OBTENIDA EN LA VARIABLE 1: ACCESO A LA ESCUELA POR LOS ALUMNOS DE PRIMARIA.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Si comparamos las puntuaciones medias de los indicadores de la variable según el nivel educativo, observamos (ver **Tabla IV.9**) una diferencia significativa en el primer Indicador y en el cuarto. Que pone en evidencia que los alumnos de Secundaria se incorporan al sistema educativo con más edad y que el porcentaje de alumnos que han cursado educación preescolar es mayor en el grupo de Primaria que en el de Secundaria.

TABLA IV.9: PUNTUACIÓN MEDIA LOS INDICADOR DE LA VARIABLE 1: ACCESO A LA ESCUELA SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO.

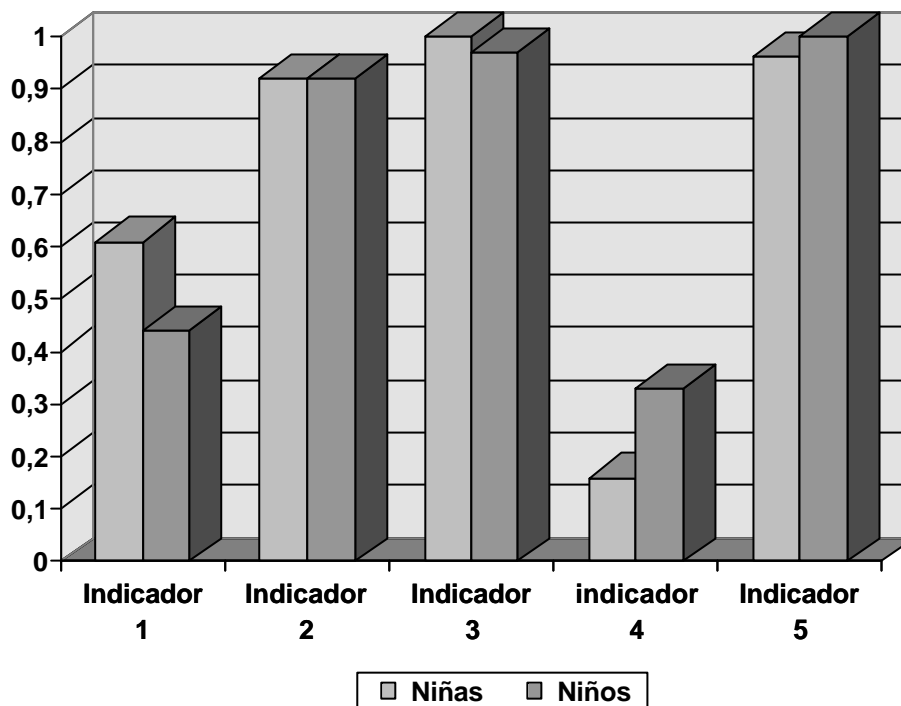
	I1	I2	I3	I4	I5
Primaria	0.51	0.92	0.98	0.26	0.98
Secundaria	0.16	0.84	0.94	0.13	0.97

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Por último hay que resaltar que aunque no existen diferencias en la puntuación media del Instrumento según sexo en primaria, si existen diferencias considerables en dos indicadores según el sexo del alumno. En el primer Indicador la edad de incorporación al sistema educativo la puntuación de las chicas es superior a la obtenida por los chicos, siendo ambas puntuaciones bajas con respecto a la óptima. El

quinto indicador pone en evidencia que es más frecuente que los chicos hayan cursado educación preescolar que las niñas (ver **Gráfico IV.42**).

GRÁFICO IV.42: DIFERENCIAS POR SEXO EN LA PUNTUACIÓN OBTENIDA POR LOS INDICADORES EN LA VARIABLE 1: ACCESO A LA ESCUELA POR LOS ALUMNOS DE PRIMARIA.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

De la muestra de Secundaria sólo se puede señalar una diferencia poco significativa según el sexo de los alumnos de la muestra. La puntuación de las chicas en el primer indicador (0,27) es superior a la alcanzada por los chicos (0,13), estando las dos puntuaciones muy alejadas de la deseable.

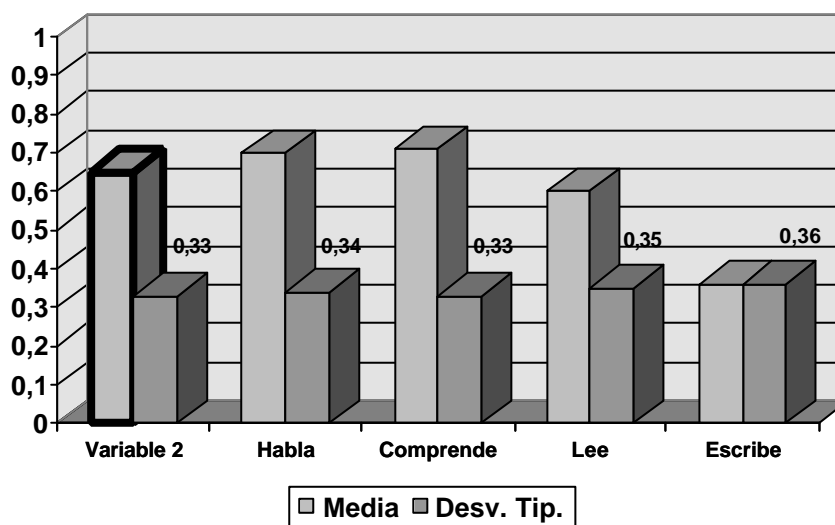
Para terminar con lo expuesto en la **Variable 1**, podemos decir que los alumnos inmigrantes marroquíes escolarizados en Villalba en Primaria y Secundaria no han tenido ningún tipo de problemas para acceder a la escuela, aunque una mayoría se han incorporado más tarde de la educación obligatoria y son pocos los alumnos de este grupo que han cursado estudios de preescolar. Generalmente los alumnos acceden al curso que les corresponde por su edad, con excepciones y la iniciativa de escolarizar a los alumnos es siempre de la familia.

Variable 2: Competencia en lengua española.

La **Variable 2** se refiere al dominio de la lengua vehicular del sistema educativo español considerado como un factor fundamental para que se pueda conseguir una mejor incorporación e integración al centro y al sistema educativo. Los aspectos fundamentales que se pretenden medir son: expresión oral, comprensión, lectura y escritura.

La puntuación media de la variable es de 0,65, puntuación muy alejada de la considerada óptima (ver **Gráfico IV.43**). El valor de la desviación típica de la misma destaca por ser significativamente alta, lo que da a entender que entre los resultados que componen la muestra existen importantes diferencias entre la competencia lingüística de los alumnos que llevan años residiendo en España y los alumnos que acaban de llegar de Marruecos.

GRÁFICO IV.43: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 2: COMPETENCIA EN LENGUA ESPAÑOLA Y SUS INDICADORES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El primer Indicador hace referencia al nivel de expresión oral en lengua española por el alumno. La puntuación de este Indicador es de 0,70, puntuación que no llega al valor óptimo.

El segundo Indicador se refiere a la comprensión oral que tiene los alumnos en la lengua española. Como se puede observar en el siguiente gráfico, el segundo Indicador tiene una puntuación de 0,71.

El Tercer Indicador se refiere al dominio que tienen los alumnos en lengua española de uno de los instrumentos básicos de aprendizaje, la lectura. La puntuación de este indicador (0,60), se mantiene alejada del valor óptimo.

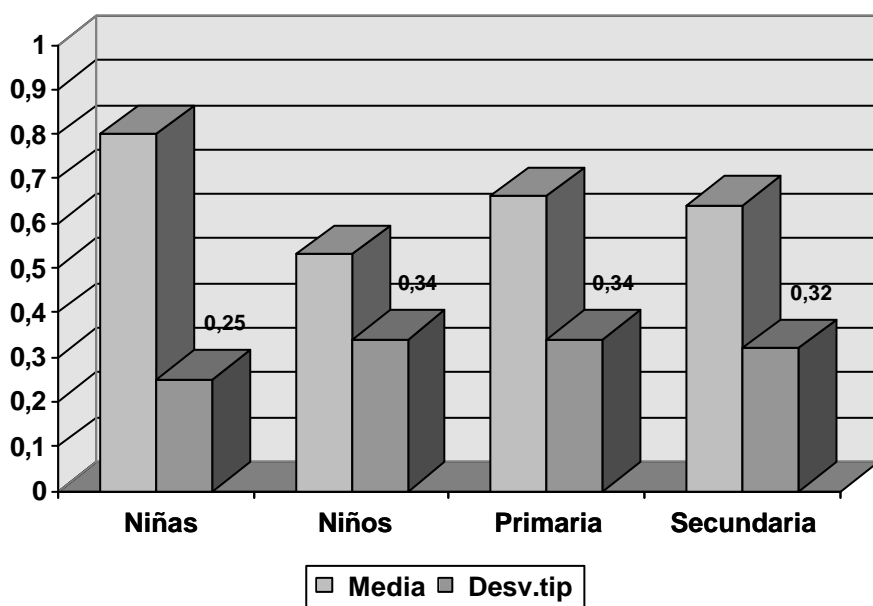
El Cuarto Indicador se refiere al dominio que tienen los alumnos marroquíes en la escritura en lengua castellana. La puntuación de este indicador es la más baja de la variable (0,59) y se sitúa lejos de la puntuación deseable.

Como se puede observar se tiene más competencia en lengua española al hablar y comprender, que en los instrumentos básicos del aprendizaje, lectura y escritura.

Diferencias por grupos.

En la variable de Competencia lingüística las diferencias entre sexos las podemos considerar como muy significativas. La puntuación alcanzada por las chicas 0,80 se aproxima al valor deseable, mientras que la puntuación obtenidas por los chicos queda más alejada de ésta (0,53). Como se puede observar en el siguiente gráfico que no existen grandes diferencias entre las puntuaciones entre los alumnos de primaria y Secundaria.

GRÁFICO IV.44: DIFERENCIA SEGÚN SEXOS Y LUGAR DE NACIMIENTO DE LA PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 2: COMPETENCIA EN LENGUA ESPAÑOLA.

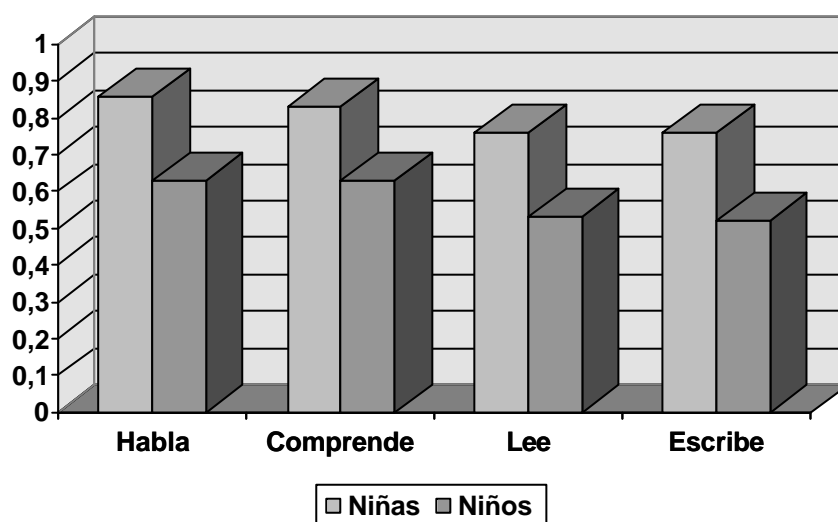


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

La puntuación de los alumnos recién llegados en la **Variable 2** es de 0,42, no se acerca a la establecida como óptima. Hay que señalar que este grupo de alumnos se ha incorporado en el curso 1999-2000 a nuestro sistema educativo.

En todos los indicadores las diferencias por sexo son considerables. En el primer Indicador la puntuación alcanzada por las chicas es de 0,86, puntuación cercana a la deseable, mientras que los chicos obtienen una puntuación de 0,63, alejada del valor óptimo. En el segundo Indicador, las chicas alcanzan una puntuación de 0,83, próxima a la óptima, mientras que los chicos obtienen una puntuación inferior (0,65). El tercer y cuarto Indicador las niñas alcanzan puntuaciones superiores a las obtenidas por los chicos, siendo todas ellas inferiores a las alcanzadas en los dos primeros indicadores (ver **Gráfico IV.45**).

GRÁFICO IV.45: DIFERENCIAS SEGÚN SEXO EN LOS INDICADORES DE LA VARIABLE 2: COMPETENCIA EN LENGUA ESPAÑOLA.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Existen grandes diferencias en las puntuaciones en competencia en lengua española entre los alumnos marroquíes. A pesar de todo la competencia en lengua española de estos alumnos tiene que mejorar.

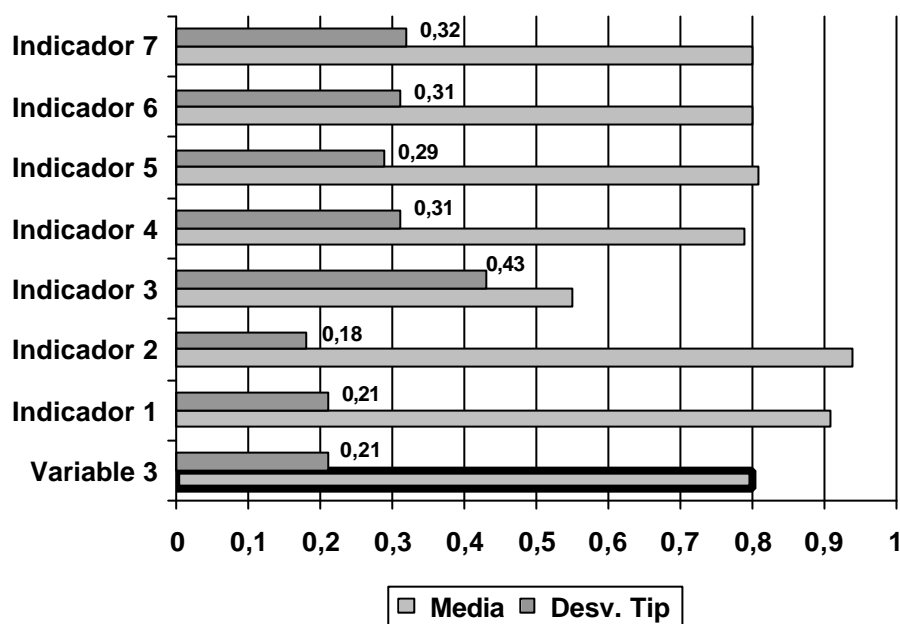
Variable 3: Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares.

La **Variable 3** reúne los hábitos considerados necesarios para el funcionamiento adecuado en el medio escolar. Los aspectos fundamentales que se pretenden medir son la asistencia a clase, puntualidad, respeto de los turnos de

palabra, costumbre de los alumnos de llevar el material escolar a clase, cuidado del material y hábitos de higiene personal.

Como se observa en el siguiente gráfico, la puntuación media obtenida por la **Variable 3** es de 0,80, la puntuación más cercana al valor óptimo en este instrumento.

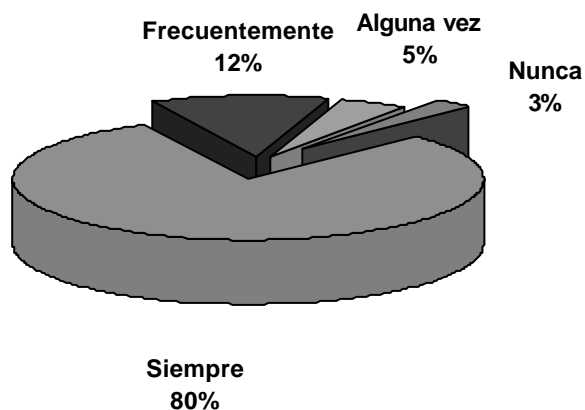
GRÁFICO IV46: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA VARIABLE 3: ADQUISICIÓN DE RITMOS Y NORMAS ESCOLARES Y SUS INDICADORES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El primer Indicador se refiere a la asistencia regular de los alumnos a clase. Su puntuación de 0,91, está muy próxima a la establecida como óptima, lo que significa que en este colectivo de alumnos, como norma general, no se suele producir absentismo escolar (ver **Gráfico IV.47**).

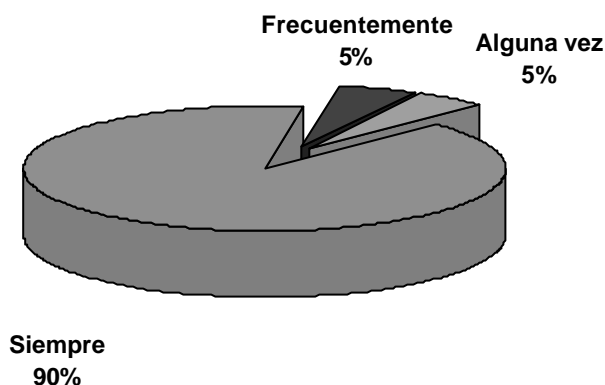
GRÁFICO IV.47: INDICADOR 1: ASISTENCIA REGULAR A CLASE.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El segundo Indicador se refiere a si los alumnos llegan puntualmente a clase. Su puntuación de 0,94 (ver **Gráfico IV.46**) se aproxima mucho al valor óptimo, confirmando que son alumnos puntuales. Como los alumnos más pequeños, se pudo observar que suelen ser los primeros en llegar al centro.

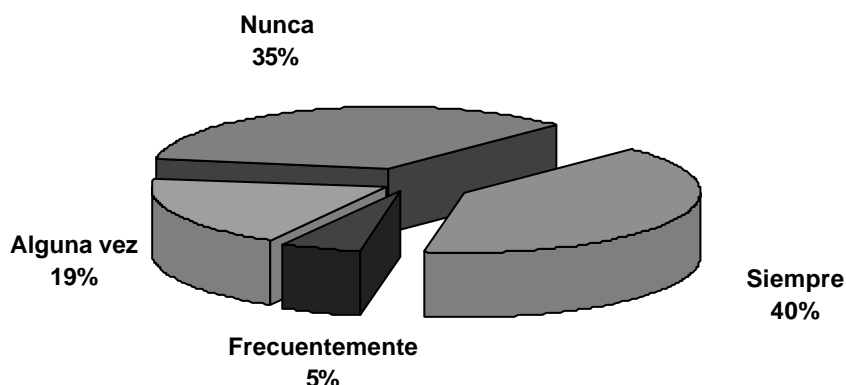
GRÁFICO IV.48: INDICADOR 2: EL ALUMNO LLEGA PUNTUAL.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El tercer Indicador se refiere a si los alumnos piden la palabra al hablar. La puntuación media (0,55), está muy alejada de la puntuación deseable, y muy por debajo de la puntuación de los otros indicadores (ver **Gráfico IV.46**). Se ha analizado su posible correlación con la competencia en lengua española sin ser ésta muy significativa (0,42).

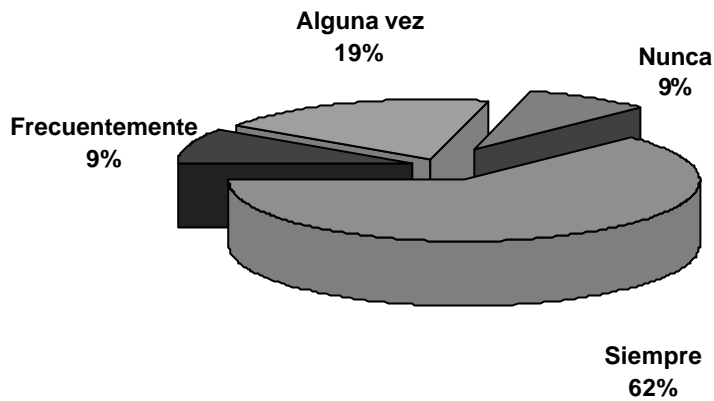
GRÁFICO IV.49: INDICADOR 3: EL ALUMNO PIDE LA PALABRA PARA HABLAR.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El cuarto Indicador plantea si los alumnos saben escuchar a los demás. Su puntuación es de 0,79, que podemos considerar próxima con respecto a la puntuación óptima.

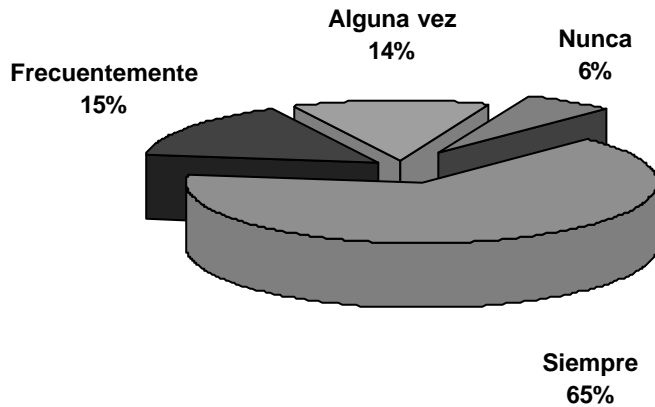
GRÁFICO IV.50: INDICADOR 4: EL ALUMNO SABE ESCUCHAR A LOS DEMÁS.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El quinto Indicador se refiere a si los alumnos marroquíes acostumbran a traer el material. La puntuación es de 0,81, una puntuación próxima al valor óptimo. Los alumnos de Primaria y Secundaria tienen derecho a Becas de Libros que la mayoría de estos alumnos solicitan por dificultades en los medios económicos familiares.

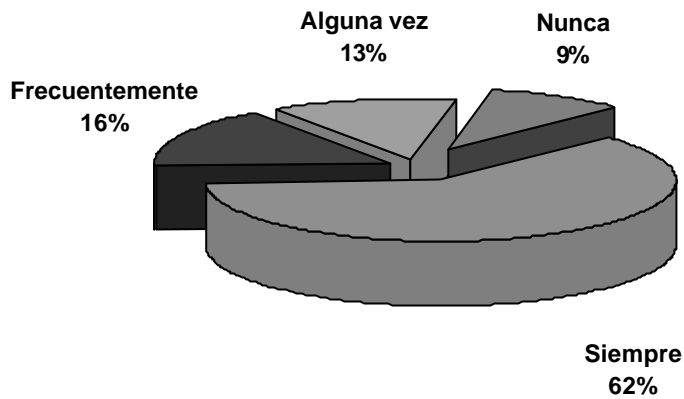
GRÁFICO IV.51: INDICADOR 5: EL ALUMNO ACOSTUMBRA A TRAER EL MATERIAL.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El sexto indicador se refiere a si los alumnos cuidan y conservan el material escolar y su puntuación de 0,80 (ver **Gráfico IV.50**), cercana a la óptima. A partir de las observaciones de los profesores el cuidado del material depende más de la personalidad del alumno que del grupo étnico al que pertenece.

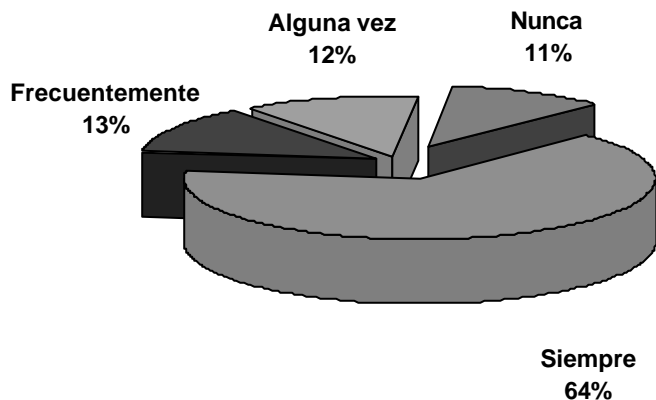
GRÁFICO IV.52: INDICADOR 6: EL ALUMNO CUIDA Y CONSERVA EL MATERIAL.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El séptimo indicador se refiere si los alumnos inmigrantes marroquíes acuden al centro aseados y la puntuación de 0,80, puntuación próxima a la deseable. No obstante, hay que señalar que existen casos de alumnos con falta de aseo personal, debido fundamentalmente a dificultades económicas y las condiciones de habitabilidad de algunas de sus viviendas.

GRÁFICO IV.53: INDICADOR 7: EL ALUMNO ACUDE ASEADO.

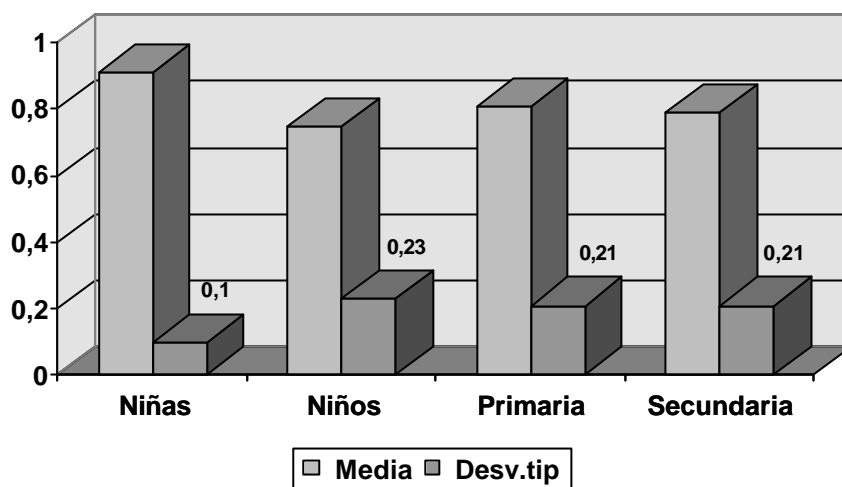


Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Diferencias por grupos.

En la puntuación media de la Variable 3 no existen diferencias significativas según el nivel educativo que cursen los alumnos, mientras que por el sexo de los alumnos esta diferencia resulta significativa. Como se aprecia en el siguiente gráfico las chicas tienen una puntuación más próxima al valor deseable (0,91) que la alcanzada por los chicos (0,75).

GRÁFICO IV.54: DIFERENCIA SEGÚN NIVEL EDUCATIVO Y SEXO EN LA VARIABLE 3: ADQUISICIÓN DE RITMOS Y NORMAS ESCOLARES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

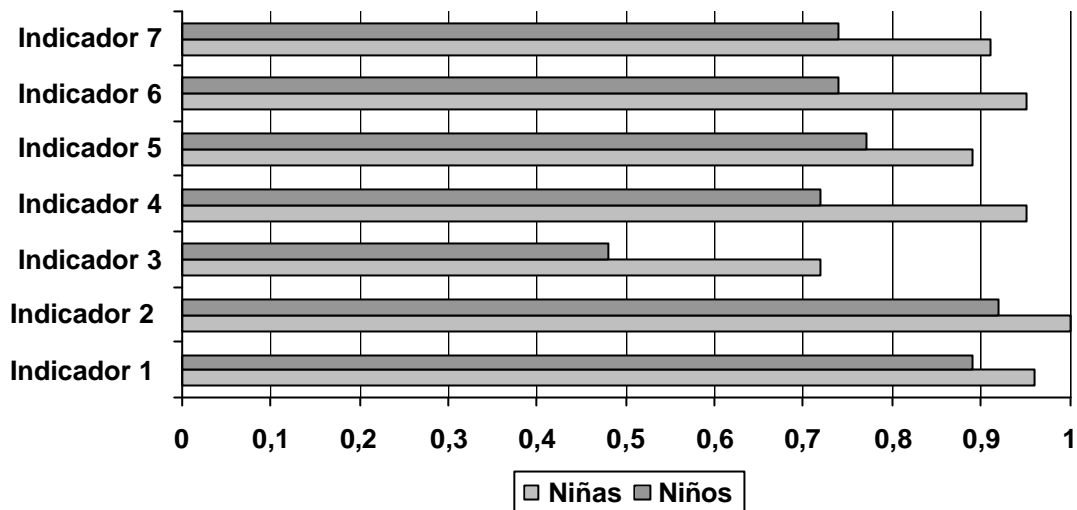
Analizando las puntuaciones de los indicadores según el sexo se aprecian en algunos indicadores diferencias significativas. El indicador que tienen una mayor diferencia entre la puntuación alcanzada por las chicas que por los chicos es el séptimo Indicador que hace referencia a la higiene personal. Por lo que se puede decir que las chicas cuidan más su higiene personal que los chicos.

El tercer Indicador presenta también una diferencia apreciable entre la puntuación de las chicas y la de chicos, en este caso también favorable a las chicas. Recordamos que ese Indicador se refiere a si el alumno pide la palabra para hablar en clase. La puntuación obtenida en este indicador por las chicas es de 0,72, puntuación alejada de la deseable, pero superior a la obtenida por los chicos de 0,48, más alejada aún de la puntuación óptima.

Otro de los indicadores que presenta una mayor diferencia entre la puntuación según el sexo es el cuarto indicador que plantea si los alumnos saben escuchar. La puntuación obtenida en este indicador por las chicas está muy próxima del valor óptimo (0,95), mientras que la alcanzada por los chicos se aleja de ese valor (0,72).

El sexto Indicador se refiere a si los alumnos cuidan y conservan el material escolar, siendo destacable la diferencia de puntuaciones según el sexo. Las chicas están más próximas a la normalidad que los chicos (ver **Gráfico IV.55**) al alcanzar una puntuación media de 0,95, frente a 0,74 de los chicos,

GRÁFICO IV.55: DIFERENCIAS SEGÚN SEXO EN LOS INDICADORES DE LA VARIABLE 3: ADQUISICIÓN DE RITMOS Y NORMAS ESCOLARES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En definitiva, podemos decir que los alumnos marroquíes adquieren los ritmos y normas escolares rápidamente. Casi todos acuden regularmente a clase y son alumnos puntuales, la mayoría acuden aseados, acostumbran a llevar el material con el que son cuidadosos y saben escuchar a los demás. Son menos los alumnos que piden la palabra para hablar. Y por lo general las chicas adquieren estos ritmos y normas escolares más fácilmente que los chicos.

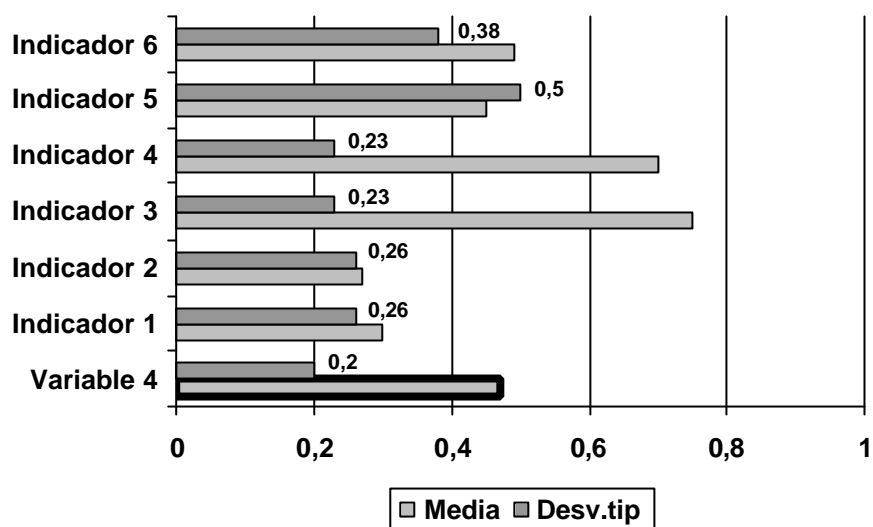
Variable 4: Interacción social.

Con el término interacción se hace referencia al status social que el alumno tiene dentro del aula, la cantidad y calidad de las relaciones que se establecen con el resto de alumnos y con el profesor. La variable pretende medir el grado de aceptación del alumno marroquí por sus compañeros de clase, así como el modo en que se relaciona con ellos.

Para medir el grado de aceptación del alumno marroquí por sus compañeros de aula se realizó un test sociométrico y a partir de éste se respondieron los indicadores de la Variable.

La puntuación total de la variable es de 0,47, puntuación alejada del valor óptimo (ver **Gráfico IV.56**).

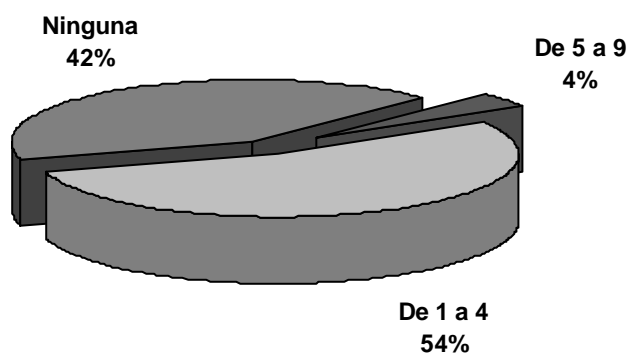
GRÁFICO IV.56: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA VARIABLE 4: INTERACCIÓN SOCIAL Y SUS INDICADORES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El primer Indicador se refiere al número de elecciones que recibe el alumno marroquí de sus compañeros de aula **para jugar**. Su puntuación como se puede observar en el gráfico es baja (0,30), muy alejada de la puntuación deseable.

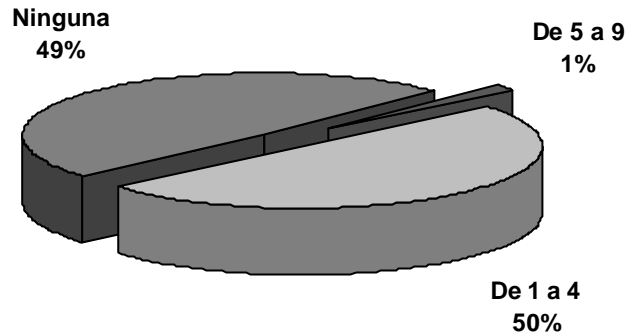
GRÁFICO IV.57: INDICADOR 1: NÚMERO DE ELECCIONES PARA JUGAR.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El segundo indicador se refiere al número de elecciones que recibe el alumno marroquí del resto de compañeros **para trabajar en el aula**. La puntuación de este indicador es todavía más baja que la alcanzada por el indicador anterior (ver **Gráfico IV.54**), por tanto más alejada del valor óptimo (0,27).

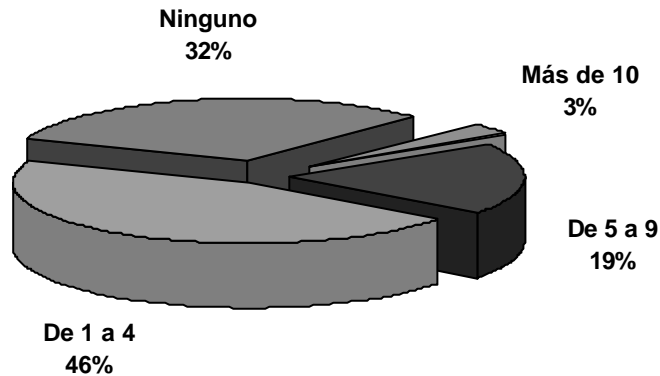
GRÁFICO IV.58: INDICADOR 2: NÚMERO DE ELECCIONES PARA TRABAJAR.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El tercer Indicador se refiere al número de rechazos que recibe el alumno marroquí de sus compañeros de aula para jugar. La puntuación obtenida por este indicador (0,75) es la que más se acerca al valor óptimo. Se puede decir que en general, no son alumnos rechazados por el resto de sus compañeros de clase.

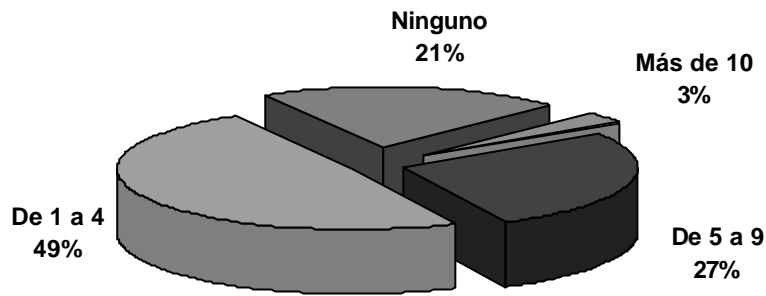
GRÁFICO IV.59: INDICADOR 3: NÚMERO DE RECHAZOS PARA JUGAR.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El Cuarto Indicador se refiere al número de rechazos que recibe el alumno marroquí para trabajar. La puntuación de este indicador 0,70, se aleja del valor deseable. Comparando la puntuación obtenida con el indicador anterior se aprecia que el rechazo de estos alumnos es sensiblemente mayor en el trabajo que en el juego.

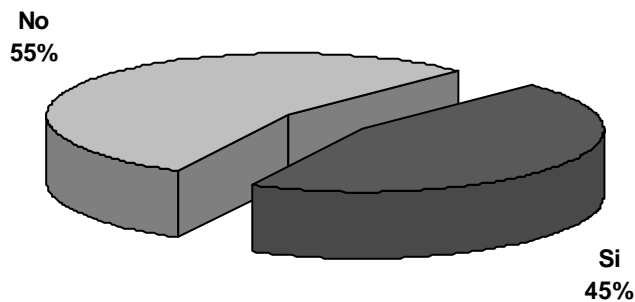
GRÁFICO IV.60: INDICADOR 4: NÚMERO DE RECHAZOS PARA TRABAJAR.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El Quinto Indicador se refiere a si los alumnos no marroquíes le eligen para participar con él (jugar o trabajar). La puntuación de este indicador 0,45, es una puntuación baja con respecto a la que hemos fijada como óptima. Aunque el valor de su desviación típica pone de manifiesto que entre las puntuaciones existe mucha dispersión.

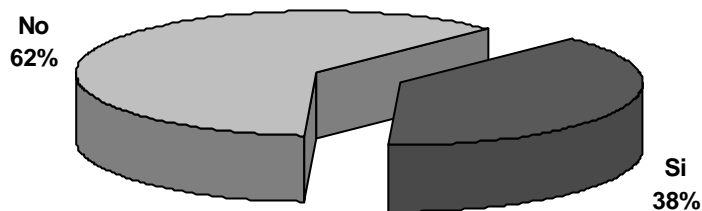
GRÁFICO IV.61: INDICADOR 5: LOS ALUMNOS NO MARROQUÍES LE ELIGEN PARA PARTICIPAR.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El sexto Indicador se refiere a si alguno de los alumnos que le eligen para participar con él, alguno es marroquí. La puntuación de este indicador 0,49, queda muy lejos de la puntuación óptima. Hay que señalar que esta puntuación tan baja se puede deber a que en algunas clases sólo había un alumno marroquí.

GRÁFICO IV.62: INDICADOR 6: LOS ALUMNOS MARROQUÍES LE ELIGEN PARA PARTICIPAR.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Diferencias por grupos.

Hay que destacar que la puntuación total de la Variable 4: Interacción social varía ligeramente según el sexo de los alumnos marroquíes, siendo sensiblemente superior la puntuación obtenida por las chicas que la alcanzada por los chicos. Por otra parte, las diferencias según el nivel educativo del alumno no son significativas.

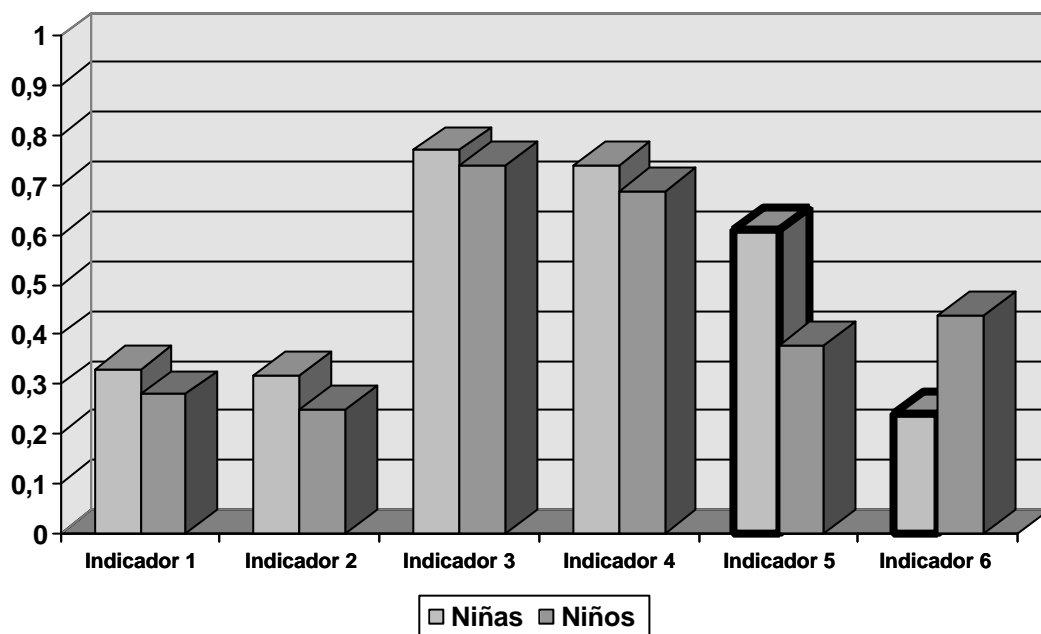
La puntuación obtenida por los alumnos recién llegados de Marruecos en la Variable (0,42), es una puntuación alejada de la deseable, pero muy próxima a la puntuación media de la variable. De lo que se desprende que los alumnos que llevan algún curso más en el centro no suelen tener mejores relaciones que los alumnos marroquíes recién llegados.

Entre las diferencias en los Indicadores según el sexo de los alumnos hay que destacar las diferencias de puntuación en dos indicadores. El Quinto Indicador se refiere a si algún niño español o inmigrante (no marroquí) ha elegido al alumno marroquí para participar con él, y en este indicador las chicas obtienen una puntuación superior (0,61) a la alcanzada por los chicos (0,38).

El sexto indicador se refería si el alumno había sido elegido por algún alumno marroquí, los chicos alcanzan una puntuación superior a la obtenida por las chicas. La puntuación de los chicos en este indicador 0,44, está muy alejada de la óptima. La puntuación obtenida por las chicas en este indicador 0,24, está aún más lejos del valor óptimo.

A partir de las distintas puntuaciones obtenidas en estos dos indicadores, se puede pensar que las chicas reciben más elecciones de otros grupos étnicos, mientras que los chicos reciben más elecciones del propio grupo étnico.

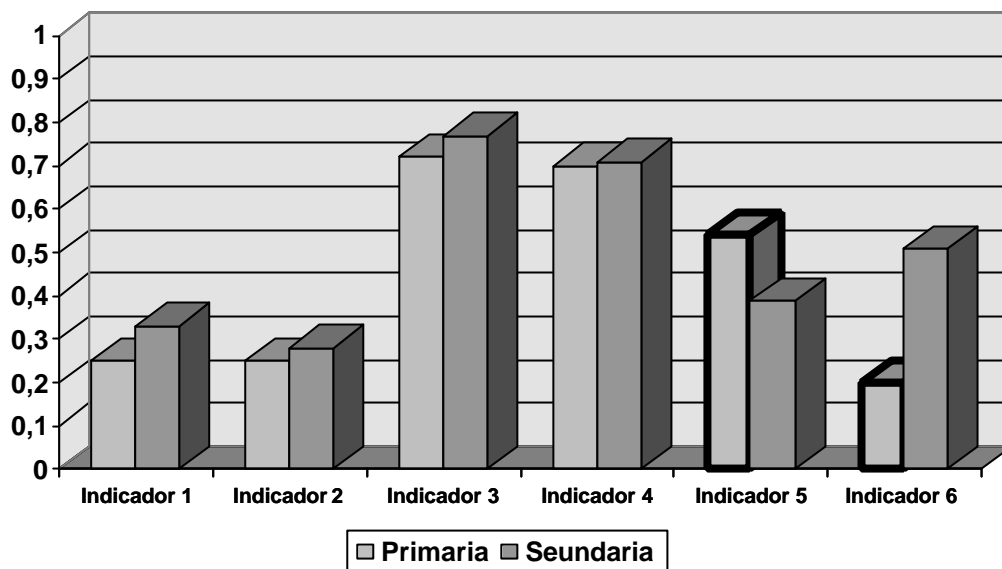
GRÁFICO IV.63: DIFERENCIAS SEGÚN SEXO POR INDICADORES DE LA VARIABLE 4: INTERACCIÓN SOCIAL.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Por indicadores según el nivel educativo también se observan diferencias en los dos últimos indicadores. Los alumnos de Primaria tienen mayor puntuación en el Quinto Indicador que los alumnos de Secundaria. Lo que significa que los alumnos marroquíes de Primaria reciben mayor número de elecciones de fuera de su grupo étnico. Mientras que en el Sexto indicador la puntuación de los alumnos de Secundaria es superior a la obtenida por los alumnos de Primaria. Lo que implica que los alumnos marroquíes de Secundaria reciben un número bastante mayor de elecciones de los alumnos de su propio grupo étnico que los alumnos de Primaria.

GRÁFICO IV.64: DIFERENCIAS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO POR INDICADORES DE LA VARIABLE 4: INTERACCIÓN SOCIAL.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

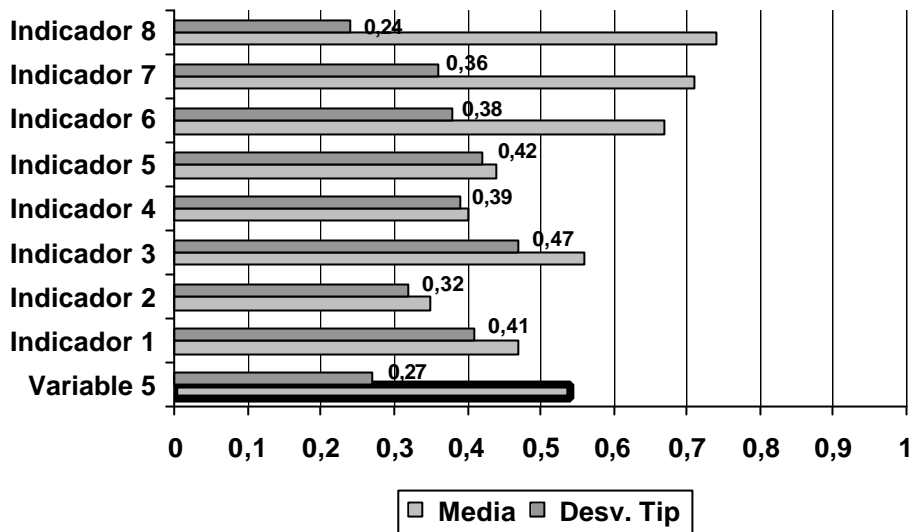
En definitiva, la interacción social de los alumnos marroquíes tanto para jugar como para trabajar se puede considerar como baja, que requiere de intervención directa para mejorar para alcanzar una puntuación más próxima a la deseada.

Variable 5: Logros escolares en función de la normativa curricular.

Entendemos por logro escolar el grado de desarrollo de las capacidades que dentro del diseño curricular del aula y del centro, se proponen para el alumno. Son aspectos fundamentales en la **Variable 5** el proceso de aprendizaje de aprendizaje individual del alumno (adecuación edad/nivel, rendimiento académico y la superación de los niveles correspondientes). Se evalúan también aquellos hábitos de trabajo individuales que influyen en el rendimiento académico como la realización de las tareas en clase, la realización de las tareas escolares en casa, la atención que el alumno presta a las actividades escolares propuestas por el maestro y a las explicaciones del profesor.

La puntuación media de la **Variable 5** es de 0,54, puntuación que no se aproxima al valor óptimo (ver **Gráfico IV.65**).

GRÁFICO IV.65: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA VARIABLE 5: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA.

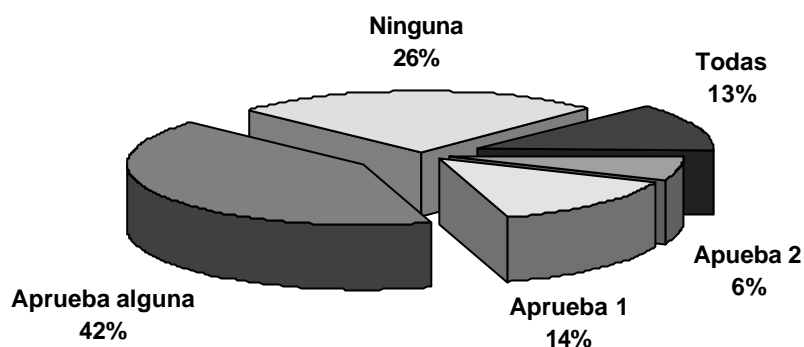


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El primer Indicador se refiere a la adecuación del nivel escolar del alumno a su edad. Como se puede observar ha obtenido una puntuación de 0,47, que no se acerca al valor deseable. Sólo un 21,6% de los alumnos de Primaria y Secundaria van al curso que les corresponde por edad.

El segundo Indicador se refiere al número de áreas aprobadas en el último curso. La puntuación alcanzada 0,35, es la puntuación más baja de la Variable y sigue estando muy lejos de la óptima. Sólo el 13% de los alumnos han aprobado todas las áreas en el último curso. El 6% aprueba dos de las instrumentales, el 14% aprueba sólo una de las asignaturas instrumentales, el 42% aprueba alguna asignatura no instrumental y el resto no aprueba ninguna asignatura.

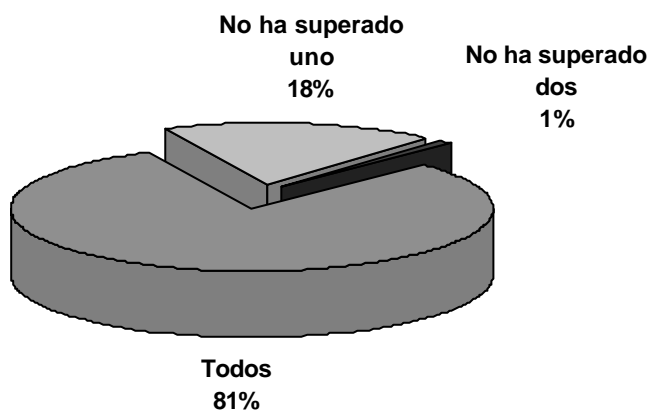
GRÁFICO IV.66: INDICADOR 2: NÚMERO DE ÁREAS APROBADAS EN EL ÚLTIMO CURSO.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El tercer indicador se refiere a si el alumno ha superado los niveles académicos correspondientes a su edad, o si ha repetido uno o más años. La puntuación de este indicador 0,56. sigue lejos de la puntuación deseable. El 48,0% de los alumnos no han repetido curso en su trayectoria escolar.

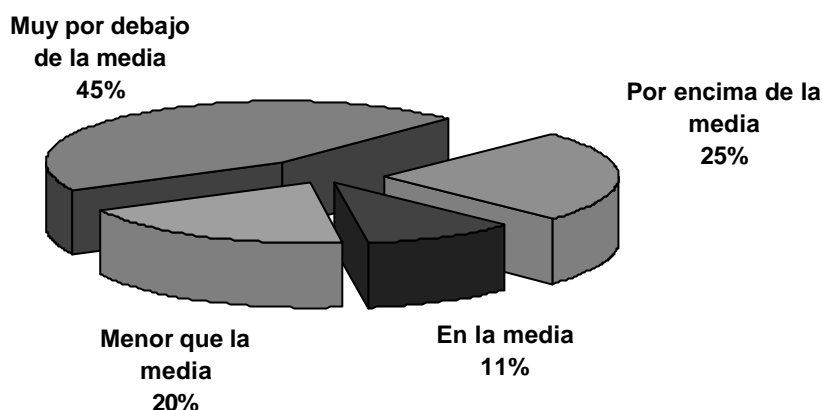
GRÁFICO IV.67: INDICADOR 3: EL ALUMNO SUPERA LOS NIVELES ACADÉMICOS HASTA ESTE CURSO.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El Cuarto Indicador hace referencia al rendimiento del alumno marroquí en relación con sus compañeros de clase en las distintas áreas o materias. La puntuación de este Indicador 0,40 se puede considerar baja por estar muy alejada del valor considerado como óptimo. De este valor se traduce que la mayoría los alumnos tienen un rendimiento escolar inferior a la media de la clase. A pesar de ello un 25% de los alumnos se sitúan por encima de la media de la clase.

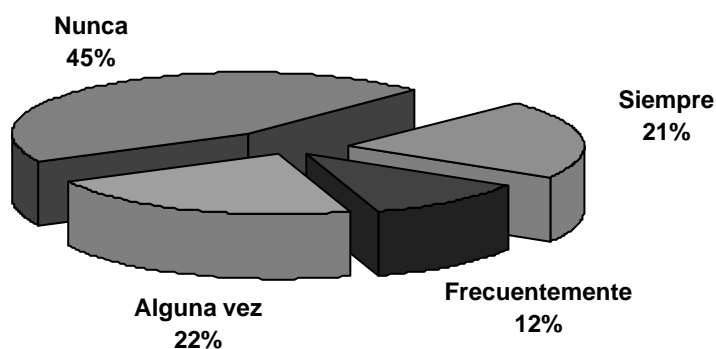
GRÁFICO IV.68: INDICADOR 4: RENDIMIENTO DEL ALUMNO EN RELACIÓN CON SU CLASE.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El Quinto Indicador se refiere a si el alumno realiza las tareas escolares en casa. La puntuación de este indicador 0,44, sigue muy alejada de la puntuación óptima. El 25,7% de los alumnos acostumbra a realizar siempre las tareas escolares que el profesor le manda en casa. Hay que tener en cuenta que aquellos alumnos que no sigan el ritmo normal de la clase no pueden hacer las tareas que le manda el profesor-tutor.

GRÁFICO IV.69: INDICADOR 5: EL ALUMNO REALIZA LAS TAREAS ESCOLARES EN CASA.

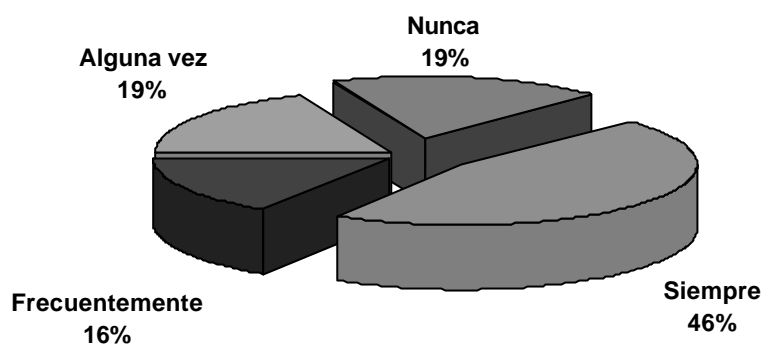


Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El Sexto Indicador se refiere a si el alumno acaba las tareas encomendadas en el aula. La puntuación alcanzada en este indicador de 0,67 está más cerca que los otros indicadores de la variable del valor óptimo, aunque todavía se encuentre algo alejada de ese valor. Un porcentaje importante de alumnos acostumbran a acabar las

tareas en el aula, siendo un 18,9% de los alumnos inmigrantes marroquíes que no consiguen acabar las tareas, debiéndose en gran medida a su competencia lingüística.

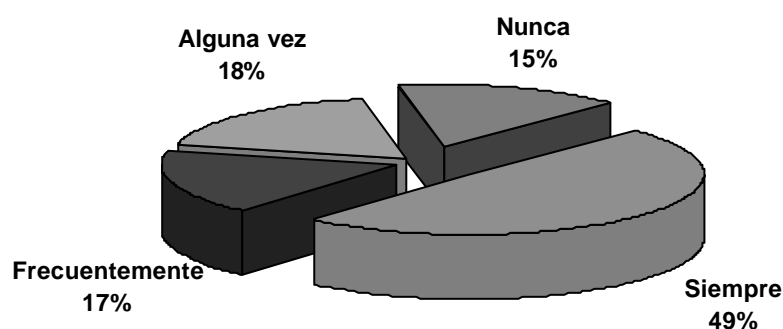
GRÁFICO IV.70: INDICADOR 6: EL ALUMNO ACABA LAS TAREAS EN EL AULA.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El Séptimo Indicador se refiere a si el alumno se centra en la tarea que el profesor manda. A partir de la puntuación obtenida en este indicador (0,71) podemos decir que la mayoría de los alumnos acostumbra a centrarse en la tarea, siendo el 15,5% de los alumnos los que no acostumbran a centrarse en la tarea. Como en el indicador anterior, una de las causas puede ser la falta de competencia lingüística que dificulta que pueda seguir las tareas (correlación de 0,45 con la Variable 2).

GRÁFICO IV.71: INDICADOR 7: EL ALUMNO SE CENTRA EN LA TAREA QUE EL PROFESOR MANDA.

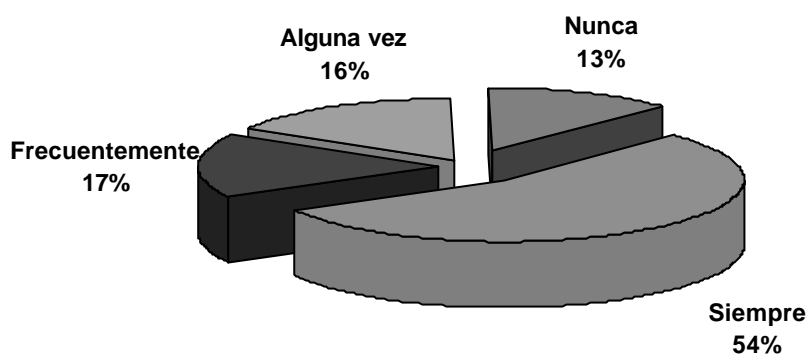


Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

El Octavo Indicador se refiere a si el alumno está atento a las explicaciones del profesor. La puntuación de este indicador (0,74) es la más alta de las alcanzadas por los indicadores de la variable, aunque esto sólo sirva para acercarse a la que hemos considerado óptima. La mayoría de los alumnos están atentos a las

explicaciones del profesor, sólo un 13% de los alumnos nunca están atentos a las explicaciones de la clase. En este caso la competencia en lengua española, tiene que ver mucho tal y como se desprende de la alta correlación (0,63) que presenta este indicador y la **Variable 2: Competencia en lengua española**.

GRÁFICO IV.72: INDICADOR 8: EL ALUMNO ESTÁ ATENTO A LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR.

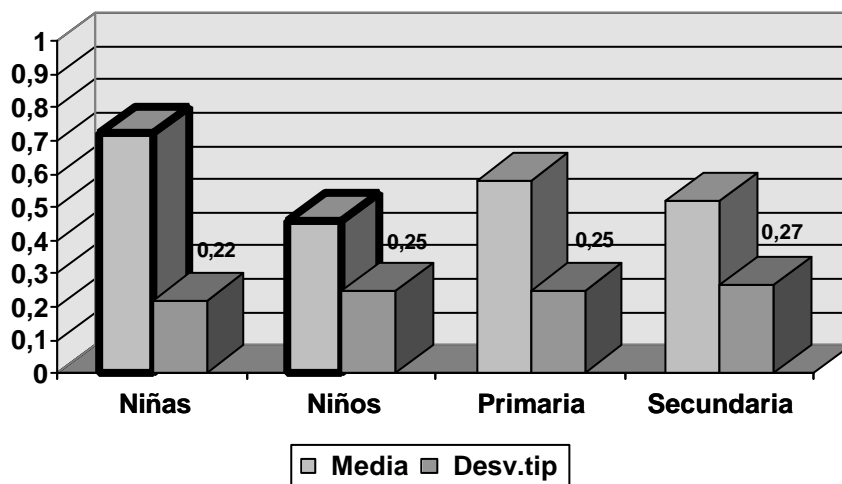


Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por los centros.

Diferencias por grupos.

No se aprecian diferencias significativas en la **Variable 5: Logros escolares** en función de la normativa curricular según el nivel educativo de los alumnos, siendo ligeramente superior la puntuación obtenida por los alumnos de Primaria (0,58) que la obtenida por los alumnos de Secundaria (0,52). Mientras que las diferencias según sexo si se pueden considerar verdaderamente significativas.

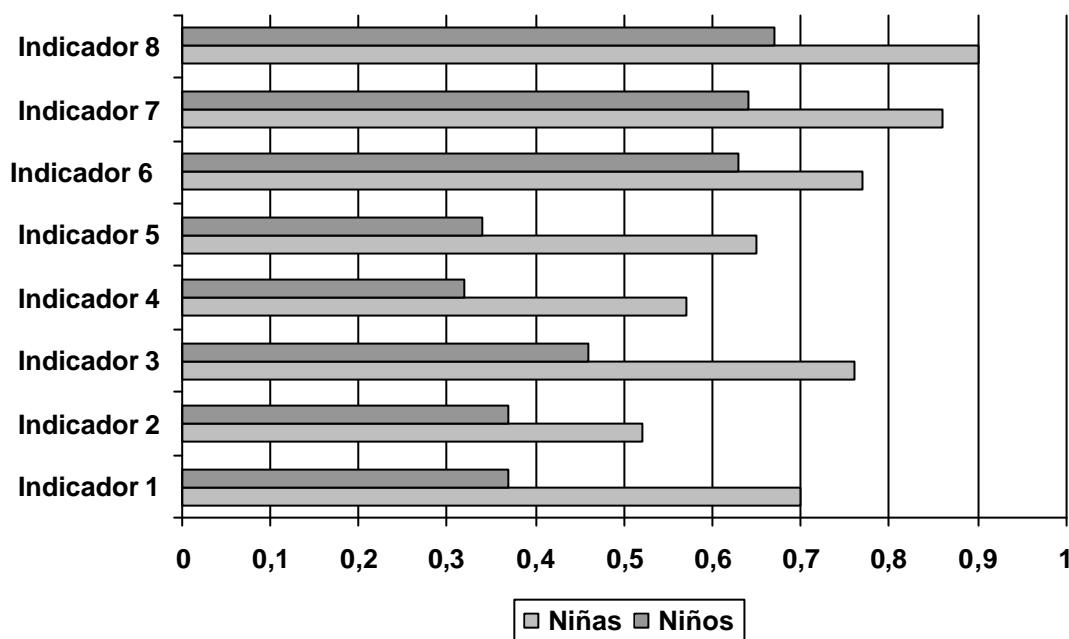
GRÁFICO IV.73: DIFERENCIAS EN LA VARIABLE 5: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Las diferencias según sexo son significativas en todos los indicadores, a excepción del sexto indicador en donde la diferencia aunque apreciable no se puede considerar significativa (ver **Gráfico IV.74**). Esta diferencia es siempre favorable a las chicas.

GRÁFICO IV.74: DIFERENCIAS SEGÚN SEXO POR INDICADORES DE LA VARIABLE 5: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

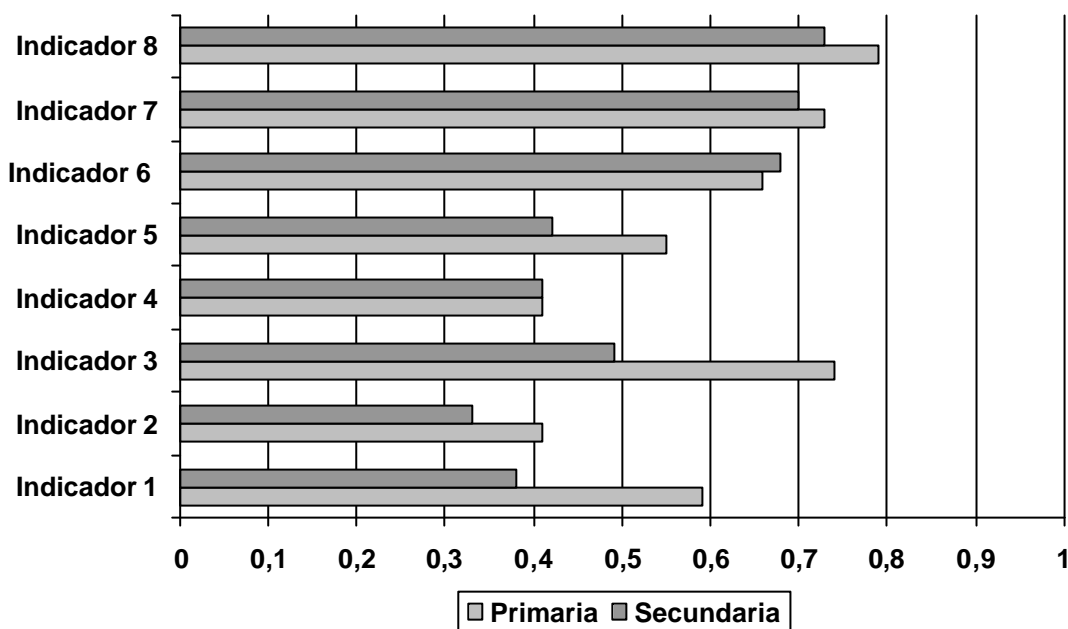
Por los resultados podemos decir que las chicas suelen estar escolarizadas al curso que les corresponde con su edad, se sitúan entre la media o por encima de la media de la clase y acostumbran a hacer las tareas en casa por regla general, y con mayor frecuencia que los chicos. Además las chicas suelen acabar las tareas en el aula, se centra en el aula y están más atentas a las explicaciones del profesor.

Las diferencias más significativas entre el alumnado según el nivel educativo por Indicadores son la del Primer Indicador y la del Tercer Indicador, siendo las del resto poco significativas (ver **Gráfico IV.75**).

La puntuación de los alumnos de Primaria en el Primer Indicador (adecuación del nivel escolar a la edad) es de 0,59, puntuación alejada del valor óptimo, pero superior a la alcanzada por los alumnos de Secundaria 0,38. Esto se puede traducir que los alumnos de Primaria suelen estar escolarizados en el curso que corresponde con la edad en mayor medida que los alumnos de Secundaria.

La puntuación de los alumnos de Primaria en el Tercer Indicador (superación de los niveles académicos) de 0,74, supera la puntuación obtenida por los alumnos de Secundaria en este Indicador (0,49) que se mantiene más alejada del valor deseable.

GRÁFICO IV.75: DIFERENCIAS POR NIVEL EDUCATIVO POR INDICADORES DE LA VARIABLE 5: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

En cuanto a las diferencias según el momento de incorporación al sistema educativo tampoco resultan muy significativas, siendo la puntuación de los alumnos recién llegados 0,45, lejos de la puntuación óptima, pero cercana a la puntuación media de esta variable (0,54).

Resumiendo la puntuación media de **Variable 5** queda muy alejada del valor deseable. Observando diferencias significativas en la puntuación según el sexo del alumno. Destacando las chicas que obtienen puntuaciones más cercanas a la normalidad en los logros escolares en función de la normativa curricular que los chicos.

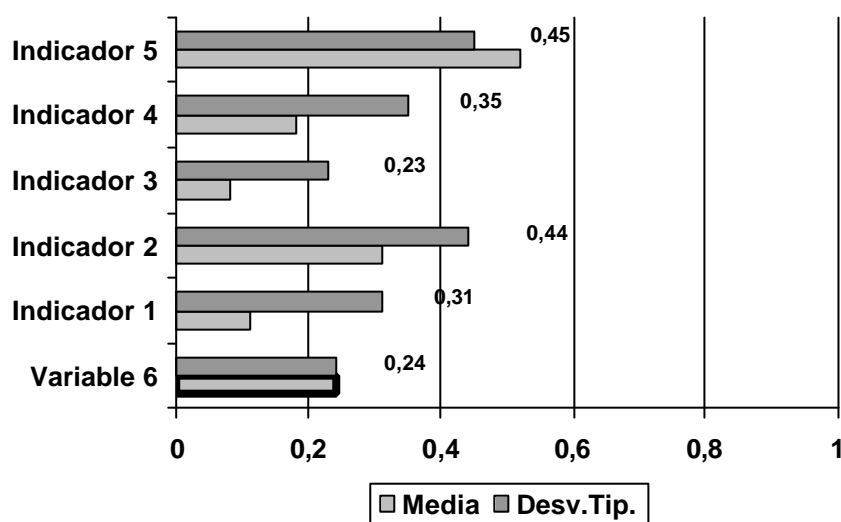
Variable 6: Relación de la familia con la escuela.

La **Variable 6** pretende evaluar las actitudes y comportamientos que la familia tiene hacia la escuela con respecto a la incorporación escolar de sus hijos e hijas. Los aspectos fundamentales son por una parte la participación de los padres en alguno de los órganos de participación existente en el centro, el cumplimiento de obligaciones

familiares con respecto a la escuela (informar al profesorado del motivo de la falta de asistencia de los alumnos hasta acudir a las citas cuando el profesorado les demande).

La puntuación media obtenida por la variable es de 0,24, puntuación muy baja y alejada de la óptima. Es la variable con peor puntuación en este instrumento y habría que entenderlo como una falta o escasa relación de la familia con la escuela, según los profesores. Como se puede observar en el siguiente gráfico, la puntuación en todos los indicadores está muy lejos del valor considerado óptimo.

GRÁFICO IV.76: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA VARIABLE 6: RELACIÓN DE LA FAMILIA CON LA ESCUELA Y SUS INDICADORES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El primer Indicador se refiere a si algún miembro de la familia acude a los órganos de participación existente en el centro, Asociación de Madres y Padres, Consejo escolar, otras reuniones, o por el contrario no acude. La puntuación alcanzada por este indicador 0,11, está muy lejos del valor óptimo. Las familias participan poco en los órganos de Dirección del centro, no hay ningún padre en ningún consejo escolar, ninguno que participe en la Asociación de Madres y Padres, sólo alguno de los padres acude a las reuniones que organiza el Tutor al comienzo del curso.

El segundo indicador plantea si la familia informa al profesor de los motivos de falta de asistencia del alumno a la escuela. La puntuación de este indicador alcanza una puntuación de 0,31, lejos del valor deseable.

El tercer Indicador se refiere a si la familia acostumbra a solicitar una entrevista o contacto con el profesor-tutor. La puntuación obtenida 0,08 es la más

alejada del valor óptimo. Son muy pocos los padres que solicitan entrevistas o un contacto con el profesor-tutor.

El cuarto Indicador se refiere a si la familia acude a la cita que los profesores solicitan a través del niño, por teléfono o personalmente con el familiar del alumno. La puntuación de este Indicador como las demás de la variable está muy alejada del valor óptimo (0,18). Del valor de la desviación típica (0,35) se desprende que aunque la mayoría de las familias no acuden a las llamadas de los maestros, existe un grupo de familias que participa a su manera.

El quinto Indicador se refiere a la importancia que da la familia a la escuela, según el profesorado de los alumnos. La puntuación de este Indicador es la más alta de la variable (0,52), aunque sigue estando muy alejada del valor óptimo. Su desviación típica es alta (0,45) lo que plantea la existencia de grandes diferencias entre las puntuaciones de los alumnos. Los maestros que dan la máxima puntuación en este indicador la justifican con que los alumnos no faltan nunca, mientras que los que dan la puntuación más baja la justifican con que los padres nunca vienen porque no les importa nada la escuela, ni mucho menos la educación de sus hijos.

Diferencias por grupos.

En la **Variable 6** no se aprecian diferencias significativas ni por nivel educativo, ni por el sexo de los alumnos. Aunque hay que señalar que la puntuación obtenida por los alumnos recién llegados es aún más baja que la reflejada anteriormente. Por lo que se puede decir que la escasa relación de la familia inmigrante marroquí con la escuela es una actitud mayoritaria, sin diferencias de ningún tipo.

Las diferencias según sexo o nivel educativo en los distintos indicadores de la variable no son destacables, a excepción de dos diferencias que aunque poco significativas, requieren de un breve análisis. Según los resultados obtenidos en el Tercer Indicador (las familias solicitan entrevista) se observa que la puntuación alcanzada por las chicas 0,42, es ligeramente superior a la obtenida por los chicos 0,26.

Por otra parte, las puntuaciones del Quinto indicador (la familia se interesa por la escuela) ponen en evidencia que los padres de los alumnos que cursan estudios de Primaria se interesan un poco más por la escuela (0,61) que las familias de los alumnos de Secundaria (0,49).

En definitiva, la relación de la familia con la escuela según los profesores es escasa, aunque se aprecia en las familias de estos alumnos cierto interés en la escuela.

3.2 Observaciones del Profesorado.

De las entrevistas mantenidas con los profesores de Primaria y Secundaria, un total de 53, se observa mayor disparidad de respuestas que las del profesorado de infantil que coincidían en siete características.

Entre las observaciones más frecuentes realizadas por los profesores debemos señalar que son alumnos motivados por aprender, trabajadores, siendo mayor el número de profesores de Secundaria que lo manifiestan que los de Primaria (ver **Gráfico IV.77**) Otra de las observaciones que más se repite a favor de este grupos de alumnos es que son listos e inteligentes, siendo una respuesta más frecuente entre los profesores de Primaria que los de Secundaria.

La segunda observación que más se repite es que son vagos (26%), observación más frecuente entre los profesores de Primaria que los de Secundaria y que suelen referirse a las niñas. La tercera observación más frecuente sobre sus alumno marroquíes es que son introvertidos (23,5%). La cuarta observación que más se repite es la que se refiere al absentismo de sus alumnos (16%), apreciando diferencias entre los motivos del absentismo por sexos. Según los profesores el absentismo de las niñas es para cuidar de hermanos menores o hacer de traductoras a las madres mientras que el de los niños marroquíes se debe a que no se levantan de la cama o nadie se ocupa de ellos.

Otra de las respuestas frecuentes es que son alumnos violentos y con tendencia a amenazar verbalmente o con gestos a sus compañeros (16%), aunque algunos de los profesores de Secundaria señalan que más que ser alumnos agresivos, lo que tienen es fama de violentos.

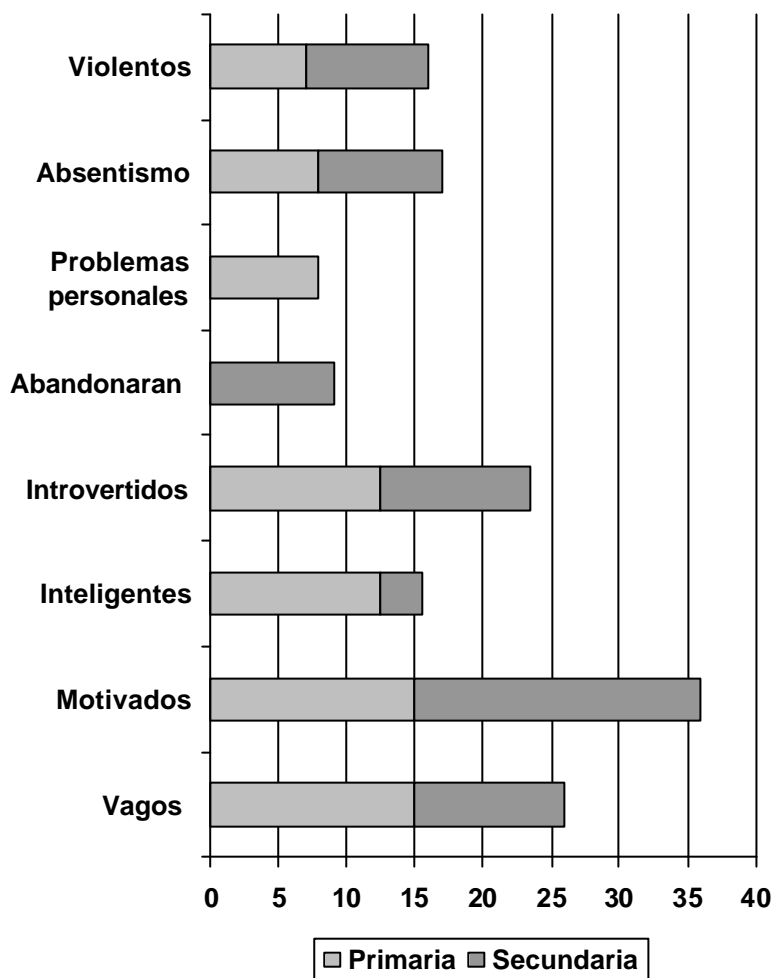
Entre las observaciones del profesorado de Primaria destacamos como los problemas personales del niño (situación familiar, situación económica, etc.) afectan a su rendimiento escolar y estabilidad emocional, mientras que los profesores de Secundaria destacan que sus alumnos abandonarían los estudios en cuanto cumplan los 16 años (ver **Gráfico IV.77**).

Entre las observaciones menos frecuentes pero coincidentes entre el profesorado de Primaria y Secundaria destacamos la obediencia, señalando que son alumnos respetuosos y obedientes (4%).

Algún profesor de Secundaria señala que sus alumnos son majos (5%), dispersos (5%), infantiles (5%), de espíritu noble (2%), extrovertidos (2%) y que no mantienen buenas relaciones con sus compañeros de clase (2%). Por último algunos profesores han observado un comportamiento reservado en el grupo de clase de sus alumnos marroquíes mientras que en grupo pequeño (apoyo de compensatoria o hora de Estudio) se muestran charlatanes y extrovertidos (5%).

Los profesores destacan en sus observaciones que alumnos marroquíes que lleva años escolarizados en España presenta una pobreza de vocabulario (3%) y tienen importantes lagunas de conocimiento (2%). En relación con los compañeros de clase el profesorado percibe que los alumnos marroquíes tiene mala relación con sus compañeros (2% de las observaciones).

GRÁFICO IV.77: OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA SOBRE SUS ALUMNOS MARROQUÍES.



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas con el profesorado.

Sobre las familias también se observa una gran variedad de apreciaciones de los profesores que proporciona una imagen de la diversidad de comportamientos familiares de los inmigrantes marroquíes, así como de las distintas percepciones del profesorado.

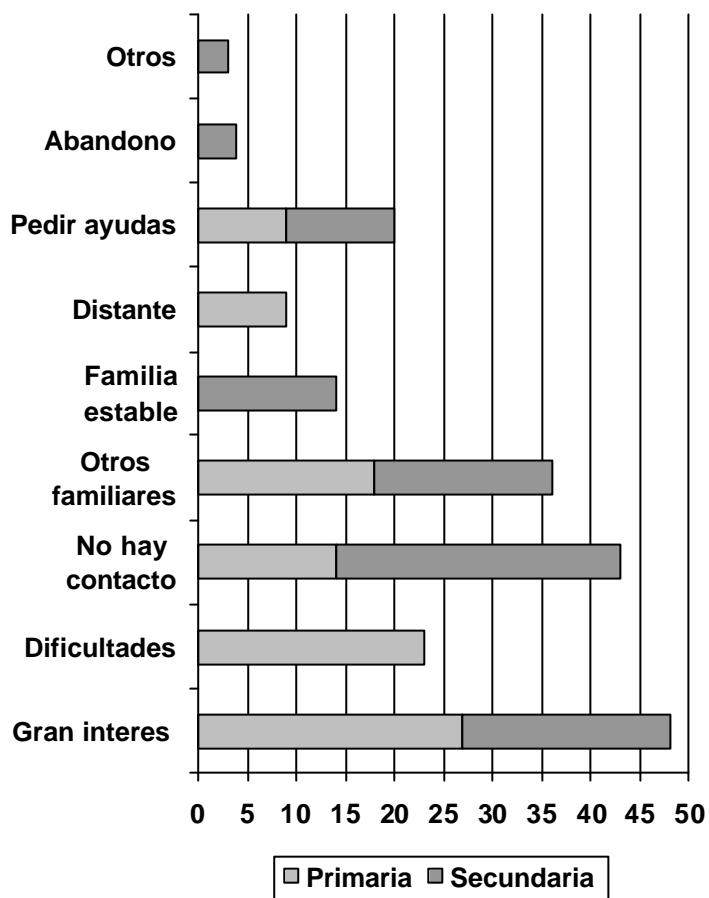
El comentario más frecuente que realizan los profesores sobre las familias marroquíes o del contacto que tienen con ellas es que se muestran preocupadas por la escuela (47,5%) contacto que mantienen indistintamente madre o padre, siendo mayor el porcentaje en Primaria. Por otra parte, el 36% de las observaciones señalan que el contacto no se realiza con los padres, sino que suelen acudir hermanos o tíos con mejor dominio del español que los padres del alumno. La segunda observación más frecuente es que no tienen ningún contacto con la familia (43,5%), que no saben absolutamente nada de ellos (observación más frecuente entre los profesores de Secundaria).

Entre las observaciones de Primaria destaca como numerosa la que hace referencia a las situaciones muy difíciles, (paro de los dos miembros, separaciones, abandonos o ausencias prolongadas, etc.) en que viven las familias de sus alumnos (23%). Mientras que el profesorado de Secundaria destaca en sus observaciones la situación estable afectiva y económica de las familias de los alumnos de Secundaria no obligatoria (14%).

Otra de las observaciones frecuentes es que algunas familias únicamente acuden al centro para solicitar ayudas y becas, sin mostrar interés por la educación de sus hijos. Los profesores de Primaria señalan que las familias de sus alumnos se muestran distantes y reservadas (9%). Mientras que los profesores de Secundaria observan que hay alumnos que se encuentran en una situación de abandono (4%) debido a que es numeroso el alumnado en Secundaria que está viviendo en España sólo con su padre que trabaja muchas horas.

Para terminar, un grupo de profesores señalan que no tienen contacto con la familia, pero que tampoco les ha llamado para nada (4%), así que no sabe de quien es el desinterés. De todas formas la jefatura de estudios acostumbra a llamar y muchos son teléfonos móviles desconectados o fuera de cobertura, no hay teléfono y la familia se ha cambiado de domicilio sin informar a los centros.

GRÁFICO IV.78: OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA SOBRE EL CONTACTO CON LAS FAMILIAS DE SUS ALUMNOS MARROQUÍES.



Fuente: Elaboración propia a partir de la entrevistas con el profesorado.

Los profesores de Primaria opinan que los alumnos inmigrantes marroquíes están recogidos en los colegios, que no están bien atendidos y que la Administración debía de aumentar los profesores de compensatoria ya que el profesorado se esfuerza en atender a estos niños, pero no tienen tiempo, ni tiene los medios para hacerlo. Una parte del profesorado, el más motivado, señala que esta situación genera mucho estrés a los profesores, ya que quieren atenderles como necesitan pero no dan abasto.

Los profesores de Secundaria insisten en la necesidad de que el maestro de minorías (maestro de compensatoria) dedique más horas por cada alumno marroquí, otros proponen impartir Cursos intensivos de español a los alumnos recién llegados, en general se exigen más medios. Este profesorado señala que intentan engancharles y atenderles pero no puede dedicarse a ellos como deberían y eso les genera mucho estrés. Consideran que estos alumnos necesitan una atención especializada.

4. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN.

4.1 Resultados del C.A.: Población Inmigrante Marroquí.

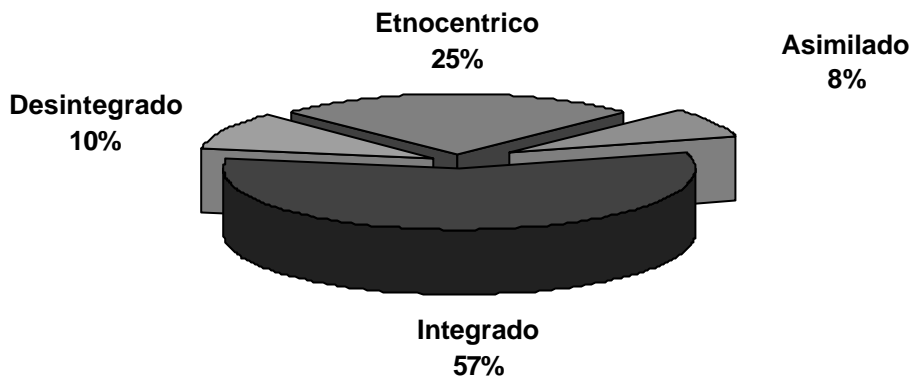
El cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación para alumnos marroquíes se aplicó a los alumnos de último curso de Enseñanza Primaria y a todos los de Secundaria escolarizados en Collado Villalba, un total de 100 alumnos, de los cuales sólo el 28% eran chicas y un 6% han nacido en España. Las puntuaciones en este cuestionario tienen como valores de referencia el 1 que representa baja Identidad Étnica o Aculturación y el 3 como máxima puntuación de una alta Identidad Étnica o Aculturación.

4.1.1 RESULTADOS DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN.

La puntuación media obtenida por los alumnos marroquíes en Identidad Étnica ha sido de 2,52, puntuación que refleja una Identidad Étnica alta. Un 82% de la muestra tienen una puntuación alta en Identidad Étnica, frente al 18% de la muestra que presenta una Identidad Étnica baja. Mientras que la puntuación media obtenida por los alumnos marroquíes en Aculturación ha sido de 2,09, puntuación que refleja una Aculturación media e inferior a la puntuación en Identidad Étnica. Hay que destacar que un 66% de la muestra tienen una puntuación superior a 2 en Aculturación española, frente al 34% de la muestra que presenta una puntuación media inferior a 2 en Aculturación española, lo que representa una baja Aculturación.

A partir de las puntuaciones de Identidad Étnica y Aculturación se observa que más de la mitad se encuentra integrado socioculturalmente (alta Identidad Étnica y alta Aculturación) y sólo un 8% tienen una baja Identidad Étnica y una alta Aculturación, por lo que consideramos que está asimilado en la cultura de acogida (ver **Gráfico IV.79**). El grupo de alumnos con una Identidad Étnica alta y Aculturación baja se considera que mantiene una actitud etnocéntrica respecto a la cultura de acogida, reúne al 25% de la muestra, mientras que un 10% se encuentra desintegrado, es decir entre dos culturas sin sentirse de ninguna.

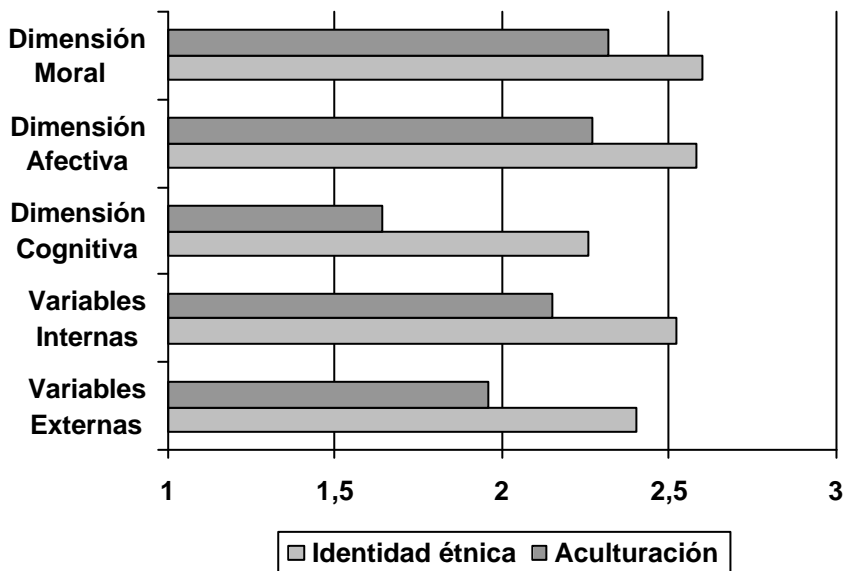
GRÁFICO IV.79: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA ANTE LA RELACION ENTRE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Como se puede observar en el siguiente gráfico la **Variable Interna** de la Identidad Étnica tiene una mayor puntuación (2,52) que la **Variable Externa** (2,40). De la **Variable Interna** la dimensión que presenta la puntuación más elevada es la Moral, seguida de la Afectiva y la que peor puntuación ha alcanzado en la Identidad Étnica es la Dimensión Cognitiva, aquello que conocen de su propio grupo étnico (ver **Gráfico IV.80**).

GRÁFICO IV.80: PUNTUACIÓN MEDIA DE LAS VARIABLES DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

La **Variable Interna** de la Aculturación étnica tiene mayor puntuación (2,15) que la **Variable Externa** (1,96). De la **Variable Interna** la dimensión que presenta una puntuación más elevada es la Moral, seguida de la Afectiva y la que peor puntuación ha alcanzado es la Dimensión Cognitiva.

alcanzado en la Identidad Étnica es la Dimensión Cognitiva, aquello que conocen de España (ver **Gráfico IV.82**)

Todas las puntuaciones de las variables y dimensiones de la Identidad Étnica son superiores a las obtenidas en Aculturación, existiendo una diferencia media de aproximadamente medio punto.

La siguiente Tabla recoge los Coeficientes de Correlación de la Identidad Étnica y la Aculturación con las variables que la componen y las dimensiones que componen la **Variable Interna**. Siendo la **Variable Interna** la que mayor correlación tiene con la puntuación de la Identidad Étnica y Aculturación. De las dimensiones de esta variable hay que destacar la Dimensión Afectiva con una correlación de 0,74 tanto en Identidad Étnica como en Aculturación. Existe poca diferencia entre las correlaciones obtenidas por la Identidad Étnica y la Aculturación, a excepción de una pequeña diferencia en la **Variable Externa** y en la Dimensión Cognitiva de la **Variable Interna**. Ambas a favor de la Aculturación.

TABLA IV.10: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LA PUNTUACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA CON OTRAS VARIABLES.

	V. externa	V. Interna	D. Cognitiva	D. Afectiva	D. Moral
Identidad Étnica	0.69	0.88	0.55	0.74	0.56
Aculturación	0.60	0.89	0.63	0.74	0.54

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

La mayor correlación de la Dimensión Afectiva es normal ya que es la dimensión que más ítems aporta al valor total de la Identidad Étnica o Aculturación. Pasamos a continuación a describir los resultados por variables y preguntas.

Variable Externa.

La puntuación de Identidad Étnica en la variable Externa es de 2,40 y la de Aculturación española de 1,96. A continuación detallamos el valor en cada pregunta.

La primera de la **Variable Externa** hace referencia a el idioma que emplea en casa para hablar con su familia. La puntuación media de la Identidad Étnica es de 2,78 y la alcanzada en Aculturación es de 1,60. Según la puntuación se entiende que los alumnos hablan normalmente en árabe en su casa, con algunas excepciones. Un 82% de los alumnos emplean siempre o casi siempre el árabe en casa el 14% señalan que a veces y sólo el 4% de los alumnos aseguran no hablar nunca o casi nunca

árabe. El 13% dice hablar siempre en castellano, el 37% asegura hablarlo a veces, el 65% confiesa no emplear el castellano nunca en su casa. El 5% no contesta.

La segunda se refiere al idioma que emplea con sus amigos. La puntuación media de la Identidad Étnica es de 2,14, y la alcanzada en Aculturación es de 2,29. El 17% de los alumnos afirma que nunca o casi nunca habla árabe con sus amigos ya que éstos no son marroquíes, un 32% confirma que a veces hablan árabe o otra vez hablan árabe, dependiendo de donde sea su amigo: español o marroquí. El 44% aseguran que casi siempre o siempre hablan árabe con sus amigos, ya que todos son árabes. Un 2% no contestan. En cambio un 52% asegura hablar con sus amigos en castellano, un 28% dice hablarlo a veces y un 17% confiesa no hablarlo nunca con sus amigos. Un 3% no contestan.

La tercera plantea al alumno cómo escribe en árabe o en castellano. La puntuación media en esta pregunta en Identidad Étnica es de 2,29 y la alcanzada en Aculturación de 2,33. El 36% de los alumnos aseguran que saben escribir en árabe y lo hacen bien, un 13% asegura que lo hace regular y un 19% confiesa que no sabe escribir en árabe o que lo hace muy mal. Un 4% no contesta. En cambio en castellano un 48% afirma escribirlo bien, un 37% regular y sólo un 15% asegura que lo escribe mal.

La cuarta de las que componen la **Variable Externa** plantea al alumno cuando se enfada o está muy contento en que lengua acostumbra a expresar su estado de ánimo. La puntuación de esta pregunta de Identidad Étnica es de 2,36 y la de Aculturación 2,02. Por los resultados podemos decir que el 53% aseguran que cuando se enfadan lo hacen siempre en árabe, un 28% afirma que a veces en árabe y otras veces en español, sobretodo si se enfada con un español, un 10% asegura que nunca o casi nunca emplea el árabe para manifestar emociones. Un 5% no contesta. En cambio un 15% afirma que al expresar su alegría o enfado siempre emplea el castellano, un 35% dice usarlo a veces en estas situaciones y un 25% confiesa que nunca emplea el castellano. Un 5% no contesta.

La quinta pregunta al alumno marroquí que cuando reza o piensa en qué idioma lo hace. La puntuación media en Identidad Étnica es de 2,59 y la obtenida en Aculturación de 1,29. El 87% confiesa que siempre piensa o reza en árabe, sólo un 11% dice que a veces piensa en árabe, aunque siempre reza en árabe y un 6% asegura que nunca o casi nunca piensa en árabe. Un 6% no contesta. En cambio, un

10% dice que piensa siempre en castellano, un 28% asegura que a veces piensa en castellano y un 43% dice que nunca piensa o reza en castellano. Un 19% de los alumnos no contestan en Aculturación.

La sexta plantea al alumno la procedencia de sus amigos. La puntuación de esta pregunta en Identidad Étnica de 2,64 hace pensar que la mayoría de ellos tienen amigos marroquíes, aunque la puntuación de Aculturación 2,15, demuestra que algunos también tienen amigos españoles o de otros lugares. El 76% de los alumnos aseguran que ellos tienen muchos amigos hijos de familias marroquíes, un 14% afirma tener algunos amigos marroquíes y un 8% asegura tener muy pocos amigos marroquíes. Un 2% no contesta esta pregunta. En cambio, el 48% de los alumnos marroquíes afirman que ellos tienen muchos amigos españoles, un 25% asegura tener algunos amigos españoles y el 21% confiesa tener muy pocos alumnos españoles. Un 6% de los alumnos no contestan.

La séptima se refiere a qué emisoras de radio escuchan los alumnos marroquíes. La puntuación alcanzada por la Identidad Étnica es la más baja de todas las que componen la **Variable Externa**, siendo de 1,99 y la puntuación de Aculturación es de 2,19. Un 41% de los alumnos responden que siempre escuchan música y radio de su país, un 31% confiesa que a veces escucha la radio de su país, un 17% dice que nunca o casi nunca y un 11% no contestan. En cambio, un 47% afirman escuchar siempre emisoras españolas, mientras que un 32% asegura escucharlas a veces y un 14% confiesa no escucharla nunca. Un 7% de los alumnos contestan.

La octava plantea a los alumnos marroquíes sobre lo que hablan con sus familias (de cosas importantes, fiestas, personajes o historias). La puntuación media obtenida en Identidad Étnica es de 2,37 y la de Aculturación de 1,87, lo que revela que por lo general las familias hablan de temas que tengan que ver con su país de origen. El 58% asegura que siempre habla con su familias de cosas de Marruecos, un 28% lo hace a veces y un 7% no suele hablar nunca sobre esas cosas o no habla con sus padres. El 7% no contesta. Un 24% dice que habla de cosas de España con su familia siempre, un 44% asegura hablarlo a veces y un 24% confiesa no hacerlo nunca. Siendo de un 8% el porcentaje de alumnos que no contestan esta pregunta.

Como hemos visto las puntuaciones medias de las preguntas que componen la **Variable Externa** de la Identidad Étnica se manifiestan altas, lo que implica que mantienen una fuerte Identidad Étnica y la muestran sin complejos. En

cambio la manifestación de la Aculturación española es moderada, siendo los de peor puntuación aquellos que tienen que ver con rezar en castellano y la última de hablar con la familia.

Variable Interna.

La puntuación de esta variable en Identidad Étnica es de 2,52 y la de Aculturación de 2,15. A continuación detallamos las puntuaciones de las dimensiones que la componen.

Dimensión Cognitiva.

La Dimensión Cognitiva de esta variable, como ya hemos visto, tiene la puntuación media más baja de las dimensiones que la componen. Su puntuación de 2,26 refleja que los alumnos tienen un conocimiento medio de su grupo étnico y de su país. La puntuación media de Aculturación 2,15 manifiesta un conocimiento medio-bajo de la cultura y actualidad del país donde residen actualmente.

La novena pide a los alumnos que escriban personajes, fiestas, comidas y acontecimientos o hechos históricos. La puntuación en Identidad Étnica es de 1,23 y la obtenida en Aculturación de 0,82. Lo que refleja que los alumnos marroquíes conocen pocas cosas de su país y aún menos del país de acogida.

4.1.2 CONOCIMIENTOS SOBRE SU PAÍS.

A partir de lo que pusieron los alumnos en la número 9 del cuestionario, podemos profundizar en los conocimientos que tienen de su propio país y del que país en el que residen actualmente.

Sobre su país, el acontecimiento más frecuente señalado es la muerte del Rey Hassan II (59%), menos conocido la sucesión en el trono de su hijo Mohammed VI (14%) y el cese del Ministro de Interior (11%). Otros acontecimientos que hacen referencia son la Guerra del Sahara y la Marcha Verde, la Guerra de Anual, la Guerra de Abubakr y el Pacto de pesca con España. Como se puede observar predominan los acontecimientos actuales frente a los conocimientos históricos lo que pone en evidencia que no conocen mucho su propia historia.

El personaje más conocido o que más se ha repetido ha sido el Rey Hassan II (21%), seguido de los jugadores de fútbol Hadji (19%) y Naybet (15%) y del

hijo de Hassan II el nuevo monarca Mohammed VI (8%). A partir de la diversidad de nombres conocidos de personajes marroquíes que los alumnos han escrito, todos ellos de la actualidad se confirma como en acontecimientos el escaso conocimiento que tienen de la historia de su país. Todos los personajes los conocen a través de la televisión española y los periódicos o revistas de España.

La comida más conocida por lo alumnos marroquíes es el Cous-cous, el 70% de las respuestas de los alumnos hacia referencia a esa comida, el 21% señalan la Harira y el 3% destaca el tagine de pescado. Otros mencionan el té o la tarta de miel.

Las dos fiestas de su país más conocidas por los alumnos marroquíes son el Ramadan (42%) y la fiesta del Cordero (45%). También se nombran la fiesta de *Tagine* y las bodas pero menos repetidas (5% y 8% respectivamente).

4.1.3. CONOCIMIENTOS SOBRE ESPAÑA.

De España no saben mucho, pero a diferencia de los conocimientos de su país, conocen más hechos históricos de España que de su país, debido sin duda a la asignatura de Historia.

El acontecimiento que más se ha repetido en las respuestas de los alumnos marroquíes ha sido el incendio del monte Abantos (41%), le sigue la tregua de ETA (9%) y el nacimiento de los hijos de las Infantas (9%). El resto de respuestas son acontecimientos históricos desde la Dictadura (6%), la Guerra Civil (6%), la conquista de los árabes y la reconquista de los españoles de la península ibérica (3%).

Lo que más conocen estos alumnos de España son personajes y todos ellos de actualidad. Entre los más repetidos están el futbolista Raúl (20%), el Presidente de Gobierno (18%) y el Rey Juan Carlos (15%). La lista reúne a otros 21 deportistas, políticos y cantantes (Morientes, Marta Sánchez, Alejandro Sanz, Luis Enrique, Hierro, Borrell, Ella Baila Sola, Sergi, Kiko, etc.).

Las comidas españolas que más conocen estos alumnos son la paella (38%) y la tortilla española (21%). Aunque además señalan la Fabada y el Cocido y derivados de cerdo.

La fiesta más conocida o repetida es la Navidad (50%), después los Carnavales (10%), la semana Santa (8%), los toros (8%), la Inmaculada (5%) y las

fallas (5%). Además de estas nombran las fiestas de los pueblos o ciudades más importantes, la Romería y los Reyes Magos.

Volviendo a los resultados de la Dimensión Cognitiva en la décima pregunta se plantea a los alumnos marroquíes si es importante para ellos seguir las normas y costumbres. La puntuación de Identidad Étnica es de 2,65 y la de Aculturación de 2,00. Un 77% de los alumnos marroquíes aseguran que para ellos es muy importante cumplir las normas de su país, un 16% señalan que es algo importante y un 3% confiesa que le parece poco o nada importante seguir las normas y costumbres. Un 4% no contestan. En cambio sólo un 36% señala que para ellos es muy importante cumplir las normas españolas, un 44% confiesa que es importante a veces y un 14% considera que nunca hay que seguirlas. Un 6% no contesta.

La undécima pregunta a los alumnos a ver si están de acuerdo con las creencias religiosas. La puntuación obtenida en Identidad Étnica es de 2,61 y en Aculturación de 1,55. El 76% de los alumnos aseguran estar muy de acuerdo con el Islam, mientras que un 15% aseguran estar algo de acuerdo con la religión musulmana y un 4% confiesa no estar nada de acuerdo con esas creencias. El porcentaje de alumnos que no contenta asciende a 5%. En cambio, un 38% afirma no estar nada de acuerdo con las creencias religiosas de España, un 36% asegura estar algo de acuerdo con ellas y sólo un 15% confiesa estar muy de acuerdo con ellas. Un 11% de los alumnos no contestan.

La duodécima plantea si están de acuerdo con la forma de ser de las personas. La puntuación media obtenida en Identidad Étnica en esta pregunta es de 2,49 y la alcanzada en Aculturación de 2,23. El 63% de los alumnos afirman que están muy de acuerdo con la forma de ser de las personas de Marruecos, mientras que un 29% dice estar algo de acuerdo, pero no completamente y un 4% confiesa no estar nada de acuerdo con su forma de ser. Un 4% no contesta en Identidad Étnica. El 41% de los alumnos marroquíes afirman estar muy de acuerdo con la forma de ser de las personas de España, mientras que un 42% señala estar algo de acuerdo con su forma y un 13% de los alumnos dice que no está nada de acuerdo con la forma que tienen de ser. Un 4% de los alumnos no contestan.

Dimensión Afectiva.

La Dimensión Afectiva obtiene una puntuación media en Identidad Étnica de 2,60 y la de Aculturación de 2,29. A continuación detallamos las puntuaciones de las distintas preguntas que componen esta dimensión.

La primera de las que componen la Dimensión Afectiva (número 13 en el cuestionario) se refiere a si al alumno le gusta las comidas típicas. La puntuación media obtenida en esta pregunta en Identidad Étnica es de 2,80 y la de Aculturación de 2,12. Un 88% de los alumnos asegura que les gusta mucho la comida de su país, frente un 8% que dice que le gusta algo. No existe ningún alumno que asegure que no le gusta la comida de su país. Un 4% no contesta. Sobre la comida de España el 36% de los alumnos aseguran que les gusta mucho, un 44% afirman que les gusta algo y un 16% confiesa que no le gusta nada. Un 4% no contesta.

La segunda de esta dimensión (número 14 del Cuestionario) plantea al alumno cuanto le gusta la música, danza, pintura, etc. La puntuación media en Identidad Étnica es de 2,60 y la de Aculturación de 2,45. Más de la mitad de los alumnos les gusta mucho la música marroquí (73%), un 20% dice que le gusta algo y un 1% confiesa que no le gusta nada. Un 6% no contesta. Sobre la música española, el 62% afirma que le gusta mucho, un 28% asegura que le gusta algo y sólo un 4% confiesa que no le gusta nada. Un 6% no contesta.

La tercera de la Dimensión Afectiva (número 15 del cuestionario) plantea a los alumnos cuánto les gusta la forma de vestir. La puntuación media obtenida en esta pregunta en Identidad Étnica es de 2,52 y la de Aculturación 2,47. El 67% de los alumnos dicen que les gusta mucho la forma de vestir, un 25% dice que les gusta algo y un 3% confiesan que no les gustan nada. Un 5% no contestan. Sobre la forma de vestir en España, el 66% de los alumnos marroquíes dicen que les gusta mucho, un 22% asegura que les gusta algo y sólo un 5% confiesa que no les gusta nada. El 7% de los alumnos no contestan.

La quinta pregunta de esta dimensión (16) plantea a los alumnos cuanto les gustan los adornos de su país. La puntuación media alcanzada en Identidad Étnica 2,59 es alta, mientras que la obtenida en Aculturación es baja (2,08). Según las respuestas de los alumnos observamos que el 77% de los alumnos dicen que les gustan mucho los adornos de su país, un 15% asegura que le gusta algo. Un 8% de los

alumnos no contestan. En cambio el 39% de los alumnos asegura que les gustan muchos los adornos de España, un 40% dice que le gustan algo y un 12% confiesa que no les gustan nada. Un 19% no contestan.

La sexta pregunta de la Dimensión Afectiva (17) plantea a los alumnos cuanto les gusta las fiestas de su país. La puntuación alcanzada es de 2,79, una puntuación elevada que junto con la comida son los aspectos de su cultura con los que se sienten más identificados. La puntuación de Aculturación en esta misma pregunta es de 2,52. Un 88% de los alumnos afirman que les gustan mucho sus fiestas, un 7% dicen que les gustan algo y 1% asegura que no les gustan nada esas fiestas. Un 4% de los alumnos no contestan. Un 69% asegura que le gustan mucho las fiestas de España, un 21% afirma que le gustan algo y sólo un 5% confiesa que no le gustan nada. Un 5% no contestan.

La séptima (18) pregunta a los alumnos si le gustaría conocer más cosas de su país. La puntuación media en Identidad Étnica es 2,70 y en Aculturación 2,67. El 87% de los alumnos señalan que les gustaría mucho conocer más cosas de su país, un 3% señalan que les gustaría algo y un 4% afirman no querer conocer nada más de su país. Un 6% no contesta. Igualmente el 88% de los alumnos marroquíes confirman que les gustaría aprender más cosas de España, mientras que un 16% señala que le gustaría algo y sólo un alumno confiesa en no quiere saber nada más de España. Un 5% no ha contestado.

La octava pregunta de la Dimensión Afectiva (19) plantea a los alumnos marroquíes si les gustaría pertenecer a algún grupo que defienda los problemas de las personas. La puntuación media de esta pregunta en Identidad Étnica es de 2,44 y en Aculturación de 2,17. El 65% de los alumnos aseguran que les gustaría mucho pertenecer a un grupo que defienda a las personas de Marruecos, un 24% afirma que les gustaría algo y un 4% confiesan que no les gustaría nada. El 7% no contesta nada. En cambio, sólo un 40% le gustaría mucho pertenecer a ese grupo para defender a las personas de España, junto a un 41% que afirma que le gustaría algo y un 12% que asegura que no le gustaría nada. Un 7% no ha contestado.

La novena pregunta de esta dimensión (20 del Cuestionario) plantea a los alumnos que si hubieran podido escoger su apariencia física semejante a qué personas les hubiera gustado. La puntuación de esta pregunta en Identidad Étnica es de 2,27 y la de Aculturación de 1,96. El 57% de los alumnos afirma que les gustaría

mucho parecerse a las personas de Marruecos, un 25% señalan que les gustaría algo y un 6% confiesan que no les gusta nada parecerse a las personas de Marruecos. El porcentaje de alumnos que no contestan es del 12%. En cambio sólo un 29% asegura que le gustaría mucho parecerse físicamente a las personas de España, un 45% señala que les gustaría algo y un 14% confirma que no le gustaría nada parecerse a las personas de España. Un 12% no contestan.

La décima pregunta de esta dimensión (21 del cuestionario) plantea donde les hubiera gustado nacer. La puntuación media de la variable en Identidad Étnica es de 2,58 y la de Aculturación de 2,02. El 88% de los alumnos aseguran que les hubiera gustado mucho nacer en Marruecos, un 9% señala que les hubiera gustado algo nacer allí y un 6% tiene claro que no le gustaría nada nacer allí. Un 7% de los alumnos no contestan. Mientras que nacer en España le hubiera gustado mucho sólo a un 39%, algo a un 33% y nada a un 21% de los alumnos marroquíes. Un 7% de los alumnos no contestan.

Dimensión Moral.

La puntuación en la Dimensión Moral en Identidad Étnica es de 2,61 y la de Aculturación española de 2,31. Esta dimensión es la que presenta una menor diferencia entre Identidad Étnica y Aculturación.

La primera pregunta de esta dimensión (22) plantea a los alumnos que importancia tiene para ellos aprender lenguas. La puntuación en Identidad Étnica, 2,73, es la máxima puntuación de esta dimensión y en Aculturación es de 2,81. Un 86% de los alumnos responde que para ellos tiene mucha importancia aprender las lenguas de Marruecos, un 5% afirman que tiene algo de importancia para ellos y otro 5% confiesan que no le importa nada conocer otras lenguas de Marruecos. Un 4% de los alumnos no contestan. Igualmente a una gran mayoría les parece muy importante aprender lenguas de España, en concreto al 86%, a un 11% les parece algo importante y sólo un alumno confiesa que no parece nada importante. Sólo un 2% no contestan.

La segunda pregunta de esta dimensión (23) plantea a los alumnos que importancia tienen ser solidario con las personas. La puntuación media alcanzada en Identidad Étnica es de 2,71 y en Aculturación de 2,54. El 84% de los alumnos consideran que para ellos tiene mucha importancia ser solidario con las personas marroquíes, un 8% lo consideran algo importante y un 3% no lo considera nada importante. El 5% de los alumnos no han contestado. También un 70% de los alumnos

marroquíes consideran muy importante ser solidario con las personas de España, un 20% asegura que lo considera algo importante y sólo un 4% confiesan que para ellos no tienen ninguna importancia ser solidario con las personas de España. Un 6% no contesta.

La tercera pregunta de la Dimensión moral (24) plantea a los alumnos que importancia tiene para ellos ir a manifestaciones o actos para solucionar problemas de las personas. La puntuación media en Identidad Étnica es de 2,65 y en Aculturación de 2,30. El 69% de los alumnos afirman que para ellos tienen mucha importancia ir a manifestaciones o actos para solucionar problemas de las personas de Marruecos, un 19% dice que tiene algo de importancia y un 8% confiesa que para ellos no tiene ninguna importancia. Un 4% no contesta. En cambio sólo un 51% considera muy importante ir a manifestaciones para solucionar problemas de personas de España, un 31% considera algo importante y un 15% cree que no tiene ninguna importancia manifestarse. Un 3% no contestan.

La cuarta pregunta de esta dimensión (25) plantea a los alumnos que importancia tiene defender las costumbres y tradiciones. La puntuación media en Identidad Étnica es de 2,65 y en Aculturación 2,17. El 78% de los alumnos aseguran que para ellos tiene mucha importancia defender sus costumbres las tradiciones de Marruecos, un 12% de los alumnos afirman que les importa algo y un 7% de los alumnos confiesan que no les importa nada defender sus costumbres. Un 3% de los alumnos no contestan. Para un 38% es muy importante defender las costumbres de España, un 47% asegura que lo consideran algo importante y un 9% confiesa que para ellos no tiene ninguna importancia. Un 6% de los alumnos no contestan.

La quinta y última pregunta de la dimensión y de este cuestionario (26), plantea al alumno de donde fuera la persona con la que le gustaría casarse. La puntuación media en Identidad Étnica es de 2,48 y en Aculturación de 1,79. El 73% de los alumnos les gustaría mucho casarse con una persona marroquí, un 11% asegura que le gustaría algo y un 10% confiesa que no les gustaría nada casarse con una persona de Marruecos. El 6% de alumnos no contesta. En cambio sólo un 34% de los alumnos afirma que le gustaría mucho casarse con un español, un 23% afirma que le gustaría algo y un 31% confiesa que no le gustaría nada casarse con un español. Un 12% optaron por no contestar.

Para terminar recogemos las observaciones que han hecho estos alumnos, que han sido pocas, sobre el Cuestionario que han realizado. La gran mayoría no ha escrito nada en este apartado (57%), a un 15% le ha gustado mucho hacer el Cuestionario, un 13% asegura que le ha parecido interesante. A un 4% de los alumnos les ha parecido muy largo y un 3% confiesan que le ha resultado difícil. El 3% de los alumnos lo han encontrado entretenido y otro 3% señala que además le ha servido para recordar aspectos de su país. Por último uno de los alumnos confiesa que hay preguntas que no le han convencido, otro señala que la pregunta de conocimientos de su país y España era muy difícil y otro afirma que le ha servido para perder una clase.

4.2 Resultados del CB: Población Española e Inmigrante no Marroquí.

El cuestionario de Identidad Étnica y Aculturación para los alumnos no marroquíes se aplicó a 817 compañeros de clase de los alumnos marroquíes escolarizados en el último curso de Enseñanza Primaria y en Secundaria. Aunque las puntuaciones en este cuestionario oscilan entre el 1 y el 3, en esta muestra se han producido valores por debajo de 0 debido a que algunos alumnos no contestaron determinadas preguntas.

4.2.1 RESULTADOS DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

La puntuación media obtenida por estos alumnos en Identidad Étnica ha sido de 2,61, puntuación que refleja una Identidad Étnica alta. Sólo un 6% de los alumnos han obtenido una puntuación inferior al 2 en Identidad Étnica, que es considerada como baja.

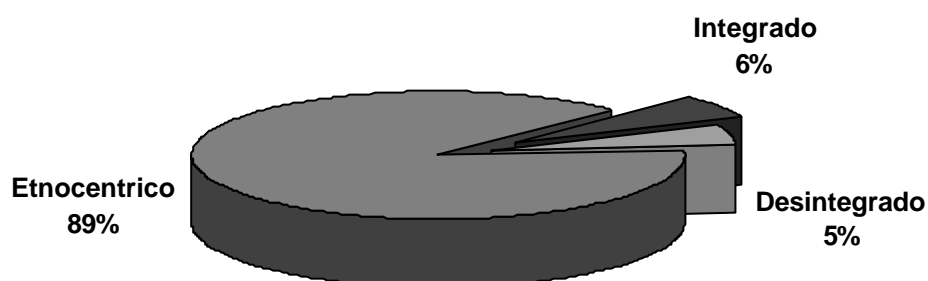
La puntuación media obtenida por los alumnos de la muestra en Aculturación con respecto a Marruecos y a los alumnos marroquíes ha sido de 1,42, puntuación que refleja una Aculturación muy baja. De hecho, sólo el 5,26% de los alumnos han obtenido una puntuación superior al 2.

Por otra parte, la puntuación media obtenida por los alumnos de la muestra en Aculturación con respecto a los compañeros de Otros países ha sido de 1,82. Una

puntuación baja, aunque netamente superior a la obtenida en Aculturación con respecto a los marroquíes.

A partir de las puntuaciones de Identidad Étnica y Aculturación con respecto a los alumnos marroquíes, sólo un 6% se manifiesta en disposición a acoger e integrar a sus compañeros marroquíes (alta Identidad Étnica y alta Aculturación) frente a un 89% de sus compañeros que (Identidad Étnica alta y una Aculturación muy baja) manifiesta actitudes próximas al etnocentrismo con respecto a sus compañeros marroquíes. Un 5% de los alumnos no se identifica ni con su cultura, ni con la marroquí (baja Identidad Étnica y baja Aculturación)(ver **Gráfico IV.81**).

GRÁFICO IV.81: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA ANTE LA RELACION ENTRE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN CON RESPECTO A MARRUECOS.

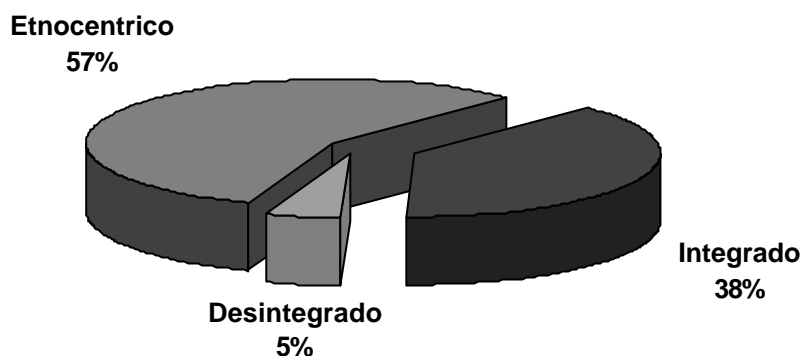


Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

En cambio la puntuación de la Aculturación con respecto a los compañeros de otros países (1,82) es mayor que con respecto a los alumnos marroquíes. Aunque sigue siendo una puntuación de Aculturación baja y muy alejada de la puntuación obtenida en la Identidad Étnica.

Ahora bien teniendo en cuenta la puntuación de Aculturación con respecto a Otros países se puede observar como el porcentaje de alumnos que manifiestan su disposición de acoger o integrar a sus compañeros de Otros países es mayor (38%) y el número de alumnos con actitudes más cerradas y próximas al etnocentrismo disminuye considerablemente (57%), siendo aún muy elevado (ver **Gráfico IV.82**). Se mantiene el 5% de los alumnos que no se sienten de ningún sitio.

GRÁFICO IV.82: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA ANTE LA RELACION ENTRE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN CON RESPECTO A OTROS PAÍSES.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos

A diferencia de los alumnos marroquíes, en esta muestra la puntuación de la **Variable Externa** e **Interna** de Identidad Étnica son prácticamente iguales (**Variable Externa** 2,63 e **Interna** 2,61). De las dimensiones que componen la **Variable Interna** la que obtiene la mejor puntuación es la Dimensión Afectiva y la que puntuación más baja ha alcanzado en la Identidad Étnica es la Dimensión Cognitiva, aquello que conocen de su propio grupo étnico (ver **Gráfico IV.83**).

En la Aculturación es mayor la puntuación de la **Variable Interna** que la externa. Y entre las dimensiones de la **Variable Interna**, la que obtiene la mejor puntuación es la moral, siendo la Dimensión Cognitiva la que peor puntuación alcanzan. Como podemos ver en el siguiente gráfico las puntuaciones en Aculturación marroquí o Aculturación de otros países aunque con diferencias siguen el mismo patrón.

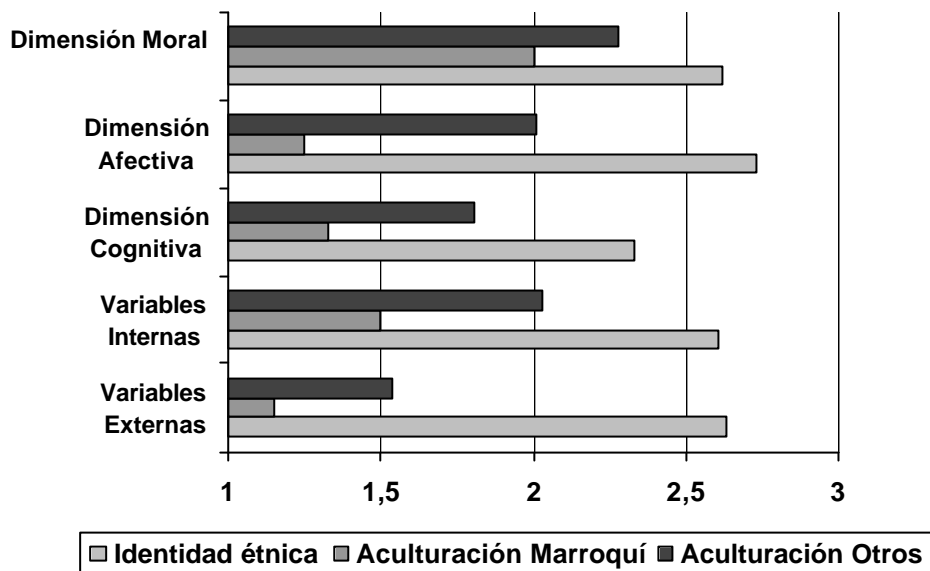
Como se aprecia en el gráfico, la diferencia entre la puntuación en todas las variables y dimensiones entre Identidad Étnica y Aculturación con respecto a Marruecos y las personas marroquíes, siendo también importante la diferencia entre la Identidad Étnica y la Aculturación de otros países.

Todas las puntuaciones de las variables y dimensiones de la Identidad Étnica son superiores a las obtenidas en Aculturación, existiendo una diferencia media²

² Media de las diferencias entre Identidad étnica y Aculturación en cada Variable y Dimensión.

de aproximadamente 1,20 en Aculturación de Marruecos y de 0,80 en la Aculturación con otros países.

GRÁFICO IV.83: PUNTUACIÓN MEDIA DE LAS VARIABLES DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN EN CB.



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

La siguiente tabla recoge los Coeficientes de Correlación de la Identidad Étnica y la Aculturación con las variables y dimensiones que componen la **Variable Interna**. La **Variable Interna** es la que más correlaciona con las puntuaciones de la Identidad Étnica y Aculturación de Marruecos y Otros países. En esta variable hay que destacar la Dimensión Afectiva con una correlación de 0,85 tanto en Identidad Étnica como en la Aculturación marroquí y de otros países (0,82).

TABLA IV.11: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LA PUNTUACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA CON OTRAS VARIABLES.

	V. externa	V. Interna	D. Cognitiva	D. Afectiva	D. Moral
Identidad Étnica	0.60	0.97	0.69	0.85	0.81
Aculturación M.	0.60	0.94	0.66	0.82	0.79
Aculturación O.	0.67	0.86	0.64	0.82	0.68

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Pasamos a continuación a describir los resultados por variables y dimensiones.

Variable Externa.

La puntuación de la **Variable Externa** como ya hemos visto en Identidad Étnica era de 2,63, la de Aculturación con respecto a Marruecos 1,15 y la obtenida en Aculturación con respecto a Otros países 1,55 (ver **Gráfico IV.83**). A continuación detallamos la puntuación de cada pregunta.

La primera de esta variable plantea de donde son sus amigos y cuantos tiene de cada sitio. La puntuación media de la Identidad Étnica es de 2,94, la alcanzada en Aculturación de Otros países es de 1,62 y la de Aculturación Marroquí de 1,35. Según las puntuaciones, se aprecia que los alumnos de la muestra tienen muchos amigos y que en su mayoría son españoles o de sus propios países, tienen entre pocos y algún que otro amigo de Otros países y no suelen tener ningún amigo de Marruecos.

La segunda se refiere a si queda el fin de semana para ir al cine o jugar con sus compañeros de aula. La puntuación media de la Identidad Étnica es de 2,49, la obtenida por Aculturación marroquí es de 1,07 y la alcanzada en Aculturación de otros países es de 1,48. A partir de estos resultados, se aprecia que los alumnos de la muestra quedan frecuentemente con sus compañeros españoles para ir al cine, mientras que nunca quedan con los compañeros marroquíes o de otros países.

La tercera plantea al alumno si sabe alguna expresión, frase o canción. La puntuación media en Identidad Étnica es de 2,86 y la alcanzada en Aculturación con respecto a Marruecos de 1,37 y la de otros países de 1,81. Como es normal los alumnos españoles conocen muchas canciones y expresiones de España, algunas de Otros países y casi ninguna de Marruecos.

La cuarta pregunta de las que componen la **Variable Externa** plantea al alumno sobre lo que hablan con sus familias (de cosas importantes, fiestas, personajes o historias). La puntuación media obtenida en Identidad Étnica es de 2,48, la de Aculturación marroquí de 1,02 y la de Otros países de 1,52 lo que revela que por lo general las familias hablan de temas que tengan que ver con España. En ocasiones hablan de temas relacionados con lo que ocurre en Otros países y pocas veces por no decir ninguna se tratan temas relacionados con Marruecos.

La quinta pregunta al alumno si ha participado en fiestas o acontecimientos étnicos. La puntuación alcanzada en Identidad Étnica es de 2,38, la de Aculturación Marroquí 0,93 y la de otros países 1,24. La puntuación tan baja en Aculturación marroquí en esta pregunta se debe principalmente a que aunque se explicó en clase lo que eran acontecimientos étnicos, los alumnos al no entender la pregunta optaron por no contestarla.

Como hemos visto las puntuaciones medias de las preguntas que componen la **Variable Externa** de la Identidad Étnica se manifiestan altas, lo que implica que mantienen una fuerte Identidad Étnica y la muestran sin complejos. En cambio la puntuación de Aculturación marroquí es muy baja, como la obtenida en Aculturación de otros países.

Variable Interna.

La puntuación obtenida por la muestra en la **Variable Interna** en Identidad Étnica ha sido de 2,61, en Aculturación marroquí de 1,5 y la alcanzada respecto a Otros países de 2,05. A continuación detallamos las puntuaciones de cada dimensión.

Dimensión Afectiva.

La puntuación obtenida en esta dimensión en Identidad Étnica es 2,72, en Aculturación marroquí de 1,25 y la de Aculturación de Otros países de 2,02 (ver **Gráfico IV.83**). Como se ha señalado anteriormente es la dimensión donde la Identidad Étnica alcanza la puntuación más alta.

La primera pregunta de las que componen la Dimensión Afectiva (número 6 en el cuestionario) se refiere a cuanto le gusta la música, danza, pintura, etc. La puntuación media obtenida en Identidad Étnica es de 2,71 y la de Aculturación marroquí de 1,30 y la de otros países 2,12. Según las respuestas, a los alumnos les gusta mucho la música española, nada la de Marruecos y algo la de otros países.

La segunda de esta dimensión (número 7 del Cuestionario) plantea al alumno cuanto les gusta las fiestas. La puntuación media en Identidad Étnica es de 2,87 y la de Aculturación marroquí de 0,98 y de Otros lugares 1,71. Por los resultados podemos decir que a los alumnos les gustan mucho las fiestas de España, nada las de Marruecos y algo las de otros países. Hay que señalar que la baja puntuación obtenida por la muestra en Aculturación marroquí se debe principalmente a que se advirtió en el

aula a los alumnos que cuando les planteen cuánto les guste algo, sino lo habían probado era mejor que no opinaran. Por tanto, lo expresado por los alumnos de la muestra con respecto a las fiestas marroquíes puede significar que no las conocen, más que no les gustan nada.

La tercera pregunta de la Dimensión Afectiva (número 8 del cuestionario) se refiere a los alumnos cuanto les gusta las comidas. La puntuación media obtenida en Identidad Étnica es de 2,86 y la de Aculturación marroquí de 0,70 y la de otros de 1,79. A partir de los datos podemos decir que a los alumnos les gusta mucho la comida española, no les gusta nada o no han probado nunca la comida de Marruecos y les gusta algo la comida de otros países. La comida más popular y conocida por casi todos es la comida China.

La cuarta pregunta de esta dimensión (9) plantea a los alumnos cuanto les gustan les gusta la forma de vestir. La puntuación media alcanzada en Identidad Étnica de 2,72 es alta, mientras que la obtenida en Aculturación marroquí es 1,33 y la Aculturación de otros países de 2,09. Por lo que a esta muestra le gusta bastante la forma de vestir de su país, mientras que no les gusta nada la de Marruecos y algo la de otros países.

La quinta de la Dimensión Afectiva (10) plantea a los alumnos si le gustaría conocer más cosas. La puntuación alcanzada en esta pregunta en Identidad Étnica es de 2,76, la puntuación de Aculturación marroquí es de 2,21 y de otros países 2,56. Por tanto, los alumnos quiere conocer muchas más cosas de España, quieren conocer algo más de Marruecos y quieren conocer mucho de los Otros países.

La sexta pregunta de la Dimensión Afectiva (11) plantea a los alumnos que si hubieran podido escoger su apariencia física semejante a qué personas les hubiera gustado. La puntuación en Identidad Étnica es de 2,55, la de Aculturación marroquí de 1,20 y la de Aculturación de otros países 1,89. A los alumnos les gustaría mucho tener la apariencia que tienen los españoles, no les gustaría nada parecerse a las personas de Marruecos y les gustaría algo parecerse a las personas de otros países (Suecos, o Suizos).

La séptima pregunta de esta dimensión (12 del cuestionario) plantea a los alumnos donde les hubiera gustado nacer. La puntuación media de esta variable en Identidad Étnica es de 2,72, la de Aculturación marroquí de 1,14 y la de Otros países de

1,97. Por tanto a los alumnos de la muestra les gusta mucho nacer en España, nada en Marruecos y algo en otros países.

Dimensión Moral.

La puntuación de esta dimensión en Identidad Étnica es de 2,61, en Aculturación marroquí de 2,00 y la de Aculturación de Otros países de 2,29. A continuación recogemos la puntuación de cada pregunta.

La primera (13) pregunta a los alumnos que importancia tienen ser solidario con las personas. La puntuación media alcanzada en Identidad Étnica es de 2,62, en Aculturación marroquí de 2,38 y de Otros países 2,55. Estos alumnos se manifiestan que para ellos es muy importante ser solidario con los españoles y con las personas de otros países y algo importante con las personas de Marruecos.

La segunda de la Dimensión Moral (14) plantea a los alumnos que importancia tiene para ellos ir a manifestaciones o actos para solucionar problemas de las personas. La puntuación media en Identidad Étnica es de 2,51, en Aculturación marroquí de 2,00 y en la Aculturación de otros países de 2,18. Por tanto, les parece muy importante ir a manifestaciones para solucionar problemas de España, y algo importante ir a las manifestaciones a favor de otros países, incluido Marruecos.

La tercera de esta dimensión (15) pregunta a los alumnos que importancia tiene para ellos defender las costumbres y tradiciones. La puntuación media en Identidad Étnica es de 2,75, en Aculturación marroquí 2,04 y en Aculturación de otros países de 2,23. A los alumnos de la muestra les parece muy importante defender sus costumbres (por encima del valor alcanzado en esta misma pregunta por los alumnos marroquíes), les parece algo importante defender y respetar las costumbres de los otros países, incluido Marruecos.

La cuarta pregunta de esta dimensión (16) plantea a los alumnos que importancia tiene para ellos aprender lenguas. La puntuación en Identidad Étnica, 2,65, en Aculturación marroquí es de 1,99 y la de Aculturación de Otros países de 2,49. Como vemos para estos alumnos es muy importante aprender bien su lengua. Valoran como algo importante aprender las lenguas de Marruecos y algo más importancia dan al aprendizaje de las lenguas de otros países, sobretodo del inglés. Por los resultados se puede decir que los alumnos que componen la muestra valoran de forma positiva el aprendizaje de idiomas.

La quinta y última pregunta de la dimensión y de este cuestionario (17), plantea al alumno de dónde le gustaría que fuera la persona con la que se vaya a casar. La puntuación media en Identidad Étnica es de 2,59, en Aculturación marroquí es de 1,14 y la de otros países de 1,88. Esto quiere decir que a los alumnos les gustaría mucho que la persona con que se vayan a casar fuera de España, nada de Marruecos y algo de Otros países.

Dimensión Cognitiva.

La Dimensión Cognitiva de esta variable como ya hemos visto tienen la puntuación media más baja de las dimensiones que la componen. Su puntuación de 2,33 refleja que los alumnos tienen un conocimiento medio de ciertos aspectos de su grupo étnico y de su país. La puntuación media de Aculturación marroquí (1,33) y de la Aculturación de Otros países de (1,81), manifiesta una falta de conocimiento de la cultura y actualidad de los países de donde proceden sus compañeros, fundamentalmente de Marruecos, conociendo algo más de Otros países.

La primera pregunta de la **Variable Interna** que forma parte de la Dimensión Cognitiva (18) plantea a los alumnos si es importante para ellos seguir las normas y costumbres. La puntuación de Identidad Étnica es de 2,62, la de Aculturación marroquí de 1,70 y la de otros países de 2,00. Para estos alumnos es muy importante seguir las normas y costumbres de España, y algo importante seguir las de Marruecos y Otros países.

La segunda pregunta de esta dimensión (19) plantea a los alumnos a ver si están de acuerdo con las creencias religiosas. La puntuación obtenida en Identidad Étnica es de 2,41, en Aculturación marroquí de 1,6 y en las de otros países 1,85. Los alumnos de la muestra están bastante de acuerdo con las creencias religiosas de España, y algo de acuerdo con la de Marruecos u Otros países.

La tercera pregunta plantea a los alumnos si están de acuerdo con la forma de ser de las personas. La puntuación media obtenida en Identidad Étnica es de 2,42, la alcanzada en Aculturación marroquí de 1,80 y la de otros países de 2,12. Como se puede observar a partir de las puntuaciones, los alumnos están bastante de acuerdo con las personas de España y algo de acuerdo con las personas de Marruecos y algo más con las personas de Otros países.

La cuarta pregunta pide a los alumnos que escriban personajes, fiestas, comidas y acontecimientos o hechos históricos. La puntuación en Identidad Étnica es de 2,11, la obtenida en Aculturación marroquí de 0,54 y la de otros países de 1,28. Lo que refleja que estos alumnos tienen un conocimiento medio de España, un conocimiento mínimo de Otros países y que no saben nada de Marruecos. A continuación profundizamos en los conocimientos de estos alumnos sobre ese país.

4.2.2 CONOCIMIENTOS SOBRE MARRUECOS.

Los alumnos encuestados saben muy pocas cosas de este país, de hecho aproximadamente más de la mitad de los alumnos no han puesto nada en la número 21, una cuarta parte ha hecho una sola anotación y el resto han hecho dos o más. La respuesta más frecuente entre todas es Ramadan, como fiesta típica de Marruecos.

En el apartado de acontecimientos, un pequeño porcentaje de alumnos esta al tanto de la muerte del Rey Hassan II y que su hijo es el nuevo rey de Marruecos. En menor medida, se señala aspectos relativos a la religión (Ramadan, su Dios es Ala, peregrinación a la Meca, oración mirando a la Meca, no comen cerdo, las mujeres llevan velo), a la inmigración (causas de la inmigración, las pateras) y otros destacan la conquista de la Península por los árabes. Un grupo de jóvenes resalta la clasificación de la selección de Fútbol de Marruecos para el Mundial de 1998. Otros insisten en hechos que ocurren en Marruecos con afectados españoles (Camionero detenido, los pescaderos españoles no pueden faenar en aguas marroquíes). Por último, algunos señalan el tráfico de droga como acontecimiento a destacar de ese país.

Algunos alumnos conocen a algún futbolista marroquí que juega en la liga española (Naybet, Hadji, Bassri, etc.) o a un atleta (El Guerrouf) y algunas alumnas destacaban como personaje a un cantante que suena mucho en la radio española llamado Hakim que canta algunas canciones en árabe, otras en español y en algunas mezcla español y árabe. Muchos de los alumnos que conocían la muerte del rey de Marruecos sabían su nombre y el nombre del hijo que le sucede (Hassan II y Mohammed VI). Algunos alumnos incluían el nombre de su compañero de clase al no conocer ningún otro personaje de Marruecos.

De entre las comidas típicas de Marruecos, la más conocida por los alumnos de la muestra es el Cous-cous, aunque una minoría destaca el té con pastas,

el pan sin levadura, la sopa de Ramadan (Harira), el Cordero con almendras, y sólo un alumno destaca el tagine.

De las fiestas de Marruecos, hay que destacar que el Ramadan es la fiesta más conocida por los alumnos encuestados, muy pocos han señalado la fiesta del Cordero y muchos menos la fiesta del fin del Ramadan, uno ha añadido La Meca. Algún alumno ha destacado la fiesta que se lleva a cabo por una boda, por el nacimiento de un niño o por la visita de un rey (aunque estas dos últimas no se puedan considerar como fiestas típicas de ese país).

De entre las pocas respuestas recogidas se repiten una serie de errores en las diferentes clases de los diferentes centros. El error más frecuente es el señalar al boxeador norteamericano Mohammed Ali (antiguo Klasius Klay) como personaje de Marruecos, algunos además lo escribían como "Mohamme Dali", además en personajes de Marruecos han incluido a Gandi, Al Fayet, Sadan Husein, Anelca y Donato. Entre los acontecimientos de Marruecos el error más frecuente es la muerte de Sadan Husein, alguno señala la muerte del rey Mohammed VI, otro la expulsión del presidente (dimisión del Ministro de Interior del Gobierno), algún alumno señala que nos quitaron (a los españoles) el Sahara, un alumno es capaz de poner el muro de las lamentaciones como acontecimiento o hecho histórico de Marruecos y otro señala que antes tenían que llevar el pañuelo en la boca, pero que ahora no. En el apartado de comidas típicas ha habido menos errores, pero como curiosidad recojo algunos: cerdo, carne cruda, buey y culebras. Para terminar, en el apartado de las fiestas ha habido muy pocos errores, únicamente escribir Rabadan en vez de Ramadan.

Sobre los conocimientos de España y de otros países no recogemos nada debido a la gran variedad de respuestas y a que el estudio se centra en el colectivo procedente del países islámicos y que en España el máximo representante es Marruecos. Terminamos con las observaciones que realizaron estos alumnos sobre el cuestionario.

Los encuestados valoraron el cuestionario positivamente, expresando en un apartado específico las observaciones precisas sobre el mismo. Analizando estas respuestas se puede decir que una mayoría de los alumnos encuestados consideraron interesante, entretenido, divertido e incluso alguno lo califica de gracioso (más de un 50%), mientras que un reducido número lo considera aburrido y repetitivo (aproximadamente un 5%). En cuanto al grado de dificultad del cuestionario, en general

los alumnos consideran que ha sido fácil, a excepción de la número 21³ que les ha obligado a pensar mucho más.

Este cuestionario según ellos ha servido para que algunos alumnos se den cuenta de que necesitan aprender más cosas sobre otras culturas y que no saben nada de Marruecos, ha generado dudas sobre otras culturas, hacerles pensar o perder una clase. Un pequeño grupo de alumnos expresa no entender para que sirve el cuestionario - aunque en el comienzo de la clase se haya explicado- y otros no entienden porque aparece siempre la opción de Marruecos. Algún alumno expresa miedo porque el cuestionario detecte una actitud racista, que para nada comparte y otros expresan la creencia de que el cuestionario sirve para detectar alumnos racistas. Algún encuestado expresa su alegría por que de vez en cuando se escuche la opinión de los jóvenes, otros resaltan que la etnia de Marruecos es la menos favorecida, otro grupo de alumnos muestra una actitud de indiferencia hacia sus compañeros marroquíes al escribir que “Los marroquíes ni me van, ni me vienen, pero no me dan asco, ni nada”. A los alumnos extranjeros el cuestionario les ha ayudado a recordar costumbres, personajes y fiestas de su país de nacimiento.

Sobre las preguntas del Cuestionario, muchos coinciden en señalar la nº21 como la más difícil, y para algunos alumnos las hay “ilógicas” o “tontas”. Las más “tontas” son la 11⁴, 12⁵, 17⁶ y 20⁷. Un grupo pequeño aprovecha la oportunidad para sugerir cambios en el cuestionario: suprimir la opción de Marruecos, añadir otros países e incluir dibujos para mejorar el cuestionario.

5. RESULTADOS DE G.O.E.E.M.M..

Variable 1: Acceso a la escuela.

La edad obligatoria de escolarización es de siete años pero las Delegaciones de Educación Nacional permiten a las escuelas públicas a acoger alumnos de seis años, siempre y cuando hubiera plazas para todos los alumnos de

³ A diferencia del resto de preguntas, ésta pedía al alumno que indicara acontecimientos, personajes, comidas típicas y fiestas de España, de Marruecos y de los lugares de procedencia de compañeros no marroquíes.

⁴ Si hubieras podido escoger tu apariencia física, ¿Te hubiera gustado que fuera semejante a la de las personas ? De España, De Marruecos, De Otros.

⁵ ¿Te hubiera gustado nacer en? España, Marruecos, Otros.

⁶ ¿Te gustaría casarte con una persona que fuera? De España, De Marruecos, De Otros.

siete años. Con la nueva reforma de la educación se adelanta un año la escolarización obligatoria y las escuelas publicas acogerán de forma gradual a los alumnos de la Enseñanza Preescolar.

A partir de la información facilitada por los Directores podemos decir que la mayoría de los alumnos se incorporan entre seis y siete años. En 9 de las 17 escuelas visitadas escolarizan alumnos de seis años. Hay que señalar que no existen grandes diferencias entre la edad de acceso a la escuelas según el medio de procedencia, aunque es un poco mas frecuente la admisión de alumnos de seis años en las escuelas rurales ya que disponen de más plazas al no tener una tasa de escolarización tan alta como en las ciudades. A pesar de que la mayoría de los alumnos se incorpora a la edad obligatoria, existe algunos alumnos que se incorporan con ocho y nueve años, y de forma excepcional con diez o más.

El alumnado que se incorpora más tarde, independientemente de su edad, comienza en primer curso con los alumnos de seis o siete años. Desde la Delegación se pretende que no exista grandes diferencias, pero en las visitas se han visto alumnos con diez y once años de edad en las aulas de Primero de Enseñanza Fundamental.

Según los Directores entrevistados las causas más frecuente de que los alumnos se incorporen más tarde a la escuela suelen ser que el alumno proceda del medio rural donde no había escuela. Otra de las causas de que los alumnos se incorporen más tarde señaladas por los Directores entrevistados es la actitud o descuido de los padres. Existiendo diferencias según el medio de procedencia. En el medio urbano es más frecuente que los padres quieran matricular al alumno fuera de plazo en un centro saturado. En cambio, en el medio rural la actitud de la familia más frecuente es fundamentalmente un desinterés por la escuela o la necesidad de ayuda del niño en las faenas del campo (recoger leña, cultivar, cuidar el rebaño, etc.). o en las tareas domésticas (cuidar de un hermano, lavar, limpiar, etc.).

Ahora bien, el acceder a la escuela en Marruecos no implica la escolaridad ya que el abandono escolar junto a las repeticiones son dos constantes en este sistema educativo como ya hemos visto en el Segundo Capítulo. No obstante hay que aclarar que en Marruecos sólo tienen en cuenta los abandonos que se producen

⁷ ¿Estas de acuerdo con la forma de ser de las personas? De España, De Marruecos, De Otros.

durante el curso escolar, sin tener en cuenta a aquellos alumnos que abandonan la escolarización en el paso de un curso o de un ciclo.

Según lo expresado por los Directores de las escuelas visitadas el abandono escolar de los alumnos durante el curso se puede producir en cualquiera de los cursos, siendo más notable en los dos últimos cursos del Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental. En 12 de las 17 escuelas los alumnos abandonan entre cuarto y sexto, en tres escuelas suelen abandonar en el último curso y en las otras dos escuelas los alumnos abandonan a lo largo de todo el ciclo, desde primero a sexto.

Entre las causas del abandono escolar, los Directores coinciden en señalar como factores de abandono la familia y los problemas económicos de la familia, el bajo rendimiento de los alumnos y la desmotivación de algunos al verse mayores para compartir el aula con sus compañeros más pequeños. El factor económico, entendiendo éste, como la necesidad del trabajo del hijo para que la familia pueda mantenerse se constituye en la razón más frecuente, siempre asociado al tipo de familia. Entre las causas para el abandono, poco frecuente, surgió el matrimonio de las niñas y la inmigración a Europa de los niños (acompañados por sus padres).

Evidentemente los motivos están íntimamente relacionados con el sexo de los alumnos, por lo observado en las escuelas y lo comentado por los Directores, los niños cuando abandonan suelen hacerlo por decisión propia, mientras que el abandono de las niñas suele ser decisión de la familia. Igualmente en las escuelas del medio urbano abandonan más que los niños que las niñas, mientras que en las escuelas situadas en el medio rural suelen abandonar más las niñas que los niños.

Variable 2: Idiomas conocidos.

En primer lugar hace falta señalar que en toda la escolaridad obligatoria las clases se imparten en árabe clásico (el árabe del Corán). Incluyendo a partir de tercero a los alumnos el aprendizaje del francés. Los estudios de Secundaria de letras se imparte en árabe y los de Ciencias en francés. En la universidad las carreras de ciencias se imparten en francés Aunque en la calle la gente habla mayoritariamente el árabe dialectal marroquí y las familias beréberes mantienen su lengua materna. Muchos autores han achacado a este plurilingüismo como generador de fracaso escolar por parte de los alumnos berberófonos.

No podemos ratificar esa causa, ya que las regiones visitadas eran arabófonas, a excepción de Al-Hoceima donde ningún director señaló este tipo de dificultad. Aunque si se pudo comprobar ciertas dificultades entre los alumnos berberófonos en francés en el segundo ciclo de Enseñanza Fundamental.

Según lo expresado por los Directores, la mayoría de los padres de los alumnos de las escuelas visitadas en la región arabófona habla el árabe dialectal marroquí, algunos pocos conocen además el beréber por ser emigrantes del Rif. El francés es conocido por el grupo de padres funcionarios, con estudios, de clase media, media-alta. Son pocos los que conocen el español por influencia del periodo del Protectorado Español. Solamente los padres con estudios superiores conocen y dominan el árabe clásico. En Al-Hoceima, zona berberófona todos los padres saben el beréber y menos saben el árabe dialectal marroquí. Son pocos los padres que saben de oídas el francés o español ya que la mayoría no han estudiado.

En cambio, todos los maestros dominan el árabe clásico y el árabe dialectal marroquí. Una gran mayoría saben francés y otros pocos han estudiado inglés o español, como segunda lengua extranjera. Algunos de los maestros conocen el beréber, por ser ellos mismos de esa etnia o por haber estado trabajando en zonas berberófonas. En Al-Hoceima, todos los maestros saben el árabe dialectal y el clásico, algunos dominan el francés pero no todos conocen el beréber.

Según los Directores de las escuelas visitadas en la zona arabófona todos los alumnos saben el árabe dialectal y el árabe clásico. Son muy pocos los alumnos que saben español y por lo general no saben inglés. Los alumnos estudian francés desde los ocho o nueve años, y en principio todos los alumnos tienen conocimientos de francés al terminar su escolaridad en el Primer Ciclo de Enseñanza Fundamental.

En la zona berberófona del Rif, en concreto en la Delegación de Al-Hoceima, todos los alumnos hablan el beréber, hablan el árabe dialectal y estudian el árabe clásico como el francés.

Pero se ha podido observar que aunque lo estudian desde tercero de Enseñanza Fundamental el dominio del francés sigue siendo para los mejores alumnos del medio urbano con familias bilingües. En cambio, en el centro privado visitado se imparte francés desde los tres años en la enseñanza maternal e inglés desde los seis años. Estos alumnos suelen ser bilingües con una buena competencia en inglés.

Variable 3: Ritmos, hábitos y normas.

En estas escuelas también existen sus ritmos y normas, pero uno de los aspectos que más sorprenden es que el lunes por la mañana los alumnos de las escuelas de Marruecos cantan el himno Nacional mientras se iza la bandera en el patio del colegio. Al finalizar este homenaje a la patria, los alumnos entran por filas a sus respectivas aulas. El sábado por la tarde se vuelve a cantar mientras se baja la bandera.

Asistencia regular.

Todos los alumnos, tanto los de la ciudad como los del campo, van solos a la escuela, no les acompaña ningún adulto. Únicamente en uno de los centros de clase media se pudo ver a una madre acompañar a un alumno pequeño. Tampoco existe servicio de transporte escolar en la escuela pública, si existe en cambio en la escuela privada.

En general, los Directores entrevistados señalan que la mayoría de los alumnos asisten regularmente a la escuela, siendo las escuelas rurales donde algunos Directores matizan que no todos asisten regularmente por que los caminos están embarrados o por las inclemencias del tiempo. En principio, se observa que el niño que va a la escuela no suele faltar, los alumnos que comienzan a faltar son los que abandonan. En todas las escuelas y aulas existe un control diario de la asistencia, que se pudo comprobar que la asistencia suele ser del 99%.

Puntualidad.

Casi todos los Directores entrevistados señalan que la mayoría de los alumnos son puntuales, siendo más habitual en las escuelas urbanas que en las rurales. En estas últimas se tiene en cuenta las distancias que deben recorrer los niños andando y las difíciles condiciones climáticas en determinadas estaciones, etc. Son muchos los alumnos que llegan antes de la hora a la escuela, es frecuente ver esperar la hora de entrada a los alumnos fuera de la escuela.

Participación del alumno en la clase.

En general, los Directores coinciden en señalar que la mayoría de los alumnos participan en la clase, a excepción de un Director que señaló que dependía de la metodología de cada maestro. El grado de participación varía según el medio de

procedencia siendo más habitual en las escuelas del medio urbano que en las del medio rural.

Ahora bien ellos definen la participación a las respuestas del alumno a las preguntas del maestro, no entra en esta definición que un alumno pregunte al maestro.

En todas las escuelas se elige un Delegado de clase, Tesorero y sustituto. En algunas la elección es libre entre los alumnos y en otras el Delegado es el propuesto por el maestro. El Delegado de clase suele ser un alumno trabajador, listo y responsable de la clase. Las funciones del Delegado son coordinar la cooperativa de aula y resolución de problemas puntuales, el tesorero se encarga de recoger y administrar las posesiones de la cooperativa de aula.

Escucha atenta en clase.

En primer lugar hay que señalar que los alumnos en clase no acostumbran a hablar entre ellos. Que esta pregunta allí se entendía a escuchar atentamente al profesor. En general, Directores y maestros confirman que los alumnos les escuchan atentamente, existiendo una pequeña diferencia entre las escuelas del medio urbano y las del medio rural. Siendo más frecuente la actitud de escucha entre los alumnos del medio urbano que los del medio rural.

Material.

Todas las escuelas publicas de Marruecos emplean los mismos libros de texto, editados por el Ministerio de Educación Nacional. Los alumnos de Primero y Segundo usan un libro de árabe y otro de matemáticas. Los alumnos de tercero además usan un libro de lectura de francés, un Cuaderno de ejercicios de francés y un libro de educación artística . Los alumnos de quinto y sexto además tienen un libro de Ciencias.

En las escuelas visitadas se pudo observar que todos los alumnos tienen libros y los llevan a clase. Los libros de texto son gratuitos para todos los alumnos de las escuelas rurales. El Ministerio permite a los alumnos de primero que se los queden, pero el resto de alumnos deben entregar los libros una vez terminado el año para que el siguiente curso académico sean aprovechados por otro alumno. También se suelen repartir lápices, bolígrafos y cuadernos a los alumnos. Incluso desde las Delegaciones se reparten gafas a aquellos alumnos con pocos recursos que las necesiten. Hay que

señalar, que estas aportaciones y la frecuencia dependen de las Delegaciones. En las ciudades son las cooperativas de centro las que facilitan los libros de texto a las familias con menos recursos.

Además los alumnos emplean unas pizarras individuales que permiten a la maestra poder corregir inmediatamente los ejercicios que manda. Mas adelante profundizaremos en el uso de este sistema.

En casi todas las escuelas existía material didáctico limitado (un microscopio, un cuerpo, un ojo, un globo terráqueo, mapas, escuadras y cartabones) guardado en el Despacho del Director. En las visitas no se tuvo la oportunidad de comprobar el uso de ese material en la practica docente.

Según las respuestas de los Directores al cuestionario, la mayoría de los alumnos trae el material a clase todos los días, en todo caso se matiza que el que no lleva es porque no lo tiene. Esto ultimo se contradice con el reparto gratuito de material a los alumnos en las escuelas rurales, donde la falta de material es mas patente.

Igualmente se señala que la mayoría de los alumnos son cuidadosos con el material aunque esto suele ser más frecuente en las escuelas urbanas que en la escuela rural.

Aseo personal.

Según las autoridades todos los alumnos disponen de un libro de salud en el que se recoge el informe medico de las revisiones médicas realizadas en la escuela. La frecuencia de las revisiones depende de la escuela y de la Delegación.

Algunas escuelas urbanas imponen como uniforme una bata, influencia de los españoles. En las escuelas rurales o las urbanas mas humildes no suelen llevar la bata porque las familias no pueden adquirirlas. El aseo de los alumnos es una norma en las escuelas pero la exigencia y el cumplimiento varía dependiendo de las posibilidades, nivel socioeconómico y cultural de los barrios.

Como ya se ha señalado en todas las escuelas visitadas existía una cooperativa en cada aula y una de centro. Las familias con mas posibilidades entregan ropas o dinero, que se reparte entre los más necesitados.

Trabajo de aula.

La disposición de los alumnos y el maestro en el aula suele ser generalmente la siguiente: los alumnos sentados en los pupitres de madera formando varias filas enfrente de la pizarra y de la mesa del profesor. En cada pupitre se sientan dos alumnos, aunque en las aulas más numerosas de Primero y Segundo se sentaban tres alumnos por pupitre. Se observó que algunas maestras empleaban el trabajo por grupos con los alumnos más mayores.

La disposición de los alumnos es siempre impuesta por el maestro a partir de los criterios de tamaño de los alumnos (los más pequeños adelante y los más grandes atrás) y la capacidad visual (los que peor veían se ponen delante). Según esta disposición los alumnos más grandes de tamaño repetidores o que se han incorporado más tarde están al fondo de la clase.

En casi todas las aulas visitadas la programación anual y mensual está colgada en una cartulina en la pared. En la planificación anual, se detallan los objetivos generales en cada área y trimestre. En la planificación mensual se especifica en cada área las unidades didácticas que se tienen que dar. Además el profesor suele tener la planificación de cada sesión en la que se especifican por escrito los objetivos, actividades de preparación, explicación, ejemplos y ejercicios para los alumnos.

La metodología empleada por los maestros es variada, pero se ha podido observar ciertas coincidencias. Los alumnos en el aula cuando el profesor explica, escuchan con los brazos cruzados y en silencio, incluso algunos maestros piden a sus alumnos que dejen sus lápices o bolígrafos en el suelo. La dinámica de clase se puede resumir en explicación del profesor, preguntas y ejercicios.

En las clases de francés presenciadas, el maestro o la maestra emplea ejemplos copiados en la pizarra en su explicación. Tras la explicación de cada ejemplo, comienza a hacer preguntas a los alumnos, éstos se ponen de pie y levantan la mano reclamando la atención del maestro llamándole *Oustad*, los más impulsivos se mueven de su pupitre. Cuando el maestro elige al alumno llamándole por el nombre y apellido, el alumno se levanta y muy serio con los brazos cruzados responde.

Una vez explicados todos los casos y ejemplos, el maestro plantea ejercicios que los alumnos realizan en su pizarra individual. El maestro les pide que escriban algo relacionado con la explicación, tras unos minutos les pide que muestren

sus pizarras en alto, el maestro observa y elige a uno de los alumnos, el seleccionado se pone de pie enfrente de sus compañeros con la pizarra levantada por encima de su cabeza. Los compañeros corrigen sus pizarras o corrigen al alumno seleccionado. El alumno seleccionado se vuelve a sentar. Después el maestro pide a los alumnos que le vuelvan a mostrar las pizarras, examina todas ellas, las corrige y se comienza un nuevo ejercicio.

El empleo de las pizarras individuales está muy extendido por todas las escuelas. Los maestros aseguran que es muy útil para corregir en clases muy numerosas y además es más económico que un cuaderno.

En las clases de matemáticas presenciadas, el maestro explica el tema siguiendo el libro, hace una serie de preguntas a los alumnos de lo explicado y después pasan a hacer los ejercicios del libro. El maestro revisa los libros de los alumnos, que siguen sentados en el pupitre y pone nota de cada ejercicio en el libro.

Las clases de árabe se suelen subdividir en los primeros años en lectura, escritura y gramática. Los niños leen por turno y el maestro corrige. Se hacen ejercicios en la pizarra de clase y en la pizarra individual como en francés.

Se ha podido observar el buen hacer de algunos maestros en su aula y su pasión por la enseñanza y la infancia, algún maestro reconocía que no lo hace por dinero, sino que lo hace por Dios. Del mismo modo, existe un grupo de profesores desmotivados y con poca vocación.

Cada trimestre hay exámenes y al terminar el último curso existe un examen de "normalización", a partir de esa nota el 40% de los alumnos acceden al segundo ciclo de enseñanza fundamental en los College. El resto de alumnos deberían ir a Formación profesional pero ante la falta de plazas terminan sus estudios con 12 o 13 años sin cualificación ni titulación.

Según los Directores la mayoría de los alumnos terminan su trabajo en clase, y por lo observado en las aulas esto se confirma. También es verdad que se pudo observar como los alumnos del fondo de las clases más numerosas, no siempre siguen la clase y tienen más facilidades de distraerse.

A este respecto, uno de los Directores de una escuela de un barrio marginal comentaba que los alumnos vienen muy contentos a la escuela, porque en la

escuela son importantes, respetados y valorados, mucho mas que en sus hogares. Esta percepción coincide con el interés de los alumnos por aprender, pero siempre dependerá del maestro y de la forma que tenga éste de tratar a los alumnos.

Trabajo para casa: Deberes.

No todas las escuelas tienen costumbre de mandar deberes a los alumnos para casa. Esta costumbre depende del medio de procedencia, más habitual mandar deberes en las escuelas urbanas de buenos barrios que en las escuelas de barrios populares, aunque puede haber algún maestro que mande deberes. Uno de los Directores entrevistados planteaba las dificultades que tenían los alumnos para hacer los deberes en casa: falta luz eléctrica, falta de condiciones materiales en la casa, etc. Mientras que otro Director de una escuela rural señalaba que aunque tengan luz en casa tampoco hacen los deberes.

En definitiva, en el campo y en los barrios mas populares no se suele mandar deberes a casa, y los profesores que lo hacen confirma que algunos los hacen y el resto nunca. En los buenos barrios, en los que los padres están más implicados en la escolarización, educación y formación de sus hijos, los profesores mandan deberes y los niños los hacen, mejor o peor pero suelen hacerlos.

Atención de los alumnos.

A partir de lo observado y de las respuestas del Cuestionario de los Directores, se puede decir que en las escuelas urbanas la mayoría de los alumnos presta atención a las consignas del maestro, o por lo menos lo parece. Los alumnos están en silencio, lo que no implica escuchar y no implica atender. Casi todos los Directores de las escuelas rurales coinciden en señalar que son pocos los alumnos los que están atentos, el resto está en silencio pero en otra parte.

Uno de los Directores reconocía que en cada clase existe diferentes niveles, en concreto señala tres grupos, los buenos que están por encima del nivel de la clase, los normales que están en el nivel de la clase y que es muy numeroso y los malos estudiantes, los que no participan de la clase, los vagos etc. Este Director era consciente del problema e insistía en la necesidad de atender a los tres grupos y no reducirse a los alumnos buenos, abandonando al resto de los alumnos a su suerte.

Variable 4: Interacción maestros y alumnos.

La relación impuesta entre el maestro y los alumnos se basa en el respeto, disciplina y autoridad del primero. El castigo corporal está prohibido por ley, según algún representante de la Delegación, rechazado por autoridades y algunos docentes que les parece inaceptable, pero justificado y empleado por Directores y maestros con el consentimiento paterno.

Todos los alumnos se dirigen a sus maestros llamándoles *Oustad* o *Oustada* (maestro o maestra en árabe clásico), en algunas clases de francés el maestro insiste para que utilicen *maitre* o *maitresse* (maestro o maestra en francés). A los maestros les parece inaceptable que sus alumnos les llamen por su nombre o apellido, incluso de *tu*, *vous*.

Por su parte, los maestros generalmente se dirigen a sus alumnos por nombre y apellidos, si se lo saben. Algunos maestros afirman que los llaman de *Anta* (tu femenino en árabe) o *Anti* (tu masculino en árabe) y alguno señala que les llama "hijo mío" para demostrarle afecto.

Cuando el maestro sale un momento del aula los alumnos no se mueven de su pupitre y los más aplicados siguen trabajando, aunque esto depende de cada maestro y de la disciplina impuesta por él mismo.

Lo más común, cuando entra al aula el Director u otra persona les que los alumnos se levantan en silencio como muestra de respeto, hasta que el Director o su maestro les manda sentarse. Pero cada escuela tiene variantes: los alumnos al levantarse dicen *Bonjour mesie*, *Bonjour madame*. En definitiva, la disciplina es considerada como un elemento clave en este sistema, y cómo se aplica dependerá siempre del maestro y del Director.

Variable 5: Relación entre familia y escuela.

Esta variable resulta muy interesante, tanto para las autoridades marroquíes como para la intervención educativa en España con familias inmigrantes procedentes de Marruecos. Es un deseo y objetivo de las escuelas y autoridades mantener y mejorar las relaciones con la familia, pero si en la ciudad se pueden considerar normalizadas (con respecto a la participación de las familias españolas en las escuelas españolas) en barrios marginales o en el campo esto es muy difícil. De hecho, en una de las escuelas visitadas que participaba en un proyecto piloto de mejora de la escolarización

de la mujer en el mundo rural, se consideraba un elemento clave la implicación de los padres e la escuela y en la educación de sus hijas e hijos.

A partir de las preguntas realizadas a los directores, es difícil describir un comportamiento tipo de las familias hacia la escuela, pero lo que si se puede señalar, que cómo en España, la relación familia-escuela está muy vinculada al medio, a las características socioeconómicas y culturales de la familia, e incluso al carácter y personalidad de los padres. De esa forma, las familias de las escuelas de buenos barrios tienen mayor implicación que las familias que las familias de escuelas rurales o situadas en barrios populares o marginales.

Expectativas de la familia ante la escuela.

Según los Directores, en más de la mitad de las escuelas, la mayoría de los padres quiere que sus hijos vayan a la escuela para seguir estudiando (9 de 17), pero si tenemos en cuenta el medio de procedencia la sitúa cambia. En las escuelas urbanas la mayoría (siete sobre nueve) señalan que los padres quieren que sus hijos continúen estudiando, una minoría (una sobre nueve) señala que la mayoría de los padres solo desea que finalice este ciclo de enseñanza fundamental y en otra escuela la mayoría de los padres se muestran escépticos ante la función de la escuela, ya que tiene algún hijo con estudios y sin trabajo.

En el medio rural, no existe tanta unanimidad entre los padres. Lo más frecuente es que los padres del medio rural sólo esperan de la escuela que sus hijos adquieran los instrumentos básicos de leer, escribir y calcular. Otro grupo de padres menos numeroso que el anterior quiere que sus hijos finalicen este ciclo de la enseñanza fundamental y son pocos los padres que desean que sus hijos sigan estudiando (uno de ocho).

La mayoría de los padres en casi todas las escuelas (14 de 17), independientemente del medio de procedencia, consideran que la escuela aporta el saber, todos son conscientes de lo positivo y necesario que resulta el paso por la escuela para sus hijos. Indistintamente, padres analfabetos o padres con estudios coinciden en afirmar que la escuela es importante.

Algunos de los padres, en concreto en dos de las 17 escuelas, debido al alto índice de paro entre los universitarios o Bachilleres, se muestran escépticos ante la escuela y no esperan mucho de ella. Y únicamente en una escuela rural el Director

expreso que los padres de los alumnos creían que la escuela no servía para nada, que no aportaba nada a sus hijos.

Justificación de faltas.

Las escuelas exigen un justificante ante la ausencia de cualquier alumno, pero el nivel de exigencia varía de una escuela a otra, en algunas se exige desde la primera hora que falta el alumno y en cambio en otras escuelas se esperan dos días para exigir una justificante a la familia.

El cumplimiento de esta norma es más frecuente en las escuelas urbanas (ocho de nueve), donde muchas de las familias justifican las faltas de asistencia de sus hijos, que en las escuelas del medio rural (una de ocho). En el medio rural son pocas o ninguna familia la que informa del motivo de falta de asistencia de sus hijos. Estos últimos directores expresaban que a muchos de los padres solo los habían visto el día de matriculación.

Tanto en el medio urbano como en el medio rural, los directores señalan que no hay costumbre por parte de los padres de solicitar entrevista con los maestros, son pocas las familias que solicitan este tipo de entrevista para hablar del trabajo escolar de sus hijos. A pesar de ello, siempre suele ser más habitual en el medio urbano que en el medio rural.

El miembro de la familia que acostumbra mantener los contactos con la escuela varía según el medio de procedencia. En el medio urbano es mayoritariamente la madre (en 5 de 9 escuelas) la que se acerca a la escuela a hablar con el maestro o director, solo en el centro más elitista de los visitados, eran los padres los que mantenían los contactos con la escuela. A pesar de lo expuesto, casi todos los Presidentes de la Asociación de Padres de Alumnos son hombres.

Por contra, en el medio rural la presencia de las madres no es tan frecuente como en el medio urbano, solo en una escuela rural era más frecuente ver madres, pero hay que decir que esta escuela se encuentra en un gran núcleo rural, bien comunicado y cerca de Casablanca, por lo que se puede considerar casi como núcleo urbano. En el resto de escuelas rurales son los padres los que más frecuentan la escuela.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.

Una de las causas generadoras de los movimientos migratorios es el diferencial de renta entre el país de procedencia y país de acogida. Si no se interviene de forma activa sobre las diferencias del Norte y el Sur, este diferencial de renta seguirá manteniéndose en las próximas décadas y con él el fenómeno inmigratorio. Por consiguiente las sociedades receptoras tendrán que prepararse para dar cabida a mayor cantidad de personas de distintas procedencias.

La convivencia entre personas de distintas culturas es uno de los nuevos retos de la sociedad española. Este reto requiere una política de Inmigración que además de controlar los flujos de entrada y salida se dedique a tomar medidas que aseguren la plena integración de los nuevos ciudadanos que van a formar parte de la sociedad española y europea.

España tiene menos años de experiencia en la acogida de inmigrantes que algunos países europeos, sin embargo es preciso que las Autoridades comiencen a plantearse la necesidad de elaborar una política de Integración activa y eficaz. Una política que deje de poner parches, como hasta ahora, y se dedique a prevenir las dificultades.

Actualmente el Estado español subvenciona ONG's que atienden necesidades específicas de un colectivo, considerado de "segunda clase". Las ONG's subsisten con precariedad por medio de subvenciones anuales, sin seguridad de continuidad y resolviendo las dificultades más inmediatas de este colectivo.

En el ámbito educativo, el Estado ha escolarizado la práctica totalidad de los niños inmigrantes en edad de escolarización obligatoria, pero eso no significa que todos ellos reciben una educación adaptada a sus necesidades.

La L.O.G.S.E. contiene un montón de buenos propósitos hacia la diversidad cultural en las aulas y recoge objetivos de la educación intercultural. En nuestra investigación hemos podido comprobar que los objetivos de la educación intercultural propuestos por la L.O.G.S.E. aún no han llegado a las aulas y se encuentran muy lejos de impregnar la práctica docente.

Sobre el colectivo de Alumnos marroquíes.

A partir de la investigación concluimos que existe un rechazo manifiesto de algunos alumnos españoles e inmigrantes de otros países hacia los alumnos marroquíes y este rechazo aumenta con la edad. En Educación infantil no se aprecia rechazo que surge entre los alumnos de Primaria y que se hace más manifiesto en los

alumnos de Secundaria. Hay que recordar que en los niveles de Secundaria la concentración de alumnos marroquíes en las aulas es más elevada que en los niveles educativos inferiores.

En Marruecos hay mucha gente que hablan cinco idiomas sin haber estudiado ninguno, es un pueblo con facilidad para el aprendizaje de las lenguas. En primer lugar, el alfabeto árabe tiene todos los fonemas y no suelen tener problemas de pronunciación, y en segundo lugar, el aprendizaje del Corán de memoria les permite retener cantidad de vocabulario y aprender los idiomas de oídas.

A partir de las características de la muestra, podemos decir que la mayoría de los alumnos que no han estado escolarizados en Marruecos, proceden de zonas del medio rural en donde las casas suelen estar muy alejadas unas y otras, donde la escuela más cercana está muy lejos. Estos alumnos sólo hablan beréber. La vida en ese medio no favorece normalmente un desarrollo intelectual necesario para el aprendizaje académico y su desarrollo intelectual no suele corresponder a su edad. S han relacionado exclusivamente con su familia y no suelen estar acostumbrados a la vida en la ciudad. Esto no significa que sean alumnos más torpes o intelectualmente limitados, sólo que suelen necesitar más tiempo para comenzar a aprender la lengua española.

Igualmente concluimos que los alumnos marroquíes no son problemáticos o difíciles. La mayoría de los alumnos marroquíes adquieren fácilmente las normas, escuchan atentamente, son respetuosos y trabajadores. El problema o las dificultades las genera el sistema educativo que no se adapta a las necesidades educativas de un nuevo alumnado. La mala planificación, falta de apoyos y recursos son los generadores de las dificultades y descontento entre el profesorado de aula en la incorporación del alumnado inmigrante marroquí, como en la incorporación de alumnos con diferentes niveles educativos.

Estos alumnos no necesitan una atención especializada por ser marroquíes. Lo que necesitan es aprender español y ser acogidos con afecto por sus compañeros y maestros ya que cómo ya hemos señalado son alumnos que se adaptan fácilmente a las normas.

La mayoría de los alumnos marroquíes son trabajadores, son pocos los considerados vagos por sus maestros de aula. Hay que tener en cuenta que la vaguería de un alumno puede deberse a una característica de la personalidad del alumno, o como actitud. Algunos de los alumnos marroquíes que han participado en la investigación eran alumnos trabajadores y motivados por su aprendizaje cuando

estaban escolarizados en centros de Primaria. En los centros de Secundaria se muestran vagos y pasotas. La motivación de estos alumnos es una cuestión a tener en cuenta, sobretodo en el paso de Primaria a Secundaria.

Los marroquíes en general es un pueblo extrovertido y disfrutan conversando con el extranjero. En cambio los maestros destacan de algunos de los alumnos marroquíes que son excesivamente introvertidos. Como antes, esta característica puede ser intrínseca de la personalidad del alumno o más bien una actitud o respuesta a la situación que vive en el aula. Este segundo motivo es apoyado con los resultados de del test sociométrico y con ciertos comentarios de los maestros, en concreto “estos alumnos se muestran reservados y callados en el aula con sus compañeros y cuando salen del aula y se reúne en las clases de apoyo son muy charlatanes.

Se les define con exceso como alumnos agresivos y violentos, más frecuente en los alumnos más pequeños o recién llegados. Los alumnos más pequeños acostumbrados a hacer todo aquello que desean y a tener toda la atención de sus madres, en la escuela viven situaciones frustrantes. Al no estar acostumbrados a afrontar estas situaciones pueden entrar en fuertes crisis nerviosas o a responder de forma agresiva.

Los alumnos recién llegados además de no saber hablar español están acostumbrados a una forma de relación con los iguales en donde las peleas son habituales. Cuando este alumno se siente amenazado o rechazado, no puede defenderse verbalmente y responde de la única forma que sabe y que puede. De todos modos los alumnos marroquíes que llevan más años van incorporando nuevas formas de relación y se reducen considerablemente las peleas.

La agresividad es empleada como arma defensiva ante un rechazo manifiesto o un desprecio de sus compañeros y es más frecuente en los alumnos recién llegados y se reduce a medida que transcurren los años. En ocasiones se producen peleas entre los alumnos marroquíes. La superioridad de los árabes frente a la “rebeldía” de los beréberes, la rivalidad entre las tribus pueden ser motivos de peleas que aunque espectaculares suelen durar poco tiempo.

El comportamiento de los alumnos marroquíes escolarizados en España no difiere en líneas generales del comportamiento de los niños escolarizados en su país de origen. Los alumnos marroquíes en España mantienen los mismos hábitos escolares que en Marruecos, sin apreciarse diferencias significativas. Son alumnos puntuales, que asisten regularmente, escuchan en silencio, trabajadores en el aula.

Como en Marruecos, en la incorporación de estos alumnos en el sistema educativo español se aprecian diferencias según sexo y procedencia. Las niñas marroquíes suelen superar a sus compatriotas varones en rendimiento escolar, comportamiento y aceptación por parte de sus compañeros. El absentismo y los motivos del abandono escolar de los alumnos difieren normalmente por sexo. Aunque las diferencias por sexo no son apreciables entre los alumnos marroquíes más pequeños. También como ocurre en Marruecos, los alumnos procedentes del medio urbano se adaptan y cumplen más fácilmente las normas de la nueva escuela. Los alumnos procedentes del medio urbano suelen estar escolarizados y tienen unos conocimientos del alfabeto latino y de una segunda lengua extranjera que facilita mucho el aprendizaje de la lengua castellana. En cambio los alumnos procedentes del medio rural tienen más dificultades en el aprendizaje de la lengua castellana por que la mayoría no ha ido nunca a la escuela en Marruecos y no conocen otra lengua extranjera. Estos alumnos necesitan de un estímulo más intenso y específico que los alumnos procedentes del medio urbano.

Aunque el comportamiento de los alumnos marroquíes escolarizados en España es similar al de los alumnos escolarizados en Marruecos, esto no significa que las escuelas sean parecidas. Nuestras escuelas, en teoría “democráticas” potencian y desarrollan la participación de los miembros de la comunidad escolar como no se hace en Marruecos, donde la Autoridad y la imposición son las que gobiernan las escuelas. El sistema educativo en Marruecos está se transmiten generalmente como dogmas, sin lugar al razonamiento o discrepancia. La memorización es la estrategias de aprendizaje más habitual y la copia y la repetición son las formas más usuales de trabajo escolar. La disciplina es considerada elemento fundamental y se mantiene por medio de la amenaza y del castigo corporal. Cuando en España encuentran un tipo de maestro más democrático, que se muestra amigo les cuesta entender esa figura del maestro a la que no están acostumbrados y suelen excederse. Para terminar en Marruecos existe la convicción de que los alumnos van a la escuela a aprender como obligación y nunca como un juego o por medio de juegos.

Las dificultades más importantes que presentan estos alumnos en su incorporación a la escuela española son fundamentalmente la falta de competencia en lengua española, baja autoestima, falta de conocimientos de su país y choque cultural.

La falta de competencia en lengua española de los alumnos marroquíes recién llegados afecta la incorporación de estos alumnos. Como ya hemos señalado determinados aspectos influyen en el aprendizaje de la lengua castellana, pero sin duda la escolarización anterior, el conocimiento de una lengua extranjera y la motivación por aprender el español, son los más determinantes. Su rendimiento escolar y su progresión dependerá del grado de competencia del alumno y hay que continuar apoyando a estos alumnos a lo largo de su escolaridad para superar la pobreza de vocabulario que suelen tener, ya que ésta dificulta su progresión escolar y les condena a un retraso escolar creciente.

El rechazo manifiesto de algunos alumnos españoles e inmigrantes a Marruecos y todo lo relacionado con ese país provoca que los alumnos marroquíes expresen menos de lo que sienten hacia su país. Ante este rechazo algunos alumnos marroquíes optan por actuar como los españoles, renunciando a su cultura y a su lengua. Mientras que otro grupo de alumnos, sobre todo los recién llegados defiendan de forma exacerbada lo suyo. De todas formas todos los alumnos marroquíes quieren ser aceptados por sus compañeros y quieren ser amigos, el rechazo de estos les afecta seriamente en su autoestima.

El conocimiento que tienen de su país es muy flojo y tanto en historia como en cultura y religión. La falta de conocimientos de estos alumnos de su propia cultura o historia tienen que ver fundamentalmente por la falta de una verdadera educación intercultural en las escuelas, en donde se introduzcan aspectos relativos al conocimiento de los países de donde proceden los alumnos inmigrantes en general.

Son musulmanes porque nacen musulmanes pero no tienen una formación religiosa que les proporcione argumentos para defenderse e identificarse como musulmanes. En la escuela no reciben una formación religiosa islámica y en muchos de los hogares marroquíes ningún miembro puede darle esa formación ya que ellos mismos carecen de estudios. Su educación moral queda reducida a ciertos aspectos del curriculum oculto de la escuela y del "curriculum" oculto de sus hogares, sin profundizar en causas, razones, motivos. Quedando reducido a una relación de sangre y sentimientos. Siendo esto muy peligroso, por lo que puede generar.

A la falta de información sobre su país hay que añadir que la información de la que disponen se reduce a lo que sale en los Medios de Comunicación españoles, con la limitación que esto supone. Además de vivir el rechazo en las aulas deben recibirlo de algunos medios de comunicación

La falta de conocimientos tiene consecuencias muy serias, y no solo en los alumnos marroquíes, sino también para los alumnos españoles que teniendo la oportunidad de enriquecerse con las costumbres, experiencias, juegos y canciones de otros países se encierran en aquellas que ya conocen.

A partir del estudio de la cultura y costumbres de los alumnos marroquíes se vislumbran posibles choques culturales que puedan prevenirse o intervenir para que estos alumnos no las vivan como traumáticas y afecten en el desarrollo de su identidad y personalidad.

Los alumnos marroquíes han sido socializados generalmente en las costumbres de su país. Como hemos explicado en el segundo Capítulo, los niños varones más pequeños comparten sus juegos con las niñas hasta la edad de la circuncisión. A partir de ese momento el contacto con el mundo femenino se reduce a su madre formando parte del mundo masculino. El contacto de los alumnos marroquíes recién llegados con alumnos del sexo contrario puede crear situaciones de rechazo o stress. Algún niño marroquí puede manifestar su rechazo a sentarse con una niña, y esto puede ser percibido como rechazo a las niñas y crearse malentendidos.

Hay ciertos valores aceptados en la cultura marroquí que aquí no tienen la misma importancia. El honor es en Marruecos un valor fundamental. El hijo debe honrar a su padre. Cuando un maestro ante una fechoría del alumno marroquí llama la atención al padre, el padre considera esa llamada de atención una deshonra y castigara a su hijo muy duramente.

Los Beréberes, como exponíamos en el segundo Capítulo, son conocidos por su espíritu rebelde y por ser muy guerreros. En su cultura el uso de la fuerza es algo normal e incluso proporciona honor a la familia. La autoridad a la que están acostumbrados los alumnos marroquíes suele estar condicionada al uso de la fuerza. También se justifica el uso de la fuerza para limpiar el honor. La agresividad de algunos alumnos está muy condicionada al abuso del castigo corporal en sus hogares.

La educación de los alumnos marroquíes más pequeños, en general, en los hogares se basa en evitar la frustración de los niños y satisfacer todos sus caprichos. Al pequeño no se le riñe porque no entiende y no tiene conciencia para comprender. Cuando estos alumnos llegan a la escuela tienen que afrontar numerosas situaciones que les causan frustraciones y éstos alumnos no están preparados. Tienen que luchar con sus compañeros la atención de la maestra y para ellos todo vale.

Responsabilidad.

En la incorporación de las familias inmigrantes marroquíes y sus hijos en las aulas, la responsabilidad suele recaer en el alumno y la familias inmigrante, sin que llegue a implicarse en ningún momento la sociedad de acogida. La responsabilidad de integración depende tanto de la disposición del alumno a integrarse como de la acogida de todos los que componen la comunidad escolar (Dirección del centro, profesorado de aula, profesorado especialista, asociación de padres y compañeros de aula).

La responsabilidad por parte de la comunidad escolar de acoger a este colectivo implica disponer de unos conocimientos mínimos de la cultura y costumbres de este colectivo que reduzcan los prejuicios y el rechazo hacia el mismo.

Familias inmigrantes y su relación con la escuela.

Desde la escuela existe cierta tendencia a culpabilizar a las familias inmigrantes de la falta de relación, porque a los padres no les interesa la educación de sus hijas porque no vienen nunca a la escuela. La responsabilidad de mejorar la relación la tiene la escuela como la familia.

Debemos tener en cuenta que también hay familias españolas que viven situaciones de marginación parecidas a las que viven algunas familias inmigrantes que no se implican en la escolaridad de sus hijos y no van nunca a la escuela. Por lo que podemos pensar que la falta de implicación de algunas familias en la escuela no se debe a su status de inmigrante marroquí sino más bien debido a la situación de marginación.

El comportamiento de las familias marroquíes en relación con la escuela es similar a la que se produce en Marruecos. Las familias urbanas y con más formación se implican en la escolarización de sus hijos, acuden más habitualmente al centro y participan activamente en las actividades. Mientras que las familias del medio rural y sin estudios consideran que han cumplido al dar a sus hijos una educación que ellos no han recibir y donde creen que no pintan nada.

En general, tanto en Marruecos como en España las familias marroquíes consideran importante que sus hijos reciban una educación. En nuestra opinión ciertos indicadores demuestran esta afirmación. Los alumnos asisten regularmente y generalmente aseados, llegan puntuales y con el material. Todos los alumnos marroquíes han sido escolarizados por iniciativa de sus familias.

También es verdad, que hay familias procedentes del medio rural que esperan que sus hijos trabajen y aporten sus ganancias a la económica familiar, considerado los estudios como un retraso de la incorporación al mercado laboral.

Los profesores suelen expresar que a algunas familias lo único que les preocupa son las becas, porque los padres solo vienen a recoger los libros que la Comunidad de Madrid subvenciona. En Marruecos los alumnos del medio rural tienen gratis los libros. Los alumnos más necesitados de la ciudad consiguen también los libros gratis de la cooperativa del centro. Estas familias están acostumbradas a recibir libros o ayudas, la ayuda la aceptan como limosna. La limosna (la caridad) es uno de los pilares del Islam y no es vergonzoso recibir ayuda de aquellos a los que les sobra. La ayuda de libros tiene como requisito que la familia tiene que acudir al centro para firmar "un recibí". Acostumbran a ir a firmar, lo que muestra interés porque sus hijos tengan libros.

La falta de competencia en lengua castellana de las familias marroquíes junto con la falta de un traductor hace muy difícil la comunicación entre la familia y los maestros y puede ser causa de que se reduzcan los contactos. La falta de contactos, lejos de deberse a que estos padres no estén interesados en la educación de sus hijos, puede ser debida al temor y la desconfianza que genera en ciertas familias la escuela. Su actitud distante y reservada de los padres en su escasos contactos con los maestros confirman esta reflexión. La actitud de desconfianza hacia la escuela y los maestros no es generalizada, sino más bien de la mayoría de las familias procedentes del medio rural.

Son varios los elementos que alimentan la desconfianza de los padres de los alumnos marroquíes hacia la escuela que es preciso tener en cuenta. Desde la experiencia vivida en su país donde la escuela y el maestro en zonas beréberes representan la autoridad del gobierno alauita opresor con este pueblo. La situación de irregularidad por la falta de papeles obliga a la precaución ante la información facilitada a instituciones que puedan mantener contacto con el Ministerio de Interior. Finalmente, una actitud defensiva ante el rechazo al que están acostumbrados y ciertas dudas sobre lo que se trasmite a sus hijos y el grado de respeto a sus costumbres religiosas.

No ha sido muy frecuente entre los comentarios de los maestros y profesores de los alumnos marroquíes pero ha salido a relucir en las charlas que “los padres de los alumnos marroquíes no vienen pero yo tampoco les he llamado”. También hay que señalar que es difícil por los cambios de domicilio, teléfonos móviles sin cobertura, fuera de servicio, etc.

Profesores españoles.

El profesorado de aula no tiene mucha información de la cultura, historia y religión de los alumnos procedentes de países islámicos. Y si la tienen no la transmiten a sus alumnos. La mayoría del profesorado de aula no conoce y no percibe las diferencias entre el alumnado procedente de Marruecos. No saben que unos alumnos son árabes y otros beréberes y que entre los beréberes existen distintas tribus, que unos proceden de una zona rural y otros de grandes ciudades.

La formación del profesorado proporciona una mayor comprensión intercultural, como lo refleja los profesores de compensatoria de algunos centros (C.P. Rosa Chacel, C.P. Antonio Machado y C.P. Carlos Ruiz). Pero la formación es preciso ampliarla a todos los profesores de aula que se encuentran sin saber que hacer con estos alumnos, sin conocer las diferencias entre los alumnos árabes y beréberes y en ocasiones cargados de prejuicios hacia la cultura de esos alumnos. Sin duda el conocimiento de la cultura y costumbres de un país, reduce los prejuicios, facilita una mayor comprensión intercultural y permite valorar a los alumnos marroquíes porque lo que es cada uno, sin prejuicios ni falsas expectativas.

Alumnos españoles

La mayoría de los alumnos españoles muestran actitudes etnocéntricas más exacerbadas hacia los alumnos marroquíes que hacia los alumnos de otros países. Esta actitud coincide con una falta de conocimientos de la cultura, religión y costumbres de sus compañeros de aula marroquíes, de prejuicios transmitidos por los libros, medios de comunicación e incluso por algunas familias o maestros. Y coincide como ya hemos señalado con aulas donde el número de marroquíes se eleva a diez, aproximadamente una tercera parte de la clase que fomentan en estos alumnos el sentimiento de amenaza ante una invasión.

Los alumnos españoles se muestran más dispuestos e interesados por otras culturas que por la marroquí. Mostrando mayor interés por aquellos países y culturas más desarrolladas y cercanas.

?

?

Los españoles muestran sin complejos (variable interna=variable externa) lo que sienten hacia su cultura. A partir de los resultados sus amigos son y tienen que ser españoles y lo que más les identifica con su cultura es la comida y las fiestas y curiosamente lo que menos valoran de su cultura son sus creencias religiosas.

Los alumnos españoles no muestran una actitud de aceptar al diferente como amigo, no aprecian la diversidad ni mucho menos valoran la diversidad como un enriquecimiento. A pesar del rechazo que muestran hacia lo marroquí, creen que hay que ser solidarios con ellos y les gustaría conocer algo más de Marruecos. Eso pone en evidencia que el rechazo hacia los marroquíes no es muy profundo y procede de fuera.

La falta de conocimiento y la generalización les lleva a identificar todo aquello que suene árabe con Marruecos, sin saber la diferencia entre la procedencia árabe y la religión musulmana.

?

**CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN.**

Como se ha señalado en las conclusiones, estos alumnos no requieren de una educación específica, pero son alumnos que no suelen saber español y suelen tener problemas de aceptación entre sus compañeros.

Estos problemas de aceptación son compartidos con muchos de los compañeros inmigrantes, que por su color, su lengua, etc. tienen que sufrir un rechazo constante. Consideramos que los problemas de aceptación se pueden resolver fundamentalmente con un Plan de acogida, la formación y sensibilización de los profesores de aula y de sus compañeros puede reducir los prejuicios hacia estos alumnos o las bajas expectativas que tienen de ellos sus profesores.

Por tanto, las líneas generales de la propuesta de intervención giran en torno a la necesidad de formación y sensibilización del profesorado y alumnado ante la diversidad cultural, acogida de nuevos alumnos y la atención a las necesidades específicas del alumnado inmigrante marroquí.

Hay que señalar que de los ejes fundamentales, sólo el último es específico para el alumnado marroquí, ya que en las propuestas anteriores son válidas y necesarias para un alumnado de procedencia diversa.

1. NECESIDAD DE TRADUCTOR Y MEDIADOR SOCIOCULTURAL.

Consideramos urgente e imprescindible que la Consejería de Educación de Madrid ofrezca a las escuelas de la comunidad un servicio de traductores como existe en Cataluña. Tanto el número de alumnos inmigrantes extranjeros en las aulas de Madrid, como la falta de relación entre familia y escuela justifican la exigencia de un servicio de traductores. Este servicio resulta imprescindible para asegurar la comunicación y relación entre familias inmigrantes extranjeras y la escuela.

Este servicio proporciona traductores a los centros para mantener entrevistas con las familias inmigrantes recién llegadas que no hablen español. Estos traductores además pueden colaborar en la traducción de documentos (libros de escolaridad de los alumnos, matriculación, becas, servicios que ofrece el Centro, normas del centro o incluso convocatorias de reuniones, etc.).

Para mejorar la integración educativa de los inmigrantes marroquíes, además del servicio de traducción, es necesaria la figura de un mediador/a sociocultural. El

número de inmigrantes que residen actualmente en el municipio de Collado Villalba y la perspectiva de que siga aumentando el número, hace necesario la figura del mediador sociocultural, un miembro de los colectivos inmigrantes que represente ante las autoridades municipales a su grupo cultural étnico. Esta figura es urgente en un municipio que está absorbiendo mucha población inmigrante y en donde se pueden producir hechos lamentables.

El mediador sociocultural sirve como puente entre las autoridades municipales y la población inmigrante, proporciona información y conocimientos de su cultura a los responsables municipales y la sociedad de acogida, trasmite información, costumbres y cultura de la sociedad de acogida al colectivo de inmigrantes al que pertenece, facilita la integración social de los inmigrante en su municipio, interviene en los conflictos en los que se hayan implicados miembros de su comunidad, etc.

El mediador sociocultural puede ayudar a reducir la desconfianza y temor de las familias inmigrantes ante la escuela, puede proporcionar estrategias y pautas de comportamiento tanto a las familias como al profesorado. Por último, el mediador sociocultural como empleado del ayuntamiento sirve como ejemplo a toda la población de la posibilidad de integración en la sociedad de acogida. Y sirve como modelo a la población inmigrante y “contramodelo” de la imagen distorsionada de algunos miembros de la sociedad de acogida.

2. FORMACIÓN, ASESORAMIENTO Y SENSIBILIZACIÓN AL PROFESORADO Y EL ALUMNADO ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL.

Consideramos prioritario la intervención de sensibilización hacia la discriminación y el racismo en la sociedad con los profesores y alumnos españoles. Esta intervención tiene que ser constante y no puntual. Los objetivos de la intervención son tanto prevenir actitudes xenofobas y racistas, como controlar las actitudes de rechazo de parte de algunos alumnos o profesores hacia los alumnos inmigrantes, sobretodo marroquíes.

Otro elemento fundamental para que mejore la integración educativa de los alumnos inmigrantes marroquíes es que el profesorado de aula tenga una formación mínima y herramientas para atender la diversidad de los alumnos que actualmente llegan a sus aulas. Consideramos que un paso previo es concienciar al profesorado de

que los alumnos de ahora y del futuro tienen una procedencia diversa y en ocasiones, un nivel cultural heterogéneo. Se debe concienciar al profesorado de la necesidad de aplicar los principios propuestos por la L.O.G.S.E. sobre atención a la diversidad. Pero además es conveniente que el profesorado de aula tengan seminarios de formación sobre un currículum diverso, atención a la diversidad en el aula y trabajo en grupos heterogéneos, flexibles. El profesorado deberá familiarizarse en la planificación de un currículum que recoja la atención a la diversidad y en la aplicación de nuevos modos de atención al alumnado.

No es legítimo exigir un cambio de planteamiento sin la formación que permita que este cambio se produzca de forma racional y con una lógica, en vez de recurrir a la autoridad e imposición de un Decreto.

El profesorado requiere de una formación general sobre la diversidad para mejorar la atención del alumno diferente en las aulas, pero fundamentalmente necesita instrumentos y nuevas estrategias. La heterogeneidad de los alumnos hace que algunas de las antiguas fórmulas no funcionen o que sólo funcionen para unos pocos. El profesorado requiere de un apoyo y asesoramiento continuo para poder responder a las necesidades de un alumnado tan heterogéneo. Este asesoramiento lo pueden proporcionar los distintos miembros que componen la comunidad escolar (C.P.R., el profesor de Compensatoria, el equipo docente o un compañero, dependiendo del tema en cuestión), pero se trata de apoyar al profesorado de aula y evitar en la medida de lo posible que el profesor se sienta "sólo ante el peligro".

Un equipo docente formado, estable y motivado proporciona el respaldo moral necesario al profesorado de aula, ya que además de un apoyo educativo, es preciso un apoyo moral y afectivo.

El conocimiento de la cultura, tradiciones, características de la socialización de los niños de otros países que adquiera el profesor de aula tiene como objetivo principal que mejore o adquiera una comprensión intercultural que permitirá que éste establezca unas expectativas positivas hacia sus alumnos extranjeros. Además de servir de modelo a sus alumnos que observan en el comportamiento del maestro una forma de acoger a los alumnos extranjeros.

Nuestras sociedades van a ser plurales y es preciso que la sociedad adquiera una competencia intercultural que le permita acoger positivamente y convivir en paz y armonía con sus vecinos aunque procedan de otros países. La comprensión

intercultural no es una cualidad innata, más bien lo innato es el etnocentrismo, y por ello requiere de un aprendizaje para evitar que se vuelvan a producir altercados racistas en pueblos con un gran número de inmigrantes concentrados. Como hemos visto el rechazo y las peleas son más frecuente en las aulas donde los inmigrantes superan el umbral tolerado por la sociedad de acogida (umbral fijado en un 5%).

Debemos ser conscientes de la necesidad urgente de insistir en los valores de Tolerancia y Respeto a personas, culturas y religiones entre los valores fundamentales de la Democracia.

El trabajo de sensibilización hacia los alumnos ha de extenderse a todos los centros, independientemente de que haya alumnos inmigrantes, ya que los jóvenes que se formen en contextos homogéneos también requiere de las competencia intercultural para relacionarse en una sociedad multiétnica. Igualmente hay que intervenir en los contextos más desfavorecidos donde la competencia de trabajo y ayudas sociales es más directa entre el colectivo inmigrante y la sociedad de acogida. Aumentando en estos contextos el rechazo y donde el rechazo es más visceral y violento.

3. PLAN DE ACOGIDA A LOS NUEVOS ALUMNOS.

El objetivo del Plan de acogida es básicamente establecer una serie de medidas en distintos ámbitos que favorezcan la acogida sincera de los nuevos alumnos y sus familias. Este Plan pretende reducir el desconcierto y desconfianza de los nuevos alumnos y sus familias hacia la escuela o en el sistema educativo español. En definitiva se trata de facilitar la integración educativa del colectivo de inmigrantes en todos los aspectos que conciernen o son responsabilidad de la sociedad de acogida.

Este Plan se desarrolla desde los distintos ámbitos de la sociedad de acogida implicada en el proceso de integración educativa. En el ámbito de la Comunidad de Madrid, la Consejería de Educación como responsable de la integración debe asumir nuevas medidas que la favorezcan. En el ámbito municipal la Concejalía de Educación es la máxima responsable de asumir y proponer ciertas medidas que formen parte de un Plan de Integración social en el Municipio. Los centros educativos, implicados en la integración, han de asumir las medidas más concretas y cercanas al colectivo inmigrante. El último ámbito donde se desarrollan medidas para favorecer la integración de los alumnos inmigrantes es el aula.

3.1 Desde la Delegación de Educación.

Como se ha señalado anteriormente, el servicio de Traducción es una de las medidas que más pueden influir en la mejora de la integración educativa de los inmigrantes, fundamentalmente en la relación entre familia y escuela.

Este servicio sólo requiere de una dotación económica para sufragar los gastos generados por este servicio. Requiere de la firma de acuerdos o convenios con ONG`s que dispongan de Traductores de los idiomas solicitados. Y por último requiere de una serie de condiciones y normas que regulen el uso de este servicio para todas las escuelas que dispongan de alumnos inmigrantes extranjeros.

3.2 Desde las Instituciones Municipales.

Cómo ya hemos señalado, la figura del mediador sociocultural es una medida que puede facilitar la integración educativa y social de los inmigrantes. Pero además de ésta, el Ayuntamiento puede asumir otras medidas que mejoren la integración. La elaboración de un Plan de Integración social de inmigrantes que asegure la responsabilidad mutua de este proceso entre la población inmigrante y la sociedad de acogida, que proteja a un colectivo en permanente indefensión ante los abusos que puedan sufrir (condiciones de habitabilidad de los domicilios, abusos laborales, explotación, etc.).

Las corporaciones locales deben asegurar a todos los alumnos el acceso a solicitar ayudas de comedor y libros escolares, proporcionando ayudas de material o becas de comedor a aquellos alumnos que más lo necesiten y que por haberse incorporado fuera de plazo no han podido solicitarla a la Comunidad de Madrid. Entre los servicios sociales, centros escolares y mediador sociocultural la comunicación y relación debe ser constante y fluida.

Entre las actividades formativas o lúdicas que organiza el ayuntamiento hay que fomentar las que favorezcan los encuentros y la interrelación entre vecinos de distintas nacionalidades. Las instituciones municipales organizan actividades para las personas mayores, para los más pequeños, para los jóvenes, incluso se organizan determinadas actividades de carácter religioso. Por tanto también se pueden organizar ciertas actividades para grupos culturales o religiosos no mayoritarios.

3.3 Desde el Centro Escolar.

Las medidas para facilitar la integración educativa tomadas desde el centro educativo, han de estar consensuadas con todos los miembros del centro escolar. Siendo propuesto y aprobado por el Consejo escolar. El Plan es para todos los alumnos que se incorporan por primera vez al centro, independientemente de la nacionalidad. Se trata de acoger a todos los nuevos alumnos de igual forma, aunque para los alumnos que no hablan español será necesario un mayor apoyo.

PRIMERA FASE.

Debemos diferenciar en este primer momento si la familia comienza las gestiones de escolarización del alumno en el plazo previsto o si el alumno se incorpora una vez comenzado el curso.

Si el alumno/a se incorpora a principios de curso en cuanto la familia acude al centro para hacer la preinscripción de su hijo, un portavoz de la Dirección del centro, tras presentarse, informa de los plazos de matriculación, objetivos generales del centro, servicios disponibles (comedor, Plan de Acogida, actividades extraescolares, etc.) y de las normas establecidas en el Reglamento de Régimen Interno.

Si la familia dispone de tiempo se le muestran las instalaciones del centro, las aulas y se presenta a los “posibles” profesores de su hijo. Si la familia no dispone de tiempo para hacer la visita y la presentación ese mismo día se le invita a acercarse otro día, procurando fijar una fecha.

En caso de que el miembro de la familia no hable español, se recurre a un traductor. Además se le informa del servicio de Traducción al que puede acceder en la siguiente visita.

En este primer contacto se pretende transmitir a la familia del alumno que forma parte del centro y que puede acudir siempre que lo necesite, concretándole el horario y la conveniencia de solicitar una cita por medio de su hijo. En definitiva, el objetivo en este primer encuentro es recibir con los “brazos abiertos” a un nuevo miembro del centro, que se sienta a gusto y valorado.

Si el alumno se incorpora con el curso iniciado en cuanto la Dirección recibe la solicitud, bien por medio del inspector o de la familia, se organiza un encuentro con la familia en el centro. Si el miembro de la familia no sabe español se convoca a un

traductor para el encuentro. Esta entrevista la lleva a cabo el Director o el Jefe de Estudios con un miembro de la familia, preferentemente padre o madre, el alumno/a y el traductor si fuera necesario. En dicha reunión se informa de:

Las normas del centro.

Los cauces de participación de la familia y del alumno en el centro educativo.

Los objetivos generales del centro.

Las ayudas que se pueden solicitar y las fechas.

Descripción del Plan de acogida desde el centro y el aula.

Derechos y deberes del alumno y familia en el centro.

La necesidad de informar al centro de cualquier cambio de domicilio o teléfono e importancia que tiene para localizarle en caso de urgencia.

La necesidad de que cada alumno disponga de su libro de escolaridad. Se debe rellenar un libro de escolaridad con los datos del alumno e informar a la familia de su importancia, sobretodo si se traslada a otra localidad u otro país. Antes de marcharse deben solicitar el Libro en el centro.

Se rellena una ficha con datos de identificación e interés sobre el alumno y la familia y se le tramita un libro de escolaridad al alumno/a. Por último, el Director acompaña al padre y alumno(con el mediador/traductor) a conocer y presentar al profesor y a los compañeros de clase del alumno/a.

SEGUNDA FASE

La Dirección del centro en las reuniones de ciclo que mantiene normalmente recoge información de la incorporación y adaptación de los nuevos alumnos, así como de la implicación de las familias con la escolarización de sus hijos. Se evalúan las posibles dificultades y se plantean soluciones y acciones que favorezcan la incorporación y adaptación de los alumnos.

La Dirección del Centro procura diversificar las vías de convocatoria de reuniones de padres de alumnos, adaptándose a las peculiaridades de cada familia. El Centro se preocupa de que las familias asistan a las reuniones convocadas durante el

curso y en caso de que los padres no pudieran acudir, pueden optar por transmitirle los contenidos por carta, invitándoles a acudir al centro si tienen dudas o están interesados por algún tema específico.

La Dirección del centro procura mantener el contacto y relación con las familias, aprovechando todas las ocasiones en las que éstos se acerquen al centro. La comunidad escolar debe plantearse que el centro sea de todos y para todos y que incluso el edificio, mobiliario debe adaptarse a sus alumnos y familias. Un centro que tenga espacio para murales de acogida a todos los alumnos y a todas las familias, para poemas, etc.. Incluyendo todos los idiomas que conviven en el centro. Se pueden poner carteles informativos por el centro en diferentes idiomas, una semana en cada idioma o ponerlos temporalmente en todos los idiomas que convivan en el centro.

En definitiva, que las diferencias culturales estén en las aulas y en el centro, ya que de esa manera dan valor a las lenguas extranjeras y conocemos un poco más a nuestros nuevos alumnos.

3.4 Desde el aula.

Las medidas que se asuman en el aula y que impliquen a los alumnos deberán ser consensuadas con los mismos. Se debe presentar el Plan a los alumnos justificando la necesidad y buscando la implicación de los alumnos en una actividad solidaria. Los alumnos deben conocer los objetivos del Plan y la importancia del mismo tanto para la incorporación de un alumno más, como para asegurar el buen ambiente y relación en el aula. El profesor de aula solicita la ayuda e implicación de los alumnos.

En las aulas de Secundaria consideramos que será necesario plantearlo con precaución, sobretodo si existen actitudes de rechazo manifiesto. Se deberá trabajar en primer lugar la resolución de conflictos y dinámicas que favorezcan el mecanismo de los prejuicios.

PRIMERA FASE.

Independientemente de que el alumno se incorpore durante el curso o al comienzo del curso, este primer momento consideramos que puede tener una duración aproximada de una semana, durante la misma:

El maestro-tutor mantiene una entrevista con el mediador, familia y alumno con objeto de conocer un poco al alumno, con ayuda de un traductor si fuera necesario.

El profesor presenta en el aula al nuevo alumno/a, señala en el mapa a sus compañeros de donde viene y les pide la colaboración para proporcionarle una buena acogida. Se le asigna pupitre al nuevo alumno y se sienta cerca del profesor/a.

El profesor le asigna un alumno/a tutor, teniendo en cuenta las características de los dos alumnos: el nuevo y el veterano. En caso en que en el mismo aula haya un alumno de la misma nacionalidad y lo desee, se le ofrece el cargo de alumno-tutor. Se procura que el alumno-tutor tenga ciertas cualidades de comunicación e integración para transmitirle la información necesaria y para darle un apoyo inicial. Las tareas de este alumno-tutor con respecto al nuevo alumno son las siguientes:

- Le acompaña por el centro indicándole los lugares, aula de música, gimnasio, comedor, biblioteca, aseos, sala de profesores, etc.

- Le presenta alumnos o profesores del centro.

- Le muestra el material de aula y su organización,.

- En el aula le presenta a sus compañeros y profesores especialista.

- Le trasmite las normas del aula y en determinados momentos le explica la actividad o el procedimiento o le resuelve dudas.

En definitiva el alumno-tutor le introduce en la dinámica del aula y del centro ofreciéndole apoyo cómo traductor y compañero.

El maestro de compensatoria evalúa las necesidades educativas del alumno si fuera preciso con ayuda de un Traductor y se puede solicitar una evaluación diagnóstica al equipo psicopedagógico de la zona. El maestro de compensatoria trasmite las necesidades educativas del alumno al maestro-tutor y toman la decisión de realizar la adaptación curricular.

Para los alumnos que lo necesiten se realiza una Adaptación curricular, revisable en cada periodo de evaluación. Este diseño lo realizan el maestro de compensatoria junto con el profesor-tutor ante la evaluación llevada a cabo por el maestro compensatoria y las observaciones realizadas por el profesor-Tutor.

El profesor de aula a lo largo de esta semana propone dinámicas de acogida y aceptación¹.

SEGUNDA FASE

Se evalúa la relación entre el nuevo alumno y el alumno-tutor, si es positiva y fructífera se mantiene aunque se reducen los acompañamientos, ampliando la responsabilidad a otros compañeros. En caso de que la relación no haya resultado positiva, se analizan las posibles causas con el alumno-tutor, se plantea el cambio de alumno-tutor si este no desea continuar y se fijan nuevas tareas ampliando la responsabilidad a otros compañeros de aula.

El maestro mantiene contactos con el alumno-tutor, para estar siempre informado.

Se plantea la necesidad a los alumnos de indicar el vocabulario básico del aula en todos los idiomas que se conozcan: español, inglés, francés, árabe, rumano, etc. Se pueden recoger también las formas empleadas en castellano de los alumnos procedentes de Sudamérica.

Se propone una nueva dinámica de creación y potenciación de aceptación y comunicación en el grupo de conocimiento mutuo².

Se organizan apoyos puntuales al alumno con necesidades de compensación educativa en el aula.

Seguimiento del trabajo del aula y el progreso del nuevo alumno.

Se mantiene la comunicación y coordinación con el profesor de compensatoria y especialistas.

TERCERA FASE

Se evalúa la relación de los compañeros con el nuevo alumno y se realizan modificaciones oportunas con el objeto de mejorar las relaciones. En esta tercera fase se plantea de manera progresiva el fin de las tareas del alumno-tutor, siempre y

¹ Ver las referencias ofrecidas en los libros Muñoz Sedano, A. (1997) Educación Intercultural Teoría y práctica. Madrid. Editorial Escuela Española o Colectivo Amani (1994) Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos. Madrid Popular.

cuando el nuevo alumno se mueva de forma autónoma por el centro y haya establecido relaciones con sus compañeros.

Si surge cualquier tipo de dificultades se organizan dinámicas de grupos de resolución de problemas. Si no surgen grandes conflictos se continua con las actividades que tiene como objetivo crear y potenciar el clima de aceptación y comunicación en el grupo, introduciendo actividades de confianza³.

Se proporciona apoyo puntual al alumno con necesidades de compensación educativa en el aula.

Seguimiento del trabajo del aula y del progreso del nuevo alumno.

Comunicación y coordinación con el profesor de compensatoria y especialistas.

4. ATENCIÓN A LAS NECESIDADES ESPECIFICAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE MARROQUÍ EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL.

Para atender la falta de competencia en lengua española de los alumnos marroquíes (o de otra procedencia que no saben español) es preciso entender que si deben estar en aula para ello es necesario elaborar la adaptación de programaciones y materiales, contar con profesores sensibilizados y formados y disponer de un personal especializado que asesore y refuerce el trabajo del profesor de aula.

Hay que apoyar al alumno marroquí recién llegado que no habla español a superar el primer choque comunicativo. En un primer momento se trabaja con juegos, imágenes, manualidades y otras formas de expresión y comunicación no verbal. Se debe dedicar especial atención en el trabajo previo de lecto-escritura: la lateralidad y direccionalidad, el grafismo, la pronunciación de las vocales y la conjugación de los verbos.

Resulta complicado trabajar todos esos aspectos en el aula cuando este alumno tiene entre 20 y 22 compañeros que tienen otras necesidades. Es por tanto lógico plantearse unos programas intensivos de enseñanza del español en el mismo centro que faciliten la posterior incorporación de estos alumnos en las aulas ordinarias.

² Idem.

Este tipo de programas se llevan ya a cabo en otras comunidades autónomas con más experiencia en la integración educativa de inmigrantes.

Una vez que el alumno tenga las habilidades y un conocimiento del español mínimo debe integrarse al grupo ordinario de aula, incorporándoles en grupos más flexibles y abiertos. Es preciso extender el uso de agrupamientos flexibles, aprendizaje cooperativo que está demostrados ser muy convenientes en contextos interétnicos.

Actualmente, un alumno recién llegado recibe un apoyo directo del maestro de compensatoria en dos o tres ocasiones semanales, recibe apoyo directo del maestro-tutor en las horas de Estudio⁴. En las asignaturas de Educación física, plástica y música el alumno de alguna manera participa normalmente, pero el resto del tiempo lo dedica a hacer ejercicios propuestos por el maestro de compensatoria.

Por medio del trabajo en equipos, aprendizaje cooperativo, los agrupamientos flexibles el maestro de aula dispone de más tiempo y más posibilidades para atender al alumno recién llegado. La formación de los maestros en nuevos sistemas de aprendizaje beneficia al alumno que no sabe español ya que puede recibir más atención.

Entre el maestro de aula y el maestro de compensatoria han de elaborar un catalogo de recursos que recojan las sugerencias para trabajar la lecto-escritura y el lenguaje oral⁵, las expresiones más usuales en la escuela y en el aula, la relación de verbos más básicos, las estructuras elementales de conversación, juegos didácticos, ejercicios sensoriales, actividades que trabajen los centro de interés del cuerpo, el aula, la ropa, etc., ejercicios de calculo lógico numérico y las lecturas más apropiadas para su nivel de español. Entre los maestros del centro se ha de crear un sistema de intercambio de recursos y experiencias que puede ser abarcar a todas las escuelas que comparten C.P.R..

Por último se ha de organizar grupos de refuerzo en asignaturas fundamentales para aquellos alumnos que tengan niveles inferiores a los que se imparten en su aula. Estos grupos son flexibles, heterogéneos.

³ Idem.

⁴ Asignatura alternativa a la formación religiosa cristiana.

⁵ Consultar Valderrama, 1956.

En definitiva, es preciso buscar nuevas formas organizativas, metodológicas para atender a la diversidad, apoyados siempre por los recursos necesarios y avalados por la reflexión y la experiencia.

BIBLIOGRAFÍA.

1. A.A.V.V. (1990): Situación en España de los inmigrantes procedentes de países de mayoría islámica. *Cuadernos de Formación. Acción Social. Caritas*, 5.
2. Abad, L.; Cucó, A e Izquierdo, A. (1993): *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia*. Madrid. Editorial Popular-Jóvenes Contra la Intolerancia.
3. Abad Marquez, L.V. (1993a): La educación intercultural como propuesta de integración. En Abad, L. et al. *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia* (11-69). Madrid. Editorial Popular.
4. Abad Marquez, L.V. (1993b): Nuevas formas de inmigración: un análisis de las relaciones interétnicas. *Política y Sociedad*, 12,45-59.
5. Abid al-Jabiri, M. (1994): La imagen del Islam en los medios de comunicación occidentales. Introducción a la crítica de la razón europea. En Bodas Barea, J. y Draguevich, A. *El mundo árabe y su imagen en los medios* (172-187). Madrid. Comunica.
6. Aguado, M. T. (1995): *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiétnicos*. CIDE (inédita).
7. Aguado, M. T. (1998): *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares*. CIDE (inédita).
8. Aja, E. (2000): La regularización de la educación de los inmigrantes. *Colección Estudios Sociales*, 1, 69-98.
9. Akesbi Msefer, A. (1998): *Ecole, sujets et citoyens*. Rabat. Edit Consulting.
10. Alto Consejo de la Integración (1993): Le modèle français d'integration. *Migrations Société*, 26. 5-12.
11. Aparicio, R. (1996): Las exigencias de la integración: implicaciones de las distintas áreas de gestión: educación, cultura, salud, vivienda, empleo y servicios sociales. *Migraciones*, 0, 25-44.

12. Aparicio, R. (Dir.) (1998): *Identidad y Género: Mujeres Magrebíes en Madrid*. Madrid. Dirección General de la Mujer.
13. Arango, J. (1989): Disparidades demográficas y potencial migratorio mediterráneo En *Simposium Internacional Los movimientos humanos en el mediterráneo occidental* (117-135). Barcelona. Institut Catala di Estudio Mediterraneo.
14. Arango, J. (1992): Las migraciones internacionales a fines del siglo XX: realidad y teoría. En *Escritos de teoría sociológica en Homenaje a L. Rodriguez Zuñiga*. Madrid. CIS.
15. Arias, P. (1999): Profesores al borde de un ataque de nervios. Didáctica del árabe para escolares inmigrantes. En Franzé, A. (Ed.) *Lengua y Cultura de Origen: Niños Marroquíes en la Escuela Española* (201-211). Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
16. Ariño Giménez, P. (1999): Contexto Geográfico e Histórico de Marruecos. Carácter de una Vecindad. *OFRIM suplementos*, Junio 1999, 11-28.
17. Banks, J.A. (1981): *Multiethnic education : Theory and Practice*. Boston, Allyn and Bacon.
18. Bartolomé, M. (1994): *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación primaria*. CIDE (inédita).
19. Bartolome, M. (1998): *Evaluación de un programa de educación intercultural: desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial*. CIDE. (inédita).
20. Bel Adell, C. (1995): Las migraciones hoy: causas estructurales e impactos sociales En Vilar, J.B. (Ed.). *Murcia Frontera demográfica en el sur de Europa* (37-54). Murcia. Secretariado de Publicación e Intercambio Científico. Universidad de Murcia.
21. Belardi, A. (1991): *Enfance au Quotidien*. Casablanca. Editions le fenec.
22. Belhaj, S. M. R. (1994): *La politique scolaire au protectorat francais au Maroc (1912-1940)*. Tesis doctoral (inédita). Universidad René Descartes, V Sorbone. París.

23. Ben Radi, M. (1995): Immigration et identité culturelle: Conflits de culture et comportement des adolescents marocains immigrés. En *La migration et ses repercussions socio-spatiales au Maroc*. Actes de la première table ronde sur L'EMP organisée avec la participation des enseignants chercheurs. Unite EMP Universidad Mohamad V-Souissi. Facultad des Sciences de L'education. Rabat.
24. Blanco, C. (1994): El inmigrante como sujeto marginado. Claves interpretativas. En Ruiz Olabuenaga y Blanco, C. *La inmigración vasca* (31-60). Bilbao. Unio Acusta.
25. Boletín CIRES (1993): *Actitudes hacia los inmigrantes*. Marzo de 1993.
26. Bouzoubaa, K. (1982): *L'enseignement au Maroc ou un voyage incertain*. Tesis doctoral (inédita). Universidad París X, Nanterre, Institut des Sc. de L'educa. Paris.
27. Bravo Rodríguez, M. (1992): Aprendizaje cultural y adaptación social de los Inmigrantes. *Intervención Psicosocial*, Vol. I, 3, 49-56.
28. Cachón L. (1992): Marco institucional de la discriminación y tipos de inmigrantes en el mercado de trabajo en España. *REIS*, 69/95, 105-124.
29. Calvo Buezas, T. (1993): Frente a la Europa racista, la Europa solidaria y tolerante. En Calvo Buezas, T. et al. *Educación para la Tolerancia* (9-76). Madrid. Editorial Popular-Jóvenes Contra la Intolerancia.
30. Calvo Buezas, T. (1993): *Igualdad de oportunidades respetando las diferencias. Integración de las minorías, Tolerancia en la mayoría y educación Intercultural para todos*. CIDE (inédita).
31. Calvo Buezas, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad. Los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*. Madrid. Tecnos.
32. Camilleri, C. (1989): La gestation de l'identité en situation d'hétérogénéité culturelle. En Retschitzky, J. et al. (Ed.). *La recherche interculturelle*. París. L'Harmattan.
33. Carbonell i París, F. (1997): *Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de la Educación infantil: repercusiones educativas*. CIDE (inédita).

34. Carbonell, F. (1999): Diversidad cultural y educación infantil. *Ofrim Suplementos*, Noviembre-Diciembre 1999, 11-31.
35. Casanova, M.A. (1998): La educación, base de la sociedad intercultural. *Ofrim* Abril 1998, 9, 9.
36. Castles, S. y Kosack, G. (1973): *Inmigrant Workers and Class Structure in Western Europe*. Oxford. University Press.
37. Castien, I. (1996): Cambio cultural e integración: Marroquíes en España En López García, B. (Dir.) *Atlas de la Inmigración magrebí* (165-174). Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
38. CERED (1997): *Situación y perspectivas demográficas de Marruecos*. Rabat. Royaume de Maroc. Ministère Charge de la population.
39. CERED (1998): *Profil Socio-demographique du Maroc*. Rabat. Royaume de Maroc. Ministère Charge de la population.
40. CIDE (1999): Últimas tendencias en la investigación del CIDE sobre Educación intercultural. *Ofrim Suplementos*, Noviembre Diciembre 1999, 175-194.
41. CIDE (1999): *Las Desigualdades de la Educación en España, II*. Madrid. MEC.
42. Colectivo Amani (1994) *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid Popular.
43. Colectivo loé (1996a): *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada. CIDE/MEC y Laboratorio de Estudios Interculturales. Colección de Estudios Interculturales, Vol. 2.
44. Colectivo loé (1996b): *Situación de la población extranjera en España. Un balance a partir de fuentes secundarias*. Informe para la Fundación Ortega y Gasset. (inédita).
45. Colectivo loé (1997): *La diversidad cultural y la escuela. Discurso sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. CIDE (inédito).

46. Colectivo Pueblos (1993): *La guía del Quintopino: Marruecos Sahara Atlántico*. Madrid. B&T Publicaciones.
47. Comunidad de Madrid (1999): *La población y los hogares madrileños según la zonificación de los servicios sociales*. Madrid. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. Comunidad de Madrid.
48. Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa (1987): Proyecto nº7: La educación y el Desarrollo cultural de los migrantes En *Fundación Encuentros*, Cuadernos 65, Junio 1989 (Edición revisada en 1993).
49. de Miguel, C. (1994): El trato del inmigrante árabe en la prensa. En Bodas Barea, J.; Draguevich, A. *El mundo árabe y su imagen en los medios* (164-171). Madrid. Comunica.
50. Del Palacio Blanco, C. (1999): La procedencia regional del alumnado como factor decisivo en el desarrollo de la enseñanza de la lengua y cultura de origen. En Franzé, A. (Ed.) *Lengua y Cultura de Origen: Niños Marroquíes en la Escuela Española*. (169-178). Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
51. Díaz Aguado, M.J. y Baraja Miguel, A.M. (1991): *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. CIDE (inédita).
52. Díaz Aguado, M.J. y Andrés Martín, M.T. (1997): *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. CIDE (inédita).
53. Dirección General de Servicios Sociales (1998): Actuaciones en la Comunidad de Madrid con Inmigrantes. *Ofrim*, 1998, 5/6, 12-14.
54. Direction de la Statistique (1999): *Enquete Nationale sur les niveaux de vite des menage*. Rabat. Direction de la Statistique.
55. Educational Resources Information Center (1990): *Thesaurus ERIC of Descriptors/E*. Houston J. (Ed.) ORYX DRESS, Arizona (12th edición).

56. Ellingham, M., Mc Veigh, S y Zuluaga, M. (1992): *Marruecos en vivo*. Madrid. Anaya Touring.
57. Equipo Claves (1996): *Propuesta metodológica para el Trabajo Social con inmigrantes*. Madrid. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
58. Escobar, M. et al. (1995): *Los rifeños de Boadilla del Monte: Los poblados de las tribus de Abdelkrim*. Universidad de Comillas (inédita).
59. Etxeberria, X. (1994): Antirracismo. *Cuaderno Bakeaz*, 2, Enero.
60. Fernández Enguita, M. (1996): *La escolarización del pueblo gitano*. Granada, Laboratorio de Antropología, Universidad de Granada, CIDE.
61. Ferrer, F. (1992): La educación intercultural en Europa. En Paciano Feroso (Ed.) *Educación Intercultural: la Europa son fronteras* (111-128). Madrid. CIDE/MEC.
62. Franzé, A. (1996a): *Sobre la concentración escolar del alumnado de origen inmigrante: estudio de un barrio de Madrid*. Memoria final de la Investigación. (Inédita).
63. Franzé, A. (1996b): La población infantil marroquí en la escuela española. En López García, B. (Dir.) *Atlas de la Inmigración magrebí* (218-9). Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
64. Franzé, A. (1998): "Lo que sabía no valía". Trayectoria escolar y construcción de las relaciones entre iguales en la Historia de Naima. *Ofrim Suplementos* Diciembre 1998. 127-141.
65. Franzé, A. y Damen, M. (1999) Iniciativas públicas y privadas en la enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO) marroquí en España. *OFRIM Suplementos*, Junio 1999, 117-146.
66. Franzé, A. (Ed.) (1999): *Lengua y Cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid. Ediciones del Oriente y Mediterráneo.

67. Franzé, A. (1999c): Políticas educativas e inmigración: algunas notas sobre la enseñanza de la lengua y cultura de origen. *Ofrim Suplementos*, Noviembre-Diciembre 1999, 85-97.
68. Fresno García, J.M.(1991): *Un método para evaluar la incorporación de los niños y niñas gitanos a la Enseñanza Básica*. CIDE (inédita).
69. Fresno García, J.M. -A.S.G.G (1994): *La escolarización de niños y niñas gitanos a la Enseñanza Básica*. CIDE (inédita).
70. Funes, J. (2000): Migración y Adolescencia. *Colección de Estudios Sociales*, 1, 119-144.
71. Galino, A. (1990): La educación intercultural. Orígenes y enfoques. En Escribano, A. y Galino, A. *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum (7-22)*. Apuntes IEPS (Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas), nº54. Madrid. Narcea.
72. Galino, A. (1999): Educación intercultural para la Paz y la Solidaridad En Pérez Serrano, G. (Coord.). *Temáticas transversales en educación social y animación sociocultural (107-148)*. Sevilla. Universidad de Sevilla.
73. Garauday, R. (1995): Los integrismos: ensayo sobre los fundamentalismos. Barcelona. 130.
74. García Castaño, F.J. (1995): *La escolarización de niños y niñas inmigrantes en el Sistema Educativo Español*. CIDE (inédita).
75. García Parejo, I. (1997): *Enseñanza-aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid*. CIDE (inédita).
76. Giménez, C. (1993): Que entendemos por integración de los inmigrantes? Una propuesta conceptualizada. *Entre Culturas*, 7.
77. Giménez Romero, C. (1996): *Variables claves en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la Antropología Social*. CIDE (inédita).

78. Grañeras, M. Gordo, J.L. et al. (1998): *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en Educación en España*. Madrid. CIDE.
79. Gregorio Gil, C. (1996a): La intervención social con inmigrantes magrebíes: en busca de la anhelada "integración". En López García, B. (Dir.) *Atlas de la inmigración magrebí* (228-229). Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
80. Gregorio Gil, C. (1996b) Familia y entorno social migratorio: dos instancias socializadoras en conflicto. En López García, B. (Dir.) *Atlas de la Inmigración magrebí* (226-227). Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
81. Goytisolo, J. (1997): *De la Ceca a la Meca*. Madrid. Alfaguara.
82. Goytisolo, J y Naïr, S. (2000): *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*. Madrid. Aguilar.
83. Hart, D.M. (1976): *The Aith Waryaghar of the Moroccan Rif*. Tucson. The University of Arizona Press.
84. Herrera, E. (1994): Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración. *Papers*, 43, 71-76.
85. Hoffmann-Novotny, H.J. (1994): Oportunidades y riesgos de las sociedades multiculturales de inmigración. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*. Número Monográfico "La inmigración en Europa: expectativas y recelos".
86. Husen, T. y Opper, S. (Eds.) (1984): *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid. Narcea.
87. Instituto de Estadística (1996): *Resultados Provisionales detallados del padrón Municipal de habitantes y estadística de población*. Madrid. Instituto de Estadística.
88. Izquierdo Escribano, A. (1994): La opinión pública española ante los inmigrantes árabes. En Bodas Barea, J. y Draguevich, A. *El mundo árabe y su imagen en los medios* (194-203). Madrid. Comunica.

- 89.Jordán, A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona. ediciones CEAC.
90. Juliano, D. (1992): *Cultura Popular*. Barcelona. Anthropos
- 91.Juliano, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid. Eudema.
- 92.Juliano Corregido, D. (1997): *Discursos de etnicidad en la escuela: ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares?* CIDE (inédita).
- 93.LLuch Balaguer, X. (1995): Para buscar contenido a la educación intercultural. *Investigación en la Escuela*, 26, 69-81.
- 94.Lanfray, (1984): Los beréberes. *Encuentro Islamo-cristiano*. 151,1984.
- 95.López García, B. et al. (1993): *La inmigración magrebí: El retorno de los moriscos*. Madrid. Editorial Mafre.
- 96.López García, B.(Dir.) (1996): *Atlas de la inmigración magrebí en España*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- 97.López García, B. y del Olmo Vicent, N. (1995): Islam e inmigración En Abumalham, M (Ed.) *Comunidades islámicas en Europa (257-276)*. Madrid. Editorial Trotta.
- 98.Lovelace, M. (1995): *Educación Multicultural, Lengua y cultura de la Escuela plural*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- 99.Lovelace, M. (1999): La escuela pública y los menores inmigrantes. *Ofrim Suplementos*, Noviembre-Diciembre, 33-45.
- 100.Malik Moyahid, A. (Ed.)(1998): Traducción y Comentario del Noble Corán. New York. Daurssalam.
- 101.Martín Domínguez, A. (1993): *La formación social de ciudadanos críticos*. CIDE (inédita).

- 102.Martín Muñoz, G. (Comp.) (1995): *Mujeres, Democracia y desarrollo en el Magreb*. Madrid. Editorial Pablo Iglesias.
- 103.McGrawhill (1997): *Antropología Social*. Madrid. Interamericana de España.McGrawhill
- 104.M.E.C. (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid. MEC.
- 105.M.E.C. (1992): *Informe de la educación intercultural en España*. Madrid. MEC.
- 106.M.E.C. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid. MEC.
- 107.M.E.C. (1996) *La diversidad Cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación en Educación intercultural*. Madrid. MEC.
- 108.Merino Fernández, J.V. (1994): *La educación en niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. CIDE (inédita).
- 109.Merrouni, M. (1981): *Le college Musulman de Fes (1914-1956)* Tesis doctoral (inédita). Univ. de Montreal, F.S.E. Montreal.
- 110.Merrouni, M. (1993): *Le problème de la réforme dans la système éducatif marocain*. Rabat. Ed. Okad.
- 111.Merrouni, M (1996): *Système d'orientation scolaire et professionnelle et preparation des jeunes a la vie active*. Rabat. Royaume du Maroc. Université Mohammed V.
- 112.Merrouni, M y Souali, M. (1998): Question de l'enseignement au Maroc. *Bulletin Economique et Social du Maroc*, nº 143-144, 145, 146.
- 113.Mesa de Educación Intercultural de la Confederación Estatal de MRPs (1997): Una lectura crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 10-13.
- 114.Mesa Franco, M.C. (1996): *Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla, propuestas y estrategias de intervención educativa*. Granada. Laboratorio de Antropología. Universidad de Granada, CIDE.

- 115.Mesa Franco, M.C. y Sánchez Fernández, S. (1997): *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa*. CIDE.
- 116.Mimó, R. (1998): *Marruecos*. Bilbao. Sua Edizioak.
- 117.Ministerio de Asuntos Sociales (1995): *Plan para la Integración Social de los inmigrantes*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- 118.Moatassime, A. (1992): Pluralismo cultural y educación en el Magreb. *Perspectivas*, vol. XXII, 2, 1992 (82).
- 119.Montes del Castillo, A. (1998): *Evaluación del impacto de la incorporación de la población inmigrante al Sistema Educativo. El caso de inmigrantes marroquíes y la educación de adultos en la región de Murcia*. CIDE (inédita).
- 120.Morales, P. (1999): Convocatorias y plazos de la escolarización. *Ofrim*, 21, 8.
- 121.Muñoz Sedano, A. (1993): *La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid*. CIDE (inédita).
- 122.. Muñoz Sedano, A. (1997): *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española
- 123.Murillo, F.J. et al. (1995): La investigación española en educación intercultural. *Revista de Educación*, 307, 199-216.
- 124.Navarro, J.M.(Ed.) (1997): *El Islam en las aulas. Contenidos, silencios, enseñanza*. Barcelona. Icaria-Antrazyt.
- 125.Ortega Estebán, J. (1996): *Problemática socioeducativa del inmigrante infanto-juvenil en Castilla y León: programas de intervención socioeducativa encaminados a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas y culturales*. CIDE (inédita).
- 126.Paez, M.T. (1996): Los niños marroquíes en el registro del Consulado de Madrid. En López García, B. (Dir.) *Atlas de la inmigración Magrebí en España* (80). Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

- 127.Pascual, J. (1991): ¿Es un problema la escolarización de los hijos de magrebíes? El reto de la escuela multicultural. *Revista de Trabajo Social* ,124,52-56.
- 128.Perez Molina, R. (1995): *La protección contra la discriminación de los inmigrantes en España: De papel mojado a una legislación efectiva*. Seminario Inmigración, empleo e integración social de la Universidad Menendez Pelayo, Santander (inédita).
- 129.Perotti, A. (1989a): Migración y sociedad en Europa. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales. *Por una sociedad intercultural* .Servicios de Documentos de Fundación Encuentros, Cuaderno 65, 13-56.
- 130.Perotti, A. (1989b): Pequeño léxico antropológico sobre la Inmigración. *Por una sociedad intercultural*. Servicios de Documentos de Fundación Encuentros, Cuaderno 65, 13-56.
- 131.Perrault, G. (1992): *Nuestro amigo el rey*. Plaza y Janés/Cambio 16. Barcelona.
- 132.Pumares, P. (1996): La inmigración marroquí en la Comunidad de Madrid. En López García, B. (Dir.) *Atlas de la inmigración Magrebí en España* (165-174). Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- 133.Quintana, J.M. (1992): Características de la educación multicultural. *Revista española de pedagogía*, 193, 469-479.
- 134.Ramírez, M^a.A. (1996): La progresiva feminización del colectivo marroquí. En López García, B. (Dir.) *Atlas de la inmigración Magrebí en España*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- 135.Regil, M. de (1999): Aproximación a la educación en Marruecos. *Ofrim Suplementos*, Noviembre-Diciembre 1999, 113-130.
- 136.Resolución A3-03999/92. Ponente Sra. Dührkop Dührkop (1992) Informe de la Comisión de Cultura, Juventud, educación y Medios de Comunicación sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad Europea (inédita).

- 137.Ritcher, E. (1996): La educación intercultural como tarea de la escuela. *Educación*, Volumen 53, 27-49. Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, RFA.
- 138.Roque, M.A. (1994): Percepciones controvertidas: migración marroquí en Cataluña. *Papers* 43, 78-87.
- 139.Royaume du Maroc (1991): *Le mouvement éducatif au Maroc durant la période 1987-89 et 1989-90*. Rabat. Royaume de Maroc.
- 140.Ruiz Bravo, C. (1995): Migración...¿que integración educativa? En Abumalham, M (Ed.)*Comunidades islámicas en Europa* (237-253). Madrid. Editorial Trotta.
- 141.Ruiz Olabuenaga y Blanco, C. (1994): *La inmigración vasca* Bilbao. Unio Acusta.
- 142.Sales, A. y García, R. (1997): *Programas de educación intercultural*. Bilbao. Desclée De Brouwer.
- 143.Salazar González, J. (1996): *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la Enseñanza Obligatoria*. CIDE (inédita).
- 144.Santillana.(1995): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid. Santillana.
- 145.Solé, C. (1991):*Trabajadores extranjeros en Cataluña ¿integración o racismo?* Madrid. CIS Monografías Siglo XXI de España
- 146.Solé, C. (1995): *Prevenir contra la Discriminación: actitudes y opiniones ante la inmigración extranjera*. Madrid. Consejo Económico y Social. Departamento de Publicaciones .
- 147.Souad, H. (1983): *L'image de la mere chez l'home Marocain etude par le Roschand*. Tesis doctoral (inédita). Universite de Bordeaux II. Bordeaux.
- 148.Thoraval, Y. (1995): *Diccionario de la civilización musulmana*. Barcelona. Larousse.
- 149.Tilmatine, M. (1999): La importancia de la lengua y cultura de origen en la inmigración de las comunidades beréberes en Europa. En Franzé, A. (Ed.)*Lengua y cultura de*

origen de los alumnos Inmigrantes marroquíes (143-156). Madrid. Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

150.Valderrama, F. (1955): *Manual del maestro español en Marruecos*. Tetúan. Editora marroquí.

151.Valderrama, F. (1956):*Historia de la Acción cultural de España en Marruecos (1912-1956)*: Volumen I. Tetúan. Editora marroquí.

152.Vila, I. (2000): Inmigración, educación y lengua propia. *Colección de estudios Sociales*, 1, 145-165.

153.Zimmerman, K.F.(1994): Algunas lecciones generales sobre el problema europeo de las migraciones. *Revista del Instituto de estudios Económicos*. "La inmigración en Europa: expectativas y recelos". Número monográfico,3-32.

154.Zniber, F. (1976): *La mère et L'enfants sous le milieu traditionnel marroccain: etude illustrée par une enquête dans un milieu rural Bahalil et dans un milieu urbain: Bab El Khokha*. Tesis doctoral (inédita).Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Rabat.

155.Zougari, A. (1997):*L'école en milieu rural*. Rabat. Imp. El Maarif Al Jadida.

ANEXOS

**ANEXO I.1:
ESTADÍSTICA DE RESIDENTE EN
COLLADO VILLALBA**

ESTADÍSTICA DE RESIDENTES EN COLLADO VILLALBA MAYORES DE 20 AÑOS
DISTRIBUIDOS POR
NACIONALIDAD, NIVEL DE ESTUDIOS Y SEXO.



Collado Villalba, 3 de abril de 1.998.

NACIONALIDAD	NIVEL DE ESTUDIOS	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
MARRUECOS (682 residentes)	SIN ESTUDIOS	381	101	482
	PRIMARIOS	53	41	94
	EGB-Gº. ESCOLAR	28	20	48
	F.P.	3	1	4
	BUP-BACHILLER SUP.	10	8	18
	DIPLOMADOS	4	2	6
	LICENCIADOS	5	2	7
	SIN ESPECIFICAR	18	5	23
ARGENTINA (151 residentes)	SIN ESTUDIOS	3	7	10
	PRIMARIOS	7	9	16
	EGB-Gº. ESCOLAR	13	17	30
	F.P.	10	7	17
	BUP-BACHILLER SUP.	17	17	34
	DIPLOMADOS	6	5	11
	LICENCIADOS	10	13	23
	OTROS	2	2	4
SIN ESPECIFICAR	4	2	6	
PERU (93 residentes)	PRIMARIOS	2	1	3
	EGB-Gº. ESCOLAR	11	14	25
	F.P.	6	4	10
	BUP-BACHILLER SUP.	14	18	32
	DIPLOMADOS	3	5	8
	LICENCIADOS	4	5	9
	OTROS	4	2	6
ITALIA (86 residentes)	PRIMARIOS	1	3	4
	EGB-Gº. ESCOLAR	10	6	16
	F.P.	8	6	14
	BUP-BACHILLER SUP.	13	9	22
	DIPLOMADOS	4	4	8
	LICENCIADOS	8	6	14
	OTROS	-	1	1
	SIN ESPECIFICAR	4	3	7

BÉLGICA (4 residentes)	EGB-Gº. ESCOLAR	1	-	1
	F.P.	1	-	1
	BUP-BACHILLER SUP.	1	-	1
	SIN ESPECIFICAR	1	-	1
HONDURAS (3 residentes)	PRIMARIOS	-	1	1
	EGB-Gº. ESCOLAR	-	2	2
FILIPINAS (3 residentes)	SIN ESTUDIOS	1	-	1
	PRIMARIOS	1	-	1
	BUP-BACHILLER SUP.	1	-	1
IRAK (3 residentes)	DIPLOMADOS	1	1	2
	LICENCIADOS	-	1	1
RUMANÍA (3 residentes)	PRIMARIOS	-	1	1
	LICENCIADOS	1	1	2
SUECIA (3 residentes)	BUP-BACHILLER SUP.	1	-	1
	DIPLOMADOS	1	-	1
	LICENCIADOS	1	-	1
UCRANIA (2 residentes)	EGB-Gº. ESCOLAR	-	1	1
	LICENCIADOS	-	1	1
ANGOLA (2 residentes)	LICENCIADOS	1	-	1
	OTROS	1	-	1
GUINEA ECUATORIAL (2 residentes)	BUP-BACHILLER SUP.	1	1	2
BOLIVIA (2 residentes)	LICENCIADOS	-	1	1
	OTROS	1	-	1
NICARAGUA (2 residentes)	F.P.	-	1	1
	OTROS	1	-	1
PANAMÁ (2 residentes)	DIPLOMADOS	-	2	2
HUNGRÍA (2 residentes)	DIPLOMADOS	1	-	1
	LICENCIADOS	-	1	1
IRLANDA (2 residentes)	BUP-BACHILLER SUP.	-	2	2
INDIA (2 residentes)	BUP-BACHILLER SUP.	-	1	1
	DIPLOMADOS	-	1	1
CANADÁ (2 residentes)	F.P.	-	1	1
	BUP-BACHILLER SUP.	1	-	1
DINAMARCA (1 residente)	LICENCIADOS	-	1	1
FINLANDIA (1 residente)	LICENCIADOS	-	1	1

CABO VERDE (14 residentes)	SIN ESTUDIOS	1	2	3
	PRIMARIOS	1	2	3
	EGB-Gº. ESCOLAR	4	3	7
	BUP-BACHILLER SUP.	-	1	1
VENEZUELA (14 residentes)	EGB-Gº. ESCOLAR	-	2	2
	BUP-BACHILLER SUP.	1	-	3
	DIPLOMADOS	-	1	1
	LICENCIADOS	4	3	7
	OTROS	-	1	1
CHINA (11 residentes)	SIN ESTUDIOS	4	1	5
	PRIMARIOS	1	-	1
	EGB-Gº. ESCOLAR	1	2	3
	BUP-BACHILLER SUP.	2	-	2
MEXICO (9 residentes)	SIN ESTUDIOS	-	1	1
	PRIMARIOS	-	1	1
	F.P.	-	2	2
	BUP-BACHILLER SUP.	-	2	2
	LICENCIADOS	1	2	3
PAISES BAJOS (8 residentes)	EGB-Gº. ESCOLAR	-	1	1
	F.P.	1	-	1
	BUP-BACHILLER SUP.	1	-	1
	DIPLOMADOS	1	3	4
	LICENCIADOS	1	-	1
PARAGUAY (7 residentes)	PRIMARIOS	-	2	2
	EGB-Gº. ESCOLAR	1	4	5
SUIZA (6 residentes)	PRIMARIOS	-	1	1
	EGB-Gº. ESCOLAR	1	-	1
	BUP-BACHILLER SUP.	-	1	1
	DIPLOMADOS	-	1	1
	LICENCIADOS	1	-	1
	OTROS	-	1	1
ARGELIA (4 residentes)	SIN ESTUDIOS	-	1	1
	PRIMARIOS	1	-	1
	BUP-BACHILLER SUP.	-	1	1
	LICENCIADOS	1	-	1
JAPÓN (5 residentes)	BUP-BACHILLER SUP.	-	2	2
	LICENCIADOS	1	2	3
KOREA DEL SUR (4 residentes)	BUP-BACHILLER SUP.	-	2	2
	LICENCIADOS	-	2	2
IRÁN (4 residentes)	PRIMARIOS	-	1	1
	LICENCIADOS	2	1	3
EL SALVADOR (4 residentes)	F.P.	-	1	1
	BUP-BACHILLER SUP.	-	1	1
	LICENCIADOS	1	1	2

POLONIA (33 residentes)	F.P.	4	5	9
	BUP-BACHILLER SUP.	4	5	9
	DIPLOMADOS	1	1	2
	LICENCIADOS	5	5	10
	OTROS	1	2	3
REPÚBLICA DOMINICANA (36 residentes)	SIN ESTUDIOS	-	6	6
	PRIMARIOS	1	7	8
	EGB-Gº. ESCOLAR	1	9	10
	F.P.	2	-	2
	BUP-BACHILLER SUP.	-	5	5
	DIPLOMADOS	-	1	1
	LICENCIADOS	1	-	1
SIN ESPECIFICAR	1	2	3	
URUGUAY (32 residentes)	SIN ESTUDIOS	-	1	1
	PRIMARIOS	2	3	5
	EGB-Gº. ESCOLAR	3	3	6
	F.P.	2	1	3
	BUP-BACHILLER SUP.	5	4	9
	DIPLOMADOS	1	-	1
	LICENCIADOS	-	3	3
	OTROS	2	1	3
SIN ESPECIFICAR	-	1	1	
EE.UU. DE AMERICA (24 residentes)	BUP-BACHILLER SUP.	2	6	8
	DIPLOMADOS	-	3	3
	LICENCIADOS	6	6	12
	OTROS	-	1	1
ECUADOR (21 residentes)	PRIMARIOS	-	1	1
	EGB-Gº. ESCOLAR	5	9	14
	BUP-BACHILLER SUP.	2	2	4
	LICENCIADOS	-	2	2
BULGARIA (19 residentes)	EGB-Gº. ESCOLAR	-	1	1
	F.P.	3	5	8
	BUP-BACHILLER SUP.	-	3	3
	DIPLOMADOS	-	2	2
	LICENCIADOS	4	1	5
CUBA (16 residentes)	PRIMARIOS	-	1	1
	F.P.	1	-	1
	BUP-BACHILLER SUP.	-	3	3
	DIPLOMADOS	1	-	1
	LICENCIADOS	3	3	6
	OTROS	1	3	4
BRASIL (residentes)	PRIMARIOS	-	1	1
	EGB-Gº. ESCOLAR	2	2	4
	BUP-BACHILLER SUP.	-	1	1
	DIPLOMADOS	1	2	3
	LICENCIADOS	1	4	5
	OTROS	2	-	2

FRANCIA (78 residentes)	SIN ESTUDIOS	1	-	1
	PRIMARIOS	-	3	3
	EGB-Gº. ESCOLAR	4	7	11
	F.P.	9	9	18
	BUP-BACHILLER SUP.	7	12	19
	DIPLOMADOS	4	3	7
	LICENCIADOS	8	5	13
	OTROS	3	3	6
COLOMBIA (70 residentes)	SIN ESTUDIOS	-	1	1
	PRIMARIOS	3	5	8
	EGB-Gº. ESCOLAR	3	12	15
	F.P.	-	3	3
	BUP-BACHILLER SUP.	11	18	29
	DIPLOMADOS	2	3	5
	LICENCIADOS	2	4	6
	OTROS	-	2	2
SIN ESPECIFICAR	1	-	1	
PORTUGAL (62 residentes)	SIN ESTUDIOS	3	5	8
	PRIMARIOS	10	12	22
	EGB-Gº. ESCOLAR	5	11	16
	F.P.	-	1	1
	BUP-BACHILLER SUP.	1	7	8
	DIPLOMADOS	3	-	3
	LICENCIADOS	-	1	1
	SIN ESPECIFICAR	1	2	3
ALEMANIA (47 residentes)	EGB-Gº. ESCOLAR	4	2	6
	F.P.	3	4	7
	BUP-BACHILLER SUP.	4	9	13
	DIPLOMADOS	2	4	6
	LICENCIADOS	6	5	11
	OTROS	-	2	2
	SIN ESPECIFICAR	1	1	2
CHILE (45 residentes)	SIN ESTUDIOS	1	-	1
	PRIMARIOS	-	1	1
	EGB-Gº. ESCOLAR	5	11	16
	F.P.	3	4	7
	BUP-BACHILLER SUP.	4	3	7
	DIPLOMADOS	1	2	3
	LICENCIADOS	4	4	8
	OTROS	-	1	1
SIN ESPECIFICAR	-	1	1	
IRLANDA DEL NORTE (35 residentes)	EGB-Gº. ESCOLAR	-	5	5
	F.P.	1	-	1
	BUP-BACHILLER SUP.	5	6	11
	DIPLOMADOS	3	3	6
	LICENCIADOS	8	5	13



AUSTRALIA (1 residente)	DIPLOMADOS	-	1	1
JORDANIA (1 residente)	LICENCIADOS	-	1	1
TURQUÍA (1 residente)	F.P.	1	-	1
LIBERÍA (1 residente)	PRIMARIOS	-	1	1
GABÓN (1 residente)	DIPLOMADOS	1	-	1
NORUEGA (1 residente)	DIPLOMADOS	-	1	1
TÚNEZ (1 residente)	SIN ESTUDIOS	1	-	1
ZAIRE (1 residente)	EGB-Gº. ESCOLAR	-	1	1
GUATEMALA (1 residente)	BUP-BACHILLER SUP.	-	1	1
TOTAL = 57 PAISES		927	760	1.687,-



ANEXOS I.2:
ALUMNOS INMIGRANTES
MATRICULADOS EN LA
SUBDIRECCIÓN TERRITORIAL
MADRID-OESTE

TABLA DE ALUMNOS INMIGRANTES MATRICULADOS EN LAS DISTINTAS POBLACIONES DE LA SUBDIRECCIÓN TERRITORIAL MADRID OESTE A OCTUBRE DE 1998

NACIONALIDADES	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	1	2	3	TOTAL	
MUNICIPIOS																																
ALPEDRETE	6	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12	
BECERRIL	35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	
BOADILLA	38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	38	
EL BOALO	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	
CERCEDILLA	7	0	0	3	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	
COLLADO MEDIANO	32	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33	
COLLADO VILLALBA	110	3	6	9	13	8	5	0	7	1	4	3	4	0	8	1	1	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	186	
COLMENAREJO	48	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	48	
EL ESCORIAL	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	29	
GALAPAGAR	61	17	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	89	
GUADARRAMA	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	10	
HOYO DE MANZ	16	7	1	1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	32	
MAJADAHONDA	49	1	9	0	6	9	0	5	36	0	1	7	0	0	14	0	0	4	0	2	1	2	2	1	1	1	1	0	0	0	152	
LOS MOLINOS	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	
MORALZARZAL	17	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	
NAVACERRADA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
NAVALAGAMELLA	34	20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	54	
POZUELO DE ALAR	44	6	15	0	1	4	1	0	8	0	3	4	0	0	3	3	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	3	1	100	
ROBLEDO DE CHA	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
LAS ROZAS	24	5	2	1	1	2	0	0	2	2	6	6	1	0	10	3	0	6	0	3	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	79	
SAN LORENZO	40	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	43	
TORRELODONES	7	4	0	2	0	7	0	0	1	0	1	1	1	0	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	33	
VALDEMORILLO	21	2	1	0	0	3	0	0	1	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	32	
VNVA CAÑADA	17	3	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	25	
VNVA PARDILLO	40	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	43	
ZARZALEJO	10	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	13	
TOTAL	697	69	37	18	23	42	6	6	65	3	20	24	12	2	38	10	2	17	2	7	7	4	6	4	3	4	1	3	3	2	1137	

OTROS GRUPOS DE INMIGRANTES MINORITARIOS

Las Rozas: 2 austríacos

Majadahonda: 1 Uruguayo, 1 Sueco, 1 Iraní, 1 Finandés, 1 Canadiense, 1 U.S.A., 1 Sueco

Torrelorones: 1 Irlandés, 3 U.S.A.

Valdemorillo: 1 Mejicano

Vnva. Cañada: 1 Irlanda, 2 Rumania, 2 Holanda, 2 USA

ALUMNOS INMIGRANTES MATRICULADOS EN CENTROS PUBLICOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA.**SUBDIRECCION TERRITORIAL DE MADRID - OESTE..****CLAVES**

A= Marruecos	Ñ= Colombia
B= Portugal	O= Cabo Verde
C= República Dominicana	P= Santo Domingo
E= Ecuador	Q= Gran Bretaña
F= Argentina	R= Guinea Ecuatorial
G= Argelia	S= Italia
H= Filipinas	T= Alemania
D= Bulgaria	U= Bolivia
I= Perú	V= Brasil
J= Venezuela	W= Francia
K= Polonia	X=Cuba
L= China	Y= Chile
M= Ex Repúblicas Soviéticas	Z= Puerto Rico
N= Irak	1= Angola
	2= Bélgica
	3.= Hungría

(Datos a octubre de 1998)

ANEXO I.3:
**FICHA DE IDENTIFICACIÓN DE LOS
CENTROS DE COLLADO VILLALBA**

n° 1

464

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

CENTRO: C.P. Dental Urquiza Díaz
 DIRECCIÓN: Carretera Alpedrete, n.º 4, Colada Villalba
 TELEFONO: 91.8.50.61.38 CODIGO POSTAL: 28410
 DIRECTOR/A: Sr. Antonio Álvarez
 JEFE/A DE ESTUDIOS: Daniel Magrebi
 NÚMERO DE PROFESORES/AS: 43

NÚMERO DE ALUMNOS:

	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000
Inmigrantes			/	40
Marroquíes			/	17
Total de Alumnos			/	649

PROGRAMA DE APOYO A MINORIAS EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA: 22
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBÍES: 17
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR DE COMPENSATORIA: Media jornada
 Compartido con el C.P. Antonio Beullier

CONVENIO CON OTROS PAISES EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 CON QUÉ PAISES:
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA:
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBÍES:
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR:

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO: Se trata de un colegio de Villalba próximo a los alumnos en su mayoría proceden de un entorno medio-alto socioeconómico y social. Desde hace 6 años vienen recibiendo un número de alumnos inmigrantes constante. En su mayoría son familias asentadas en Colada Villalba.

OBSERVACIONES DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO CON RESPECTO A LA ESCOLARIZACIÓN DEL COLECTIVO MAGREBÍ: -

INCIDENCIAS DEL CENTRO CON RESPECTO AL PROGRAMA DE APOYO A MINORIAS ÉTNICAS: -

OTROS: -
 Presencia de inmigrantes 6.16% en 1999
 Marroquíes 2.62% en 1999

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO N°2

CENTRO: C.P. "CARLOS RUIZ"
 DIRECCIÓN: C/ JERAFIN OLMED RONDUA Y N. - C. VILLALBA.
 TELEFONO: 91.9500060 CODIGO POSTAL: 28400
 DIRECTOR/A: JOSE A. DE CASTRO DUMEA.
 JEFE/A DE ESTUDIOS: BENICO RODRIGUEZ PINDADO.
 NÚMERO DE PROFESORES/AS: 17.

NÚMERO DE ALUMNOS:

	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000
Inmigrantes			54	67
Marroquíes			33	33
Total de Alumnos			293	275

PROGRAMA DE APOYO A MINORIAS EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA: 24
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBÍES: 38
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR DE COMPENSATORIA: JORNADA COMPLETA.

CONVENIO CON OTROS PAISES EN EL CURSO 1999-2000 SI NO ?
 CON QUÉ PAIS/S:
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA:
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBÍES:
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR:

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO: EN TÉRMINOS GENERALES
 EL NIVEL DE CULTURAL: "MEDIO-BAJO".
 Situación de Inmigración por el centro por venir por el edificio de escuela
 Construcción: Ladrillo y Plancha.

OBSERVACIONES DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO CON RESPECTO A LA
 ESCOLARIZACIÓN DEL COLECTIVO MAGREBÍ:
 - EXCESIVO NÚMERO EN ALGUNAS CLASES.
 - MATRICULACION Y BAJAS DURANTE TODO EL AÑO.

INCIDENCIAS DEL CENTRO CON RESPECTO AL PROGRAMA DE APOYO A
 MINORIAS ÉTNICAS:
 - REHALAR CONSTANTEMENTE EL HORARIO Y LA
 PROGRAMACIÓN

OTROS: Inmigrantes: 19.02 en el 98-99 -> 25.09 en 99/00
 Marroquíes: 11.66% en el 98-99 -> 12.00% en 99/00

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO nº 3

CENTRO: C.P. ROSA CHACEL
 DIRECCIÓN: LA VENTA SIN
 TELEFONO: 918501790 CODIGO POSTAL: 28400
 DIRECTOR/A: GABRIEL HERNÁNDEZ RIVAS
 JEFE/A DE ESTUDIOS: DAVID M. BAÑOS GALLEGO
 NÚMERO DE PROFESORES/AS: 33

9º

	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000
NÚMERO DE ALUMNOS:	9,11%	9,65%	14,18%	14,89%
Inmigrantes	32	53	75	81
Marroquíes	17	29	38	49
Total de Alumnos	417	549	529	544
	4,56%	5,28%	2,18%	9,00%

PROGRAMA DE APOYO A MINORIAS EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA: 22
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBIES: 49
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR DE COMPENSATORIA: Completa

CONVENIO CON OTROS PAISES EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 CON QUÉ PAISES:
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA:
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBIES:
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR:

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO: Situado en un barrio de población fundamentalmente inmigrante, en los últimos años, magrebí, de un nivel socio-económico medio-bajo. Cuenta con 22 unidades desde E. Infantil a 1º ciclo de E.P. de promoción de la E.S.P. sobre una serie de instalaciones grandes: espacios, terrenos, etc.

OBSERVACIONES DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO CON RESPECTO A LA ESCOLARIZACIÓN DEL COLECTIVO MAGREBÍ: Ap. en el curso 98/99 de los alumnos magrebíes, a medida que se va haciendo de forma adecuada. Con el desmoronamiento del sistema y con la atención que se le presta, es muy difícil su integración. Cabeza que con un programa de inserción lingüística desde la C. de Educación, sería mucho más fácil y efectiva su integración que se persigue.

INCIDENCIAS DEL CENTRO CON RESPECTO AL PROGRAMA DE APOYO A MINORIAS ÉTNICAS: Dentro de la llegada de la primera (inmigrantes) tanto la dirección como el profesorado hacen conciencia de la necesidad de atender lo más adecuadamente posible a los alumnos. Con ciertos gastos en el curso 98/99, se consiguió una profesora a jornada completa para los alumnos, aunque seguimos esperando que la atención que se le da a los inmigrantes.

OTROS: La situación de este centro hace prever el aumento de este alumnado, por ello sería necesario más medios tanto personales como materiales de otra manera la escolarización de los alumnos magrebíes sería muy deficiente.
Apoyo a S. otros: E.M.F., D.S., D.S., lenguaje mat. 14, compensator. 22
Señalar apoyo o aler -> para flexible en 16 20 > 4 años

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO n° 4

CENTRO: IES LAS CANTERAS
 DIRECCIÓN: O. BENALARA 2 C. VILLALBA
 TELEFONO: 91 8513438 CODIGO POSTAL: 28400
 DIRECTOR/A: ANA GONZALEZ PRADO
 JEFE/A DE ESTUDIOS: JAIME KAYSER
 NÚMERO DE PROFESORES/AS: 72

NÚMERO DE ALUMNOS:

	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000
Inmigrantes			16	12 + 16 = 28
Marroquies				16
Total de Alumnos				810

27
 ~ 3,46%
 1,97%

PROGRAMA DE APOYO A MINORIAS EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA: 14 + 1
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBÍES: 14
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR DE COMPENSATORIA: MEDIO HORARIO

CONVENIO CON OTROS PAISES EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 CON QUÉ PAISES:
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA:
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBÍES:
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR:

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO: Centro de Secundaria - sin
 Primer Ciclo de ESO con PAC Temalopra,
 3 cursos avanzados de Ciencias Sociales y
 Ciclos Formativos de grado medio (1)
 y de grado superior (2)

OBSERVACIONES DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO CON RESPECTO A LA
 ESCOLARIZACIÓN DEL COLECTIVO MAGREBÍ: Son aborales
 pero problemáticos. Se interesan bien
 por algunos de los problemas como un aspecto
 de la ESO. Lo hay muy estudiado. Hay
 pocas muy preocupadas por sus alumnos
 porque lleguen a la universidad. Otros tienen
 que ponerse a trabajar en cuanto cumplen 16.

INCIDENCIAS DEL CENTRO CON RESPECTO AL PROGRAMA DE APOYO A
 MINORIAS ÉTNICAS:
 Se necesitan más horas y otro
 tipo de atención

OTROS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES:
 - excursiones en el extranjero
 - cursos de Santiago
 - actividades
 - taller de video
 - clase de batería

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO nº 5

CENTRO: J.E.S. JAIME FERRAN
 DIRECCIÓN: AL MAJAL P.IND. 22
 TELEFONO: 91-8501531 CODIGO POSTAL: 28400
 DIRECTOR/A: PEDRO ESCOBAR SOTO
 JEFE/A DE ESTUDIOS: M^º CRUZ GONZALEZ
 NÚMERO DE PROFESORES/AS: 101

NÚMERO DE ALUMNOS:

	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000
Inmigrantes				39
Marroquíes			16	19
Total de Alumnos			1078	1.175

PROGRAMA DE APOYO A MINORIAS EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA: 70
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBÍES: 14
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR DE COMPENSATORIA: 3 días en semana

CONVENIO CON OTROS PAISES EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 CON QUÉ PAISES: Estados Unidos
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA: 15
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBÍES: 0
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR:

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO: Es un centro que tiene 1.100 alumnos de diversa más guineatos de CIDEAD tenemos cinco jornadas de dos familias, Garantía Social y cuatro grupos de desesificación. También se efectúan actividades extraescolares por la tarde.

OBSERVACIONES DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO CON RESPECTO A LA ESCOLARIZACIÓN DEL COLECTIVO MAGREBÍ: Se necesitan dos profesores de compensatoria a tiempo completo. Ante la falta de este profesorado están colaborando parcialmente tres profesores.

INCIDENCIAS DEL CENTRO CON RESPECTO AL PROGRAMA DE APOYO A MINORIAS ÉTNICAS: En general faltan muchos a clase los alumnos marroquíes. Tienen un nivel tan bajo de conocimientos que deberían hacer un curso intensivo de español y no matricularlos en 3º de la ESO.

OTROS: Porcentaje In 2,50% - 3,32%
Marroquíes: 1,48% - 1,62%

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO nº 6

CENTRO: C.P. ANTONIO MACHADO
 DIRECCIÓN: C. Ignacio González 25
 TELEFONO: 91-8213622 CODIGO POSTAL: 28400
 DIRECTOR/A: J. JESÚS ANTONIO PENAS NAVARRO
 JEFE/A DE ESTUDIOS: ZACARIAS GARDIEN FOSILLO
 NÚMERO DE PROFESORES/AS: 37

NÚMERO DE ALUMNOS:

	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000
Inmigrantes			33	51
Marroquíes			16	29
Total de Alumnos			53	530

PROGRAMA DE APOYO A MINORIAS EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA: 19
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBÍES: 18
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR DE COMPENSATORIA: 8 sesiones

CONVENIO CON OTROS PAISES EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 CON QUÉ PAISES:
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA:
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBÍES:
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR:

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO: Es un centro de integración con infantil, primaria y ciclo de secundaria. Está situado en un barrio de nivel medio-bajo residencial, social, cultural. Tiene una antigüedad de once años.

OBSERVACIONES DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO CON RESPECTO A LA ESCOLARIZACIÓN DEL COLECTIVO MAGREBÍ:

En este curso escolar se han incorporado un número considerable de alumnos con total desconocimiento del idioma

INCIDENCIAS DEL CENTRO CON RESPECTO AL PROGRAMA DE APOYO A MINORIAS ÉTNICAS:

Resulta totalmente insuficiente el nº de horas que la profesora de apoyo a minorías dedica a estos alumnos. (Se necesitan más horas de apoyo y por las condiciones tenemos menos horas de apoyo).

OTROS: Porcentaje de Inmigrantes 6,04 → 9,62%
Marroquíes 3,12% → 5,47%

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO n°8

CENTRO: C.P. Mariana Baullite
 DIRECCIÓN: C/ Isla Solvora, 155
 TELEFONO: 91.830.40.01 CODIGO POSTAL: 28400
 DIRECTOR/A: Leonia Tison
 JEFE/A DE ESTUDIOS: Francisco Sepulveda
 NÚMERO DE PROFESORES/AS: 6.2 n.º de unidades 44

NÚMERO DE ALUMNOS:

	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000
Inmigrantes				57
Marroquíes				8
Total de Alumnos				1103

PROGRAMA DE APOYO A MINORIAS EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA: 11
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBÍES: 6
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR DE COMPENSATORIA: Día y medio

CONVENIO CON OTROS PAISES EN EL CURSO 1999-2000 SI NO
 CON QUÉ PAISES:
 NÚMERO DE ALUMOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA:
 NÚMERO DE ALUMNOS MAGREBÍES:
 DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR:

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO: el centro se sitúa en un barrio de nivel socioeconómico medio con un porcentaje de padres con estudios universitarios. Los alumnos extranjeros que acuden al centro tienen pocas conexiones y fundamentalmente económicas.

OBSERVACIONES DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO CON RESPECTO A LA ESCOLARIZACIÓN DEL COLECTIVO MAGREBÍ: El n.º de alumnos marroquíes en el centro ha descendido y resulta más difícil su integración con los alumnos que se incorporan en infantil o con una escolarización básica en esas edades. En cambio los que se incorporan más mayores tienen mayores dificultades.

INCIDENCIAS DEL CENTRO CON RESPECTO AL PROGRAMA DE APOYO A MINORIAS ÉTNICAS: El n.º de inscripciones marroquíes ha descendido en los dos últimos años. El profesor de apoyo estuvo a jornada completa en el centro ahora para día y medio compartido con otro centro. Véase 2. Día 2.

OTROS:

**ANEXO II.1:
MAPA DEL NORTE
DE MARRUECOS**



**ANEXO II.2:
FOTOS DE ESCUELAS
DE MARRUECOS**



Escuela urbana de Larache.



Escuela urbana de Larache.



Escuela urbana de Tanger.



Escuela rural de Tanger.



Escuela urbana de Tetúan.



Escuela rural de Tetúan.



Escuela urbana de Casa Ain-Chok.



Escuela rural de Casa Ain-Chok.



Escuela urbana de Al-Hoceima



Escuela rural de Al-Hoceima

ANEXO II.3:
FOTOS DE PATIOS DE LAS
ESCUELAS DE MARRUECOS



Patio de una Escuela urbana de Larache.



Patio de una Escuela rural de Al-Hoceima

ANEXO II.4:

**FOTO DE COMEDOR ESCOLAR
DE UNA ESCUELA RURAL DE
MARRUECOS**



Comedor escolar de escuela rural de Casa Ain Chock.

ANEXO II.5:

FOTOS DE AULAS MARROQUÍES



Aula de 5º de enseñanza Fundamental en una escuela urbana de Tanger.



Aula de 5º y 6º de una escuela rural de Tetúan.

ANEXO III.1:
G.P.I., G.P.P.S. Y TEST SOCIOMÉTRICO

GPI-GUÍA DE INCORPORACIÓN ESCOLAR

NOMBRE DEL ALUMNO:.....
 GRUPO EDAD.....
 PROFESOR-TUTOR
 REALIZADA POR..... FECHA.....
 OBSERVACIONES.....

Variable 1: Acceso a la escuela

Fecha de nacimiento
 Fecha de incorporación al Centro actual
 Escolarizado anteriormente en otro centro SI NO
 Escolarizado en Marruecos SI NO
 Se incorpora al centro en Setiembre SI NO

Edad de incorporación

- A) 3 años
- B) 4 años
- C) 5 años
- D) 6 años

Curso en el que se incorpora

- a) Corresponde por su edad
- b) Un curso menos que su edad
- c) Dos cursos menos que su edad
- d) Más de dos cursos que su edad

La llegada del niño al centro se produjo con dificultades SI NO

La iniciativa de la escolarización del alumno fue tomada por:

- A) La familia
- B) La familia inducida por servicios externos o
- C) Realizada directamente por servicios externos .

Variable 2: Competencia¹ en lengua española.

Habla 1 2 3 4

Comprende 1 2 3 4

¹ 1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho.

Variable 3: Adquisición de ritmos y normas escolares²:

Asiste a clase con regularidad	1 2 3 4
Llega puntual a clase	1 2 3 4
Pide la palabra al hablar	1 2 3 4
Sabe escuchar a los demás	1 2 3 4
Acostumbra a traer material	1 2 3 4
Cuida y conserva el material	1 2 3 4
Acude aseado	1 2 3 4

Variable 4: Interacción social.

Los niños o niñas colaboran en clase con él o ella

- a) Si
- b) No

Los niños o niñas juegan en el patio con él o ella

- A) Si
- B) No

La relación con el maestro o maestra es:

- C) Muy buena
- D) Normal
- E) Distante
- F) Mala

Variable 5: Logros escolares en función de la normativa curricular³:

Adecuación del nivel escolar del alumno a su edad

- a) Corresponde el nivel escolar a la edad
- b) Hay 1 año de diferencia
- c) Hay 2 años de diferencias
- d) Hay más de dos años de diferencia

Progresar a partir de su nivel

- A) Rápidamente
- B) Con un ritmo normal
- C) A ritmo lento

² 1 nunca, 2 alguna vez, 3 frecuentemente, 4 siempre.

³ 1 nunca, 2 alguna vez, 3 frecuentemente, 4 siempre.

El alumno se sitúa en relación con sus compañeros de clase en:

a) Identidad y autonomía personal

?? Mayor que la media del grupo

?? En la media del grupo

?? Menor que la media del grupo

?? Muy por debajo de la media del grupo

b) Descubrimiento del medio físico y social

?? Mayor que la media del grupo

?? En la media del grupo

?? Menor que la media del grupo

?? Muy por debajo de la media del grupo

c) Comunicación y representación.

?? Mayor que la media del grupo

?? En la media del grupo

?? Menor que la media del grupo

?? Muy por debajo de la media del grupo

A) No presenta dificultades en ninguna área.

B) presenta dificultades en Comunicación y representación

C) Presenta dificultades en Comunicación y Representación e identidad y autonomía

D) Presenta dificultades en todas las áreas.

Su rendimiento es

a) Mayor que la media del grupo

b) En la media del grupo

c) Menor que la media del grupo

d) Muy por debajo de la media del grupo

Acaba las tareas en el aula

1 2 3 4

Se centra en la tarea que el profesor manda

1 2 3 4

Esta atento a las explicaciones del profesor/a

1 2 3 4

Variable 6: Relación de la familia con la escuela⁴

Alguno de los miembros de la familia acude a los órganos de participación existente en el centro:

- A) APA
- B) Consejo escolar
- C) Otras reuniones
- D) No acude

Alguno de los miembros de la familia informa de los motivos de la falta de asistencia a la escuela. 1 2 3 4

Alguno de los miembros de la familia solicita entrevista o contacto con el profesor. 1 2 3 4

Alguno de los miembros de la familia acude a la cita que los profesores solicitan a través del niño, por teléfono o personalmente. 1 2 3 4

Alguno de los miembros de la familia se interesa o considera importante la escuela. 1 2 3 4

Alguno de los miembros de la familia habla con usted al acompañar y/o recoger al niño o niña 1 2 3 4

⁴ 1 nunca, 2 alguna vez, 3 frecuentemente, 4 siempre.

GPPS-GUÍA DE INCORPORACIÓN ESCOLAR.

NOMBRE DEL ALUMNO:.....
 CURSO EDAD.....
 PROFESOR-TUTOR
 REALIZADA POR..... FECHA.....
 OBSERVACIONES.....

Variable 1: Acceso a la escuela

Fecha de nacimiento
 Fecha de incorporación al Centro actual
 Escolarizado anteriormente en otro centro SI NO
 Escolarizado en Marruecos SI NO
 Se incorpora al centro en Setiembre SI NO

Edad de incorporación al Sistema educativo Español

- A) Con menos de 6 años
- B) 6 años
- C) 7 años
- D) 8 años
- E) más de 8 años

Curso en el que se incorpora

- a) Corresponde por su edad
- b) Un curso menos que su edad
- c) Dos cursos menos que su edad
- d) Más de dos cursos que su edad

La llegada del niño al centro se produjo con dificultades SI NO

Ha cursado Preescolar/educación infantil. SI NO

La iniciativa de la escolarización del alumno fue tomada por:

- A) La familia
- B) La familia inducida por servicios externos o
- C) Realizada directamente por servicios externos .

Variable 2: Competencia en lengua española.

Habla 1 2 3 4
 Comprende 1 2 3 4
 Lee 1 2 3 4
 Escribe 1 2 3 4

1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho.

Variable 3: Adquisición de ritmos y normas escolares:

Asiste a clase con regularidad	1 2 3 4
Llega puntual a clase	1 2 3 4
Pide la palabra al hablar	1 2 3 4
Sabe escuchar a los demás	1 2 3 4
Acostumbra a traer material	1 2 3 4
Cuida y conserva el material	1 2 3 4
Acude aseado	1 2 3 4

1 nunca, 2 alguna vez, 3 frecuentemente, 4 siempre.

Variable 4: Interacción social test sociométrico

Número de elecciones que recibe para jugar

- a) Más de 10
- b) Entre 5 y 10
- c) Entre 4 y 1
- d) Ninguna

Número de elecciones que recibe para trabajar

- A) Más de 10
- B) Entre 5 y 10
- C) Entre 4 y 1
- D) Ninguna

Número de rechazos que recibe para jugar

- a) Ninguno
- b) Entre 4 y 1
- c) Entre 5 y 10
- d) Más de 10

Número de rechazos que recibe para trabajar.

- A) Ninguno
- B) Entre 4 y 1
- C) Entre 5 y 10
- D) Más de 10

Número de niños o niñas no marroquíes que eligen participar con él

- a) Lo elige algún niño o niña no marroquí
- b) No lo elige ningún niño o niña no marroquí

Número de niños o niñas inmigrantes que eligen participar con él

- A) Lo elige algún niño o niña inmigrante
- B) No lo elige ningún niño o niña inmigrante

Número de niños o niñas no marroquíes que eligen participar con él

- a) Lo elige algún niño o niña marroquí
- b) No lo elige ningún niño o niña marroquí

Variable 5: Logros escolares en función de la normativa curricular

Adecuación del nivel escolar del alumno a su edad

- a) Corresponde el nivel escolar a la edad
- b) Hay 1 año de diferencia
- c) Hay 2 años de diferencias
- d) Hay más de dos años de diferencia

Número de áreas aprobadas en el último curso

- | | |
|-------------------|--|
| Instrumentales | Lengua
matemáticas
Ciencias sociales |
| No instrumentales | Experimentales
Religión y ética
Dibujo |

- A) Aprueba todo
- B) Supera dos instrumentales
- C) Supera una de las instrumentales
- D) No supera ninguna instrumental, pero sí otras
- E) No supera ninguna

Superación de niveles académicos correspondientes a su edad

- a) Ha superado todos los niveles académicos hasta este curso
- b) No ha superado uno
- c) No ha superado dos o más

Su rendimiento es

- A) Mayor que la media del grupo
- B) En la media del grupo
- C) Menor que la media del grupo
- D) Muy por debajo de la media del grupo

Realiza las tareas escolares en casa 1 2 3 4

Acaba las tareas en el aula 1 2 3 4

Se centra en la tarea que el profesor manda 1 2 3 4

Esta atento a las explicaciones del profesor/a 1 2 3 4

1 nunca, 2 alguna vez, 3 frecuentemente, 4 siempre.

Variable 6: Relación de la familia con la escuela

Hasta cuando quieren tus padres que estés en la escuela.

- a) Hasta aprender a leer y a escribir
- b) Hasta 8°EGB
- c) Más tiempo

Cuándo apruebas ¿que hacen tus padres?

- A) Existe refuerzo
- B) No existe refuerzo

¿Que te dicen tus padres de la escuela?

- a) Actitud pasiva
- b) Es buena para aprender, estudiar más, trabajar, etc.

Alguno de los miembros de la familia acude a los órganos de participación existente en el centro:

- A) APA
- B) Consejo escolar
- C) Comisiones de trabajo
- D) Otras reuniones
- E) No acude

Alguno de los miembros de la familia informa de los motivos de la falta de asistencia a la escuela. 1 2 3 4

Alguno de los miembros de la familia solicita entrevista o contacto con el profesor. 1 2 3 4

Alguno de los miembros de la familia acude a la cita que los profesores solicitan a través del niño, por teléfono o personalmente. 1 2 3 4

Alguno de los miembros de la familia se interesa o considera importante la escuela. 1 2 3 4

1 nunca, 2 alguna vez, 3 frecuentemente, 4 siempre.

NOMBRE:

APELLIDOS:

CURSO: FECHA:

1. ¿Quienes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que más te gusta estar en el recreo?

2. ¿Quienes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que más te gusta trabajar en equipo?

3. ¿Quienes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que menos te gusta estar en el recreo?

4. ¿Quienes son los tres compañeros o compañeras de tu clase con los que menos te gusta trabajar en equipo?

ANEXO III.2:

**CUESTIONARIO DE IDENTIDAD
ÉTNICA Y ACULTURACIÓN**

C.A. Y C.B.

C.A: CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

NOMBRE DEL ALUMNO:.....
 CURSO EDAD.....
 PROFESOR-TUTOR
 REALIZADA POR..... FECHA.....
 OBSERVACIONES.....

1. Con tu familia ¿hablas en?:

	Casi Nunca/Nunca	A veces	Casi Siempre/Siempre
Castellano			
Árabe			

2. Con tus amigos ¿hablas en?:

	Casi Nunca/Nunca	A veces	Casi Siempre/Siempre
Castellano			
Árabe			

3. ¿Cómo escribes en?:

	Mal	Regular	Bien
Castellano			
Árabe			

4. Cuando te enfadas o estás muy contento ¿en qué lengua lo haces?:

	Casi Nunca/Nunca	A veces	Casi Siempre/Siempre
Castellano			
Árabe			

5. Cuando piensas o rezas ¿lo haces en?:

	Casi Nunca/Nunca	A veces	Casi Siempre/Siempre
Castellano			
Árabe			

6. ¿Cuántos amigos tuyos son?:

	Hijos de familias de aquí	Hijos de familias magrebies	Hijos de familias de otros países
Muy pocos			
Algunos			
Muchos			

7. Las emisoras de radio que oyes ¿hablan en?:

	Casi Nunca/Nunca	A veces	Casi Siempre/Siempre
Castellano			
Árabe			

8. ¿Hablas con tu familia de cosas importantes, fiestas, personajes, historia?

	De Marruecos	De España	De Otros
Muy poco			
Algunas veces			
Mucho			

9. A continuación te vamos a pedir que nos digas algunos personajes, fiestas, que conozcas de los países de origen de tus compañeros de clase. Escribe en cada pregunta lo que quieras.

	De Marruecos	De España	De Otros
Acontecimientos o hechos históricos			
Personajes (políticos, artistas, deportistas, etc.)			
Comida típicas			
Fiestas			

10. ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres?

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

11. ¿Estas de acuerdo con las creencias religiosas?:

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

12. ¿Estas de acuerdo con la forma de ser de las personas?:

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

13. ¿Cuanto te gusta las comidas típicas?:

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

14. ¿Cuánto te gustan la música, danza, pintura, etc.?

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

15. ¿Cuanto te gusta la forma de vestir?:

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

16. ¿Cuánto te gustan las cosas de adorno?

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

17. ¿Cuánto te gustan las fiestas?:

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

18. ¿Te gustaría conocer más cosas?:

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

19. Te gustaría pertenecer a algún grupo que defienda problemas de las personas:

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

20. Si hubieras podido escoger tu apariencia física, ¿te hubiera gustado que fuera semejante a la de las personas?:

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

21. ¿Te hubiera gustado nacer en?:

	Marruecos	España
Nada		
Algo		
Mucho		

22. ¿Qué importancia tiene para ti aprender lenguas?:

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

23. ¿Que importancia tiene para ti ser solidario con las personas (dar dinero, ayudar, etc.)?:

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

24. ¿Que importancia tiene para ti ir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas?:

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

25. ¿ Que importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones?:

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

26. ¿Te gustaría casarte con una persona que fuera?

	De Marruecos	De España
Nada		
Algo		
Mucho		

C.B: CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

NOMBRE DEL ALUMNO:.....

CURSO EDAD.....

PROFESOR-TUTOR

FECHA..... OBSERVACIONES.....

1. ¿Cuántos amigos tuyos son?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Muy pocos			
Algunos			
Muchos			

2. ¿Quedas el fin de semana para ir al cine o jugar con tus compañeros/as de clase?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nunca			
Alguna vez			
Muchas veces			

3. ¿Sabes alguna palabra, expresión, frase o canción ?

	De Marruecos	De España	De Otros
Ninguna			
Alguna			
Muchas			

4. ¿Hablas con tu familia de acontecimientos, fiestas, personajes importantes?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Muy poco			
Algunas veces			
Mucho			

5. ¿Has participado en fiestas o acontecimientos étnicos?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nunca			
Alguna vez			
Muchas veces			

6. ¿Cuanto te gusta la música, danza, pintura, etc.?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada			
Algo			
Mucho			

7. ¿Cuánto te gustan las fiestas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada			
Algo			
Mucho			

8. ¿Cuanto te gustan las comidas típicas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada			
Algo			
Mucho			

9. ¿Cuanto te gusta la forma de vestir de las personas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada			
Algo			
Mucho			

10. ¿Te gustaría conocer más cosas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada			
Algo			
Mucho			

11. Si hubieras podido escoger tu apariencia física, ¿te hubiera gustado que fuera semejante a la de las personas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada			
Algo			
Mucho			

12. ¿Te hubiera gustado nacer en?:

	Marruecos	España	Otros
Nada			
Algo			
Mucha			

13. ¿Que importancia tiene para ti ser solidario con las personas (dar dinero, ayudar, etc.)?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Ninguna			
Alguna			
Mucha			

14. ¿Que importancia tiene para ti ir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Ninguna			
Alguna			
Mucha			

15. ¿ Que importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Ninguna			
Alguna			
Mucha			

16. ¿ Que importancia tiene para ti aprender lenguas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Ninguna			
Alguna			
Mucha			

17. ¿Te gustaría casarte con una persona que fuera?

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada			
Algo			
Mucho			

18. ¿Es importante para ti seguir las normas y costumbres?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada			
Algo			
Mucho			

19. ¿Estas de acuerdo con las creencias religiosas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada			
Algo			
Mucho			

20. ¿Estas de acuerdo con la forma de ser de las personas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada			
Algo			
Mucho			

21. A continuación te vamos a pedir que nos digas algunos personajes, fiestas, que conozcas de los países de origen de tus compañeros de clase. Escribe en cada pregunta lo que quieras.

	De Marruecos	De España	De Otros
Acontecimientos o hechos históricos			
Personajes (políticos, artistas, deportistas, etc.)			
Comida típicas			
Fiestas			

ANEXO III.3:

**PLANTILLAS DE CORRECCIÓN DE
LOS INSTRUMENTOS**

CORRECCIÓN DE LA GPI

La Variable 1: Acceso a la escuela

Escolarizado en Marruecos	SI	1		
	NO	0		
Incorporación en Septiembre	SI	1		
	NO	0		
Edad de incorporación	3 años	1		
	4 años	0,90		
	5 años	0,80		
	6 años	0,75		
	7 años	0,5		
	8 años	0,25		
	más de 8 años	0		
Curso en el que se incorpora				
a) Corresponde por su edad			1	
b) Un curso menos que su edad			0,75	
c) Dos cursos menos que su edad			0,5	
Más de dos cursos que su edad			0	
La llegada del niño al centro se produjo con dificultades	SI	0		
	NO	1		
La iniciativa de la escolarización del alumno fue tomada por				
A) La familia,			1	
B) Por la familia inducida por servicios externos			0,5	
C) Realizada directamente por servicios externos.			0	

Variable 2: Competencia⁵ en lengua española.

Habla	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1
Comprende	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Variable 3: Adquisición de ritmos y normas escolares:

Asistencia continuada a clase	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1
Llega puntual a clase	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1
Pide la palabra al hablar	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

⁵ 1 nada, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho.

Sabe escuchar a los demás	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1
Acostumbra a traer material	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1
Cuida y conserva el material	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1
Acude aseado	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Variable 4: Interacción social

Los niños o niñas colaboran en clase con él o ella

- a) Si 1
b) No 0

Los niños o niñas juegan en el patio con él o ella

- A) Si 1
B) No 0

La relación con el maestro o maestra es

- C) Muy Buena 1
D) Normal 0,75
E) Distante 0,5
F) Mala 0

Variable 5: Logros escolares en función de la normativa curricular

Adecuación del nivel escolar del alumno a su edad

- a) Corresponde el nivel escolar a la edad 1
b) Hay 1 año de diferencia 0,75
c) Hay 2 años de diferencias 0,5
d) Hay más de dos años de diferencia 0

Progresas a partir de su nivel

- A) Rápidamente 1
B) Con normalidad 0,5
C) Lentamente 0,25

Situación del alumno respecto a sus compañeros de clase en

- a) Identidad y autonomía personal
?? Mayor que la media del grupo 1
?? En la media del grupo 0,75
?? Menor que la media del grupo 0,5
?? Muy por debajo de la media del grupo 0
- b) Descubrimiento del medio físico y social
?? Mayor que la media del grupo 1
?? En la media del grupo 0,75
?? Menor que la media del grupo 0,5
?? Muy por debajo de la media del grupo 0

c) Comunicación y representación.	
?? Mayor que la media del grupo	1
?? En la media del grupo	0,75
?? Menor que la media del grupo	0,5
* Muy por debajo de la media del grupo	0

Nivel del alumno en las diferentes áreas o ámbitos de experiencias:

A) No presenta dificultades en ninguna área.	1
B) presenta dificultades en Comunicación y representación	0,75
C) Presenta dificultades en Comunicación y Representación en identidad y autonomía	0,5
D) Presenta dificultades en todas las áreas.	0

Acaba las tareas en el aula	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Se centra en la tarea que el profesor manda	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Esta atento a las explicaciones del profesor/a	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Ubicación del alumno en el grupo de clase en cuanto a rendimiento

E) Mayor que la media del grupo	1
F) En la media del grupo	0,75
G) Menor que la media del grupo	0,5
H) Muy por debajo de la media del grupo	0

Variable 5: Relación de la familia con la escuela

Alguno de los miembros de la familia informa de los motivos de la falta de asistencia a la escuela	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Alguno de los miembros de la familia solicita entrevista o contacto con el profesor	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Alguno de los miembros de la familia acude a la cita que los profesores solicitan a través del niño, por teléfono o personalmente.	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Alguno de los miembros de la familia charla con usted al acompañar o recoger al niño o niña	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Alguno de los miembros de la familia acude a los órganos de participación existente en el centro:

- | | |
|--------------------|---|
| a) Acude a APA | 1 |
| b) Consejo escolar | 1 |
| c) Otras reuniones | 1 |
| d) No acude | 0 |

CORRECCIÓN DE LA GUIA DE INCORPORACIÓN ESCOLAR GPPS
--

La Variable 1: Acceso a la escuela

Fecha de nacimiento				
Fecha de incorporación al Centro actual			
Escolarizado anteriormente en otro centro			SI	NO
Escolarizado en Marruecos			SI	NO
Se incorpora al centro en Septiembre			SI	NO
Edad de incorporación	6 años			1 puntos
	7 años			0,75
	8 años			0,5
	más de 8 años			0
Curso en el que se incorpora				
a) Corresponde por su edad				1
b) Un curso menos que su edad				0,75
c) Dos cursos menos que su edad				0,5
d) Más de dos cursos que su edad				0
La llegada del niño al centro se produjo con dificultades				
	sí			0
	no			1
Ha cursado Preescolar/educación infantil.				
	sí			1
	no			0
La iniciativa de la escolarización del alumno fue tomada por				
A) La familia,				1
B) Por la familia inducida por servicios externos				0,5
C) Realizada directamente por servicios externos .				0

Variable 2: Competencia en lengua española.

Habla	1	2	3	4
	0,25	0,5	0,75	1
Comprende	1	2	3	4
	0,25	0,5	0,75	1
Lee	1	2	3	4
	0,25	0,5	0,75	1
Escribe	1	2	3	4
	0,25	0,5	0,75	1

Variable 3: Adquisición de ritmos y normas escolares:

Asistencia continuada a clase	1 0	2 0,5	3 0,75	4 1
Llega puntual a clase	1 0	2 0,5	3 0,75	4 1
Pide la palabra al hablar	1 0	2 0,5	3 0,75	4 1
Sabe escuchar a los demás	1 0	2 0,5	3 0,75	4 1
Acostumbra a traer material	1 0	2 0,5	3 0,75	4 1
Cuida y conserva el material	1 0	2 0,5	3 0,75	4 1
Acude aseado	1 0	2 0,5	3 0,75	4 1

Variable 4: Interacción social test sociométrico

Número de elecciones que recibe para jugar

a) Más de 10	1
b) Entre 5 y 10	0,75
c) Entre 4 y 1	0,5
d) Ninguna	0

Número de elecciones que recibe para trabajar

A) Más de 10	1
B) Entre 5 y 10	0,75
C) Entre 4 y 1	0,5
D) Ninguna	0

Número de rechazos que recibe para jugar

a) Ninguno	1
b) Entre 4 y 1	0,75
c) Entre 5 y 10	0,5
d) Más de 10	0

Número de rechazos que recibe para trabajar.

A) Ninguno	1
B) Entre 4 y 1	0,75
C) Entre 5 y 10	0,5
D) Más de 10	0

Número de niños o niñas no marroquíes que eligen participar con él	
a) Lo elige algún niño o niña no marroquí	1
b) No lo elige ningún niño o niña no marroquí	0

Número de niños o niñas inmigrantes que eligen participar con él	
A) Lo elige algún niño o niña inmigrante	1
B) No lo elige ningún niño o niña inmigrante	0

Número de niños o niñas no marroquíes que eligen participar con él	
a) Lo elige algún niño o niña marroquí	1
b) No lo elige ningún niño o niña marroquí	0

Variable 5: Logros escolares en función de la normativa curricular

Adecuación del nivel escolar del alumno a su edad	
c) Corresponde el nivel escolar a la edad	1
d) Hay 1 año de diferencia	0,75
e) Hay 2 años de diferencias	0,5
f) Hay más de dos años de diferencia	0

Número de áreas aprobadas en el último curso	
Instrumentales	Lengua
	matemáticas
	Ciencias sociales
No instrumentales	Experimentales
	Religión y ética
	Dibujo
A) Aprueba todo	1
B) Supera dos instrumentales	0,75
C) Supera una de las instrumentales	0,5
D) No supera ninguna instrumental, pero si otras	0,25
E) No supera ninguna	0

Superación de niveles académicos correspondientes a su edad	
a) Ha superado todos los niveles académicos hasta este curso	1
b) No ha superado uno	0,5
c) No ha superado dos o más	0

Habitualmente realiza las tareas escolares en casa	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Habitualmente acaba las tareas en el aula	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Se centra en la tarea que el profesor manda	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Esta atento a las explicaciones del profesor/a	1	2	3	4
	0	0,5	0,75	1

Ubicación del alumno en el grupo de clase en cuanto a rendimiento	
A) Mayor que la media del grupo	1
B) En la media del grupo	1
C) Menor que la media del grupo	0,75
D) Muy por debajo de la media del grupo	0

Variable 6: Relación de la familia con la escuela

Hasta cuando quieren tus padres que estés en la escuela

a) Hasta aprender a leer y a escribir	0
b) Hasta 8ºEGB	0,5
c) Más tiempo	1

Cuándo apruebas ¿que hacen tus padres?

A) Existe refuerzo	1
B) No existe refuerzo	0

¿Que te dicen tus padres de la escuela?

a) Actitud pasiva	0
b) Es buena para aprender, estudiar más, trabajar, etc.	1

Alguno de los miembros de la familia acude a los órganos de participación existente en el centro:

Acude a APA	1
Consejo escolar	1
Comisiones de trabajo	1
Otras reuniones	1
No acude	0

Alguno de los miembros de la familia informa de los motivos de la falta de asistencia a la escuela.

1	2	3	4
0	0,5	0,75	1

Alguno de los miembros de la familia solicita entrevista o contacto con el profesor.

1	2	3	4
0	0,5	0,75	1

Alguno de los miembros de la familia acude a la cita que los profesores solicitan a través del niño, por teléfono o personalmente.

1	2	3	4
0	0,5	0,75	1

Alguno de los miembros de la familia se interesa o considera importante la escuela.

1	2	3	4
0	0,5	0,75	1

1 nunca, 2 alguna vez, 3 frecuentemente, 4 siempre.

CODIFICACIÓN DEL C.A.: CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

1. Con tu familia ¿hablas en?:

	Casi Nunca/Nunca	A veces	Casi Siempre/Siempre
Castellano	1 A	2 A	3 A
Árabe	1 IE	2 IE	3 IE

2. Con tus amigos ¿hablas en?:

	Casi Nunca/Nunca	A veces	Casi Siempre/Siempre
Castellano	1 A	2 A	3 A
Árabe	1 IE	2 IE	3 IE

3. ¿Cómo escribes en?:

	Mal	Regular	Bien
Castellano	1 A	2 A	3 A
Árabe	1 IE	2 IE	3 IE

4. Cuando te enfadas o estás muy contento ¿en qué lengua lo haces?:

	Casi Nunca/Nunca	A veces	Casi Siempre/Siempre
Castellano	1 A	2 A	3 A
Árabe	1 IE	2 IE	3 IE

5. Cuando piensas o rezas ¿lo haces en?:

	Casi Nunca/Nunca	A veces	Casi Siempre/Siempre
Castellano	1 A	2 A	3 A
Árabe	1 IE	2 IE	3 IE

6. ¿Cuántos amigos tuyos son?:

	Hijos de familias de aquí	Hijos de familias magrebies	Hijos de familias de otros países
Muy pocos	1 A	1 IE	1 A
Algunos	2 A	2 IE	2 A
Muchos	3 A	3 IE	3 A

7. Las emisoras de radio que oyes ¿hablan en?:

	Casi Nunca/Nunca	A veces	Casi Siempre/Siempre
Castellano	1A	2A	3A
Árabe	1 IE	2 IE	3 IE

8. ¿Hablas con tu familia de cosas importantes, fiestas, personajes, historia?

	De Marruecos	De España	De Otros
Muy poco	1IE	1A	1A
Algunas veces	2 IE	2 A	2 A
Mucho	3 IE	3 A	3 A

9. A continuación te vamos a pedir que nos digas algunos personajes, fiestas, que conozcas de los países de origen de tus compañeros de clase. Escribe en cada pregunta lo que quieras.

	De Marruecos	De España	De Otros
Acontecimientos o hechos históricos	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.
Personajes (políticos, artistas, deportistas, etc.)	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.
Comida típicas	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.
Fiestas	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.

Se obtiene el valor escalar en cada variable, se suman y dividen entre 4

10. ¿Es importante para tí seguir las normas y costumbres?

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

11. ¿Estas de acuerdo con las creencias religiosas?:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

12. ¿Estas de acuerdo con la forma de ser de las personas?:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

13. ¿Cuanto te gusta las comidas típicas?:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

14. ¿Cuánto te gustan la música, danza, pintura, etc.?

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

15. ¿Cuanto te gusta la forma de vestir?:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

16. ¿Cuánto te gustan las cosas de adorno?

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

17. ¿Cuánto te gustan las fiestas?:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

18. ¿Te gustaría conocer más cosas?:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

19. Te gustaría pertenecer a algún grupo que defienda problemas de las personas:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

20. Si hubieras podido escoger tu apariencia física, ¿te hubiera gustado que fuera semejante a la de las personas?:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

21. ¿Te hubiera gustado nacer en?:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

22. ¿Qué importancia tiene para tí aprender lenguas?:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

23. ¿Que importancia tiene para ti ser solidario con las personas (dar dinero, ayudar, etc.)?:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

24. ¿Que importancia tiene para ti ir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas?:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

25. ¿ Que importancia tiene para ti defender las costumbres y tradiciones?:

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

26. ¿Te gustaría casarte con una persona que fuera?

	De Marruecos	De España
Nada	1 IE	1 A
Algo	2 IE	2 A
Mucho	3 IE	3 A

CODIFICACIÓN DEL CB: CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

1. ¿Cuántos amigos tuyos son?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Muy pocos	1 A	1 IE	1 A
Algunos	2 A	2 IE	2 A
Muchos	3 A	3 IE	3 A

2. ¿Quedas el fin de semana para ir al cine o jugar con tus compañeros/as de clase?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nunca	1 A	1 IE	1 A
Alguna vez	2 A	2 IE	2 A
Muchas veces	3 A	3 IE	3 A

3. ¿Sabes alguna palabra, expresión, frase o canción ?

	De Marruecos	Del pueblo de tus padres	De Otros
Ninguna	1 A	1 IE	1 A
Alguna	2 A	2 IE	2 A
Muchas	3 A	3 IE	3 A

4. ¿Hablas con tu familia de acontecimientos, fiestas, personajes, importantes?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Muy poco	1 A	1 IE	1 A
Algunas veces	2 A	2 IE	2 A
Mucho	3 A	3 IE	3 A

5. ¿Has participado en fiestas o acontecimientos étnicos?:

	De Marruecos	Del pueblo de tus padres	De Otros
Nunca	1 A	1 IE	1 A
Alguna vez	2 A	2 IE	2 A
Muchas veces	3 A	3 IE	3 A

6. ¿Cuanto te gusta la música, danza, pintura, etc.?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada	1 A	1 IE	1 A
Algo	2 A	2 IE	2 A
Mucho	3 A	3 IE	3 A

7. ¿Cuánto te gustan las fiestas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada	1 A	1 IE	1 A
Algo	2 A	2 IE	2 A
Mucho	3 A	3 IE	3 A

8. ¿Cuanto te gustan las comidas típicas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada	1 A	1 IE	1 A
Algo	2 A	2 IE	2 A
Mucho	3 A	3 IE	3 A

9. ¿Cuanto te gusta la forma de vestir de las personas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada	1 A	1 IE	1 A
Algo	2 A	2 IE	2 A
Mucho	3 A	3 IE	3 A

10. ¿Te gustaría conocer más cosas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada	1 A	1 IE	1 A
Algo	2 A	2 IE	2 A
Mucho	3 A	3 IE	3 A

11. Si hubieras podido escoger tu apariencia física, ¿te hubiera gustado que fuera semejante a la de las personas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada	1 A	1 IE	1 A
Algo	2 A	2 IE	2 A
Mucho	3 A	3 IE	3 A

12. ¿Te hubiera gustado nacer en?:

	Marruecos	España	Otros
Nada	1 A	1 IE	1 A
Algo	2 A	2 IE	2 A
Mucha	3 A	3 IE	3 A

13. ¿Que importancia tiene para tí ser solidario con las personas (dar dinero, ayudar, etc.)?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Ninguna	1 A	1 IE	1 A
Alguna	2 A	2 IE	2 A
Mucha	3 A	3 IE	3 A

14. ¿Que importancia tiene para tí ir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Ninguna	1 A	1 IE	1 A
Alguna	2 A	2 IE	2 A
Mucha	3 A	3 IE	3 A

15. ¿ Que importancia tiene para tí defender las costumbres y tradiciones?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Ninguna	1 A	1 IE	1 A
Alguna	2 A	2 IE	2 A
Mucha	3 A	3 IE	3 A

16. ¿ Que importancia tiene para ti aprender lenguas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Ninguna	1 A	1 IE	1 A
Alguna	2 A	2 IE	2 A
Mucha	3 A	3 IE	3 A

17. ¿Te gustaría casarte con una persona que fuera?

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada	1 A	1 IE	1 A
Algo	2 A	2 IE	2 A
Mucho	3 A	3 IE	3 A

18. ¿Es importante para tí seguir las normas y costumbres?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada	1 A	1 IE	1 A
Algo	2 A	2 IE	2 A
Mucho	3 A	3 IE	3 A

19. ¿Estas de acuerdo con las creencias religiosas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada	1 A	1 IE	1 A
Algo	2 A	2 IE	2 A
Mucho	3 A	3 IE	3 A

20. ¿Estas de acuerdo con la forma de ser de las personas?:

	De Marruecos	De España	De Otros
Nada	1 A	1 IE	1 A
Algo	2 A	2 IE	2 A
Mucho	3 A	3 IE	3 A

21. A continuación te vamos a pedir que nos digas algunos personajes, fiestas, que conozcas de los siguientes países. Escribe en cada pregunta lo que quieras.

	De Marruecos	De España	De Otros
Acontecimientos o hechos históricos	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.
Personajes (políticos, artistas, deportistas, etc.)	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.
Comida típicas	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.
Fiestas	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.	3 ó 4 resp. 3p. 2 ó 1 resp. 2p. Ninguna 0p.

Se obtiene el valor escalar en cada variable, se suman y dividen entre 4

ANEXO III.4:

G.O.E.E.M.M.

523

**GUIDE DE OBSERVATION DES ECOLES PUBLIQUES MAROCAINES
(G.O.EE.MM.)**

ENQUETE

- Le présent questionnaire entre dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat en Espagne sur "L'intégration éducative des émigrés provenant des pays musulmans et résidant en Espagne".
- Votre contribution sera très utile.
- Merci d'avance pour votre précieuse collaboration.

QUESTIONNAIRE

- **Nom de l'École:**
- **Sexe de l'instituteur/e** M F
- **Années d'ancienneté:**
- **Date d'affectation dans cette école:**

Signification de l'échelle d'appréciation (entourer d'un cercle le score choisi)
1=TRES PEU 2=QUELQUES-UNS 3=ASSEZ NOMBREUX 4=MAJORITE

VARIABLE 1: AGE D'ACCES A L'ECOLE.

- A quel âge les élèves s'inscrivent dans votre école:

<input type="checkbox"/> Moins de 7 ans	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> A 7 ans	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> A 8 ans	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> A plus de 8 ans	1	2	3	4
- L'accès à l'école se produit:

<input type="checkbox"/> Au début de l'année scolaire	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Au courant de l'année scolaire	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Autres	1	2	3	4
- L'élève est admis en classe se fait en fonction:

<input type="checkbox"/> De l'âge	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Du niveau de ses connaissances	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Autres	1	2	3	4
- Les difficultés qui empêchent les élèves d'aller à l'école quand ils atteignent l'âge obligatoire sont:

<input type="checkbox"/> Géographiques	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Familiales	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> A cause du travail	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Autres	1	2	3	4
- Les élèves qui abandonnent l'école le font:

<input type="checkbox"/> Entre la première et la 3 ^{ème} année primaire	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Entre la 4 ^{ème} et la 6 ^{ème} année	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Autres	1	2	3	4

524

- Les motifs de cet abandon sont d'ordre:

<input type="checkbox"/> Familial	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Personnel	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Economique	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Scolaire	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Autres	1	2	3	4

Variable 2: Langue/s en usage.

- Les parents ou tuteurs de vos élèves parlent:

<input type="checkbox"/> L' arabe dialectal.	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Le berbère	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Le français	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> L'espagnol	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Autres langues	1	2	3	4

- Les instituteurs/ices de votre école parlent:

<input type="checkbox"/> L' arabe dialectal.	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Le berbère	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Le français	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> L' espagnol	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> L' anglais	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Autres langues	1	2	3	4

- A la fin du cycle primaire, quelles sont les langues utilisées par votre élèves:

<input type="checkbox"/> L' arabe dialectal.	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Le berbère	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Le français	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> L' espagnol	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> L' anglais	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Autres langues	1	2	3	4

Variable 3: Rythmes, habituels et normes scolaires.

Les élèves:

• Assistent avec assiduité aux cours	1	2	3	4
• Respectent les horaires	1	2	3	4
• Participent activement aux cours	1	2	3	4
• Ecoutent attentivement aux cours	1	2	3	4
• Apportent en classe le matériel scolaire qu'on leur demande	1	2	3	4
• Prennent grand soin de ce matériel	1	2	3	4
• Viennent en classe propres et bien habillés	1	2	3	4
• Font leurs devoirs a la maison	1	2	3	4
• Finissent leurs travaux en classe	1	2	3	4
• Prêtent attention aux consignes du maître	1	2	3	4

- Écotent attentivement les explications du maître 1 2 3 4

Variable 4: Interactions maître/élèves.

(Entourez la réponse appropriée).

- L'élève s'adresse au maître ou à la maîtresse en disant:
 - Oustad (classe d'arabe).
 - Maître (classe de français).
 - Vous (classe de français).
 - Tu (classe de français).
 - En l'appelant par son nom.
 - En l'appelant par son prénom.
 - Autres
- Le maître ou la maîtresse s'adresse à l'élève:
 - En l'appelant par son nom.
 - En l'appelant par son prénom.
 - Autres
- Quand le maître ou la maîtresse entrent en classe, les élèves sont:
 - Assis et silencieux.
 - Assis et bavardant entre eux.
 - Debout et bavardant entre eux.

Variable 5: Relations Famille / école.

(Entourez la réponse appropriée).

- Les parents veulent que leurs enfants fréquentent l'école pour:
 - Apprendre uniquement à lire, à écrire et à compter.
 - Étudier jusqu'à la fin du cycle primaire.
 - Étudier au delà du cycle primaire.
 - Autres
- L'opinion des parents sur l'école:
 - L'école n'apporte rien aux enfants.
 - L'école apporte le savoir.
 - Autres
- L'école organise des réunions avec les parents:
 - Jamais.
 - Occasionnellement.
 - Régulièrement.
- En cas d'absence de l'élève, est ce que quelqu'un de la famille se charge d'informer l'école. 1 2 3 4
- Quelqu'un de la famille de l'élève sollicite une (des) rencontre (s) avec le personnel enseignant de l'école pour discuter des problèmes scolaires. 1 2 3 4

- Dans la famille de l'élève quelle est la personne qui prend le plus contact avec les enseignants:

<input type="checkbox"/> Le père.	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> La mère.	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Le tuteur.	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Le frère.	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> La sœur.	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Autre (s).....	1	2	3	4

- Le maître prend contact directement avec les parents. 1 2 3 4

- Le maître demande à ses élèves d'informer les parents qu'il vont les rencontrer. 1 2 3 4

QUESTIONNAIRE GENERALDATE:
ECOLE:

MIXTE/GARÇONS/FILLES

- Nombre de maîtres:.....
Sexe M:.....
Sexe F:
- Nombre de classes/niveaux:
- Nombre d' élèves:.....
Garçons:.....
Filles:.....
- Localisation géographique:.....
.....
.....
.....
- Problèmes d'accès à l'école:
Habitat lointain:
- Manque de routes:
- Problèmes de transport:
- Activité/s économique/s de la région:
-
-
-

ANEXO III.5:

**DOSSIER ENTREGADO A LOS
CENTROS DE COLLADO VILLALBA**

Madrid, 12 de Mayo de 1999

Estimado Sr/a Director/a:

Angela del Valle López, Profesora Titular de la Facultad de Educación, Universidad Complutense (Madrid) y Directora de la Tesis de Marina De Regil Amorena, titulada **Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos**, informa que la misma, sigue la línea de trabajo comenzada en este departamento en 1993 con la investigación financiada por el CIDE *La educación multicultural de los niños gitanos* de Muñoz Sedano y también financiada por el CIDE en 1995 *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid* del Profesor Merino Fernández.

La investigación actual se centra en la escolarización de los niños y niñas procedentes de países islámicos y su progreso en el ambiente escolar, ya que entendemos que es una de las mejoras fórmulas para conseguir un desarrollo integral de la persona y de su comunidad.

A partir de otras experiencias, adaptamos y creamos una serie de instrumentos de trabajo que permitan valorar, lo más objetivamente posible, el estado de normalización educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos. Este esfuerzo cuenta con el apoyo de la UCM, del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa).

En este momento, nos encontramos finalizando el diseño de los instrumentos necesarios y es por ello, que nos ponemos en contacto contigo para solicitar tu imprescindible colaboración en la misma. Durante el próximo curso 1999-2000 aplicaremos el instrumento definitivo en diferentes centros educativos de la Subdirección Territorial Madrid-Oeste. Y uno de los designados es en el que tú desarrollas tu trabajo docente.

Le ruego que para cualquier información adicional se ponga en contacto conmigo en la dirección que a continuación se indica, o bien directamente con Marina De Regil en la dirección que se indica.

Agradeciendo de antemano su inestimable colaboración, queda a su disposición,

Angela del Valle

Angela del Valle
UCM Facultad de Educación.
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Edificio La Almudena, Rector Royo Villanova, s/n.
28040 Madrid

Tf: 91 394 62 05

Marina De Regil
Urbanización Parquesierra, nº34, 4º A
28400 Collado Villalba.

Tf: 91 850 31 58

INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE INMIGRANTES PROCEDENTES DE PAISES ISLAMICOS.

1. Justificación.

Ante el aumento del número de inmigrantes en España en las dos últimas décadas y la incorporación de hijos de inmigrantes en un sistema educativo en cambio, la sociedad española es cada vez más multicultural y en las aulas hay más diversidad cultural. La presencia de alumnos hijos de inmigrantes, en ocasiones entendida como problemática y otras veces como enriquecedora, requiere de un profundo análisis que permita conocer la situación actual y detectar las necesidades educativas generadas para poder proporcionar respuestas educativas que aseguren una educación de calidad a todos los alumnos.

2. Objeto de estudio.

El objeto de estudio de la investigación es la integración educativa, entendiendo ésta como un proceso gradual que surge de un intercambio cultural recíproco en condiciones de igualdad y que tiene como meta la adaptación mutua a una nueva sociedad multicultural, al mismo tiempo que pretende preservar y fortalecer la identidad cultural de cada uno.

Esta integración implica por una parte, la consideración del inmigrante como ciudadano con derechos y obligaciones y por otra, un dialogo constante intercultural para que juntos construyamos una sociedad más justa y solidaria. Sin olvidar que tiene como actores implicados y responsables, tanto a la sociedad de acogida como a la sociedad receptora.

La elección del colectivo de inmigrantes procedentes de países islámicos⁶, no es casual, se debe a que en la actualidad están muy presente en algunos pueblos y ciudades. Esta presencia es más acusada en este colectivo, que en otros (sudamericanos, europeos), por las diferencias religiosas y culturales con la sociedad de acogida.

Hemos centrado el estudio en la colonia de inmigrantes procedente de Marruecos por ser la más numerosa de este colectivo de inmigrantes, sin olvidar que poseen una cultura de origen forjada en términos de civilización y cultura islámica, que proceden de países en que las estructuras generales están muy influidas por las creencias religiosas y la historia de las mismas, independientemente de que sean creyentes o practicantes del Islam en mayor o menor grado.

3. Objetivos.

El objetivo general de la tesis es conocer el grado de integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos residentes en Collado Villalba. Para ello es preciso profundizar en el nivel de inserción de estos inmigrantes en el sistema educativo que le acoge, así como, en el grado de aceptación por parte de los alumnos y profesorado hacia estos inmigrantes con sus diferencias culturales y riqueza.

Los objetivos específicos son:

- ?? Conocer la realidad de los inmigrantes de países islámicos que residen en Villalba.
- ?? Comprender las culturas de procedencia de los inmigrantes de estos países.
- ?? Analizar la diversidad cultural y educativa existente en este grupo de inmigrantes en Collado Villalba.
- ?? Diseñar instrumentos para valorar la integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos.

⁶ Islámico se refiere al área geográfica-cultural del Islam.

- ?? Detectar las necesidades educativas de este colectivo.
- ?? Recopilar las actividades o programas educativos dirigidos a este colectivo en Collado Villalba.
- ?? Valorar los programas y acciones educativas diseñados y puestos en práctica en Villalba dirigidas a los inmigrantes procedentes de países islámicos.
- ?? Proponer líneas de actuación educativas para la integración en España de los inmigrantes procedentes de países islámicos.

4. Metodología.

En esta investigación se ha recurrido a un diseño mixto, combinando metodología cualitativa y cuantitativa. A partir del concepto de integración, tratamos de evaluar los diferentes componentes del mismo, participación, identidad étnica y aculturación, y a todo el colectivo implicado en este proceso, inmigrantes marroquíes y sociedad de acogida.

Los instrumentos de recogida de datos que se van a emplear son entrevistas, análisis de documentos, Guía de incorporación escolar de inmigrantes procedentes de países islámicos y Cuestionario de Identidad étnica y Aculturación.

5. Calendario.

La investigación en su centro se llevaría a cabo en el primer trimestre del curso 1999-2000 y su duración aproximada, dependiendo del número de inmigrantes marroquíes matriculados en el centro, sería de una semana. Se procurara no dificultar las tareas docentes a lo largo de esa semana y planificar detalladamente la aplicación de los instrumentos con el centro.

Instrumento GPI: Guía de incorporación escolar de inmigrantes procedentes de países islámicos.

Este instrumento está inspirado en la *Guía de Incorporación escolar de niños y niñas gitanos en el sistema educativo* elaborado por Asociación Secretariado General gitano en 1994, suprimiendo una variable por la poca consistencia con el resto, incorporando otra y suprimiendo e incorporando indicadores más apropiados por las características de la población inmigrante procedente de países islámicos. Hemos tenido que hacer otra serie de modificaciones en la Guía para adaptarla a tres grupos diferentes; los alumnos escolarizados en Educación infantil, en Primaria y Secundaria y los alumnos matriculados en la Escuela de Adultos.

La guía analiza una serie de variables que se consideran fundamentales para mostrar de qué manera y en qué medida se está produciendo la incorporación al sistema educativo de ésta población. Cada una de las variables aglutina una serie de indicadores que nos mostrarán aspectos concretos de las mismas.

En principio hemos damos el mismo valor a todas las variables. Tras la prueba piloto, se fijaran la puntuación definitiva. A continuación enumero las variables:

- 1 Acceso a la escuela
- 2 Competencia en lengua española.
- 3 Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares
- 4 Interacción social en el aula
- 5 Logros escolares en función de la normativa curricular
- 6 Relación de la familia con la escuela.

Esta guía está dirigida a niños/as inmigrantes procedentes de países islámicos escolarizados en Educación Infantil.

¿Quién rellena la Guía?

Un Evaluador externo, a partir de las entrevistas con los profesores, dirección del centro y en su caso los padres.

¿Cómo se recogen los datos?

El Evaluador externo mantendrá entrevistas con todos aquellos que puedan ofrecer información válida para rellenar la Guía. Así, en las dos primeras variables será la dirección del centro, el profesor quienes deberán facilitar la información requerida en cada indicador. En las Variables 3, 4, 5 y 6 será el profesor-Tutor o el profesor de compensatoria quien facilite la información.

¿Cuanto tiempo puede durar su aplicación?

Consideramos que el tiempo preciso para rellenar esta guía no excederá la hora por niño, según una media establecida, el tiempo previsto para la recogida de los datos es la siguiente:

Entrevista con Jefe de Estudios	10 minutos por alumno
Entrevista con profesor/a	15-30 minutos por alumno
Entrevista con los padres	10 minutos

Instrumento GPPS: Guía de integración escolar de inmigrantes procedentes de países islámicos

Este instrumento está inspirado en la *Guía de Incorporación escolar de niños y niñas gitanos en el sistema educativo* elaborado por Asociación Secretariado General gitano en 1994, suprimiendo una variable por la poca consistencia con el resto e incorporando otra por las características implícitas de la población a la que va destinada, inmigrantes marroquíes.

La guía analiza una serie de variables que se consideran fundamentales para mostrar de qué manera y en qué medida se está produciendo la incorporación al sistema educativo de la población inmigrantes procedentes de países islámicos. Cada una de las variables aglutina una serie de indicadores que nos mostrarán aspectos concretos de las mismas.

En principio damos el mismo valor a las variables, y a partir de la primera aplicación lo revisaremos y les asignaremos un valor determinado a cada una de ellas. A continuación enumero las variables:

1. Acceso a la escuela
2. Competencia en lengua española.
3. Adquisición de ritmos, rutinas y normas escolares
4. Interacción social en el aula
5. Logros escolares en función de la normativa curricular
6. Relación de la familia con la escuela.

La guía está dirigida a niños/as inmigrantes procedentes de países islámicos escolarizados en centros de Primaria y Secundaria.

¿Quién rellena la Guía?

Un Evaluador externo, a partir de las entrevistas con los profesores, dirección del centro, en su caso alumnos y padres.

¿Cómo se recogen los datos?

El Evaluador externo mantendrá entrevistas con todos aquellos que puedan ofrecer información válida para rellenar la Guía. Así, en las dos primeras variables será la dirección del centro, el profesor, o en su caso el alumno quienes deberán facilitar la información requerida en cada indicador. En las Variables 3, 5 y 6 será el profesor-Tutor o el profesor de compensatoria quien facilite la información, mientras que en la Variable 4 el Evaluador externo o en su caso el profesor llevará a cabo el test sociométrico a partir del cual se rellena los indicadores de la Variable.

¿Cuanto tiempo puede durar su aplicación?

Consideramos que el tiempo preciso para el trabajo no excederá de una semana, según una media establecida, el tiempo previsto para la recogida de los datos es la siguiente:

Entrevista con Jefe de Estudios	10 minutos por alumno
Entrevista con profesor/a	15 minutos por alumno
Entrevista con alumno/a	10 minutos
Entrevista con los padres	10 minutos
Aplicación del test sociométrico	15 minutos por aula

INSTRUMENTO C.A: CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

Cuestionario diseñado por el grupo GRIC dirigido por Margarita Bartolomé en su última investigación financiada por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). Debido a que él mismo estaba dirigido a la población magrebí, así como la fiabilidad que ha demostrado este cuestionario, no ha hecho falta adaptarlo ni modificarlo. Al cuestionario dirigido a la población inmigrante procedente de países islámicos le hemos denominado CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y DE ACULTURACIÓN (Instrumento C.A).

El Cuestionario diseñado por el Grupo GRIC en 1998 analiza la identidad étnica de los alumnos y a partir del análisis multifactorial de Isajiw (1990) la descompone en variables externas e internas, y éstas a su vez se subdividen en dimensiones; las internas en tres; cognitiva, afectiva y moral y la externa se refiere a las conductas sociales, culturales, y observables.

El Cuestionario está dirigido, como ya hemos señalado a inmigrantes, procedentes de países islámicos que participan en centros educativos formales (alumnos de 6º de Primaria y Secundaria) y no formales (matriculados en Centro de Adultos o cursos organizados por el Ayuntamiento).

¿Quién recoge los datos?

En este caso cada inmigrante rellena el cuestionario.

¿Cuanto tiempo puede durar su aplicación?

Según una media establecida, el tiempo previsto para la elaboración del cuestionario dependerá de la edad del inmigrante, variando de 30 minutos a 1 hora. Para aquellos inmigrantes que no tengan mucho dominio del castellano se procurará la ayuda de un interprete.

¿Cómo se corrige el cuestionario?

Se adjunta un manual de corrección.

INSTRUMENTO C.B.: CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ETNICA Y ACULTURACIÓN

Con el cuestionario dirigido a la población autóctona no se ha podido emplear el mismo cuestionario ya que esta investigación se llevo a cabo en Barcelona y recogía una serie de ítems relacionados con el bilingüismo que no eran validos para una investigación desarrollada en la CAM. Al cuestionario dirigido a la población autóctona le hemos denominado CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ETNICA Y DE ACULTURACIÓN (Instrumento C.B).

Incluimos una variable, al considerar que la integración también implica a la sociedad de acogida y es por ello que este cuestionario pretende valorar la capacidad de apertura de la sociedad de acogida que está en continuo contacto con inmigrantes.

En muchas investigaciones se recogen las actitudes u opiniones de responsables institucionales respecto a la inmigración, la educación de los inmigrantes, las necesidades educativas de los mismos, etc. En esta investigación se insiste en la evaluación de la aculturación de la población autóctona, es decir, nos interesa saber que cambios se han producido e esta población al contacto con la población inmigrante procedente de países islámicos. Hemos elegido la población escolarizada, ya que en principio, los alumnos inmigrantes y autóctonos se encuentran en el mismo “nivel de poder”.

En principio el cuestionario se elabora a partir de las siguientes variables:

- 1. Identidad étnica**
- 2. Aculturación**
- 3. Variables de apertura**

El Cuestionario está dirigido, como ya hemos señalado a los alumnos autóctonos e inmigrantes no procedentes de países islámicos que comparten las aulas con inmigrantes procedentes de países no islámicos en educación formal (alumnos de 6º de Primaria y Secundaria) y no formal (matriculados en Centro de Adultos o cursos organizados por el Ayuntamiento).

¿Quién recoge los datos?

En este caso cada inmigrante rellena el cuestionario.

¿Cuanto tiempo puede durar su aplicación?

Consideramos que el tiempo preciso para el trabajo en el centro no excederá de una semana. Según una media establecida, el tiempo previsto para la elaboración del cuestionario dependerá de la edad del inmigrante, variando de 30 minutos a 1 hora. Para aquellos inmigrantes que no tengan mucho dominio del castellano se llevará a cabo el cuestionario con la ayuda de un interprete.

¿Cómo se corrige el cuestionario?

Se adjunta un manual de corrección

ANEXO III.6:
CORRESPONDENCIA CON LAS
AUTORIDADES DE MARRUECOS.

Marina De Regil Amorena
 Calle José de Andrés, 4 (2-B)
 28280 EL ESCORIAL (Madrid)
 España
 Telf.: 00 34 65 464 49 43
 Fax.: 00 34 93 454 14 52
 (de 9 a 12,30 et de 13,30 a 19 heures)

FAX*Destinataire:*

Doyen de la Faculté: Monsieur M'HAMMED ZGOR
 UNIVERSITÉ MOHAMMED V -SOUSSI-
 FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
 RABAT

Fax.: 00212 7 77 13 42

El Escorial, 7 de février de 2000

Monsieur M'HAMMED ZGOR:

Je vous remercie par l'invitation de votre Faculté que vous m'avez envoyé pour poursuivre ma recherche portant sur "L'intégration éducative en Espagne des immigrants procédants des pays islamiques". On a déjà livré votre fax aux "Servicios de Investigación" de la Universidad Complutense de Madrid pour la formalisation de la bourse pre-doctoral.

Le département d'investigation me demande maintenant une lettre de votre Faculté avec dates de travail plus précises. Je vous prie de m'envoyer une nouvelle invitation laquelle expose que ma collaboration avec votre Faculté se déroulera du 20 Mars 2.000 au 12 Juin 2.000. Cette lettre est nécessaire pour que l'approbation de ma bourse économique par l'Universidad Complutense peut suivre son cours.

Votre lettre d'invitation me remarque qu'il faut que je prends l'attache des Autorités marocaines pour les autorisations nécessaires au travail de terrain. Je vous prie de me donner information sur comme on peut formaliser ces autorisations pour pouvoir visiter des écoles publiques de votre pays.

En vous remerciant d'avant de votre obligeance, agréez mes sincères salutations et mes compliments les plus distingués.

Marina De Regil Amorena

Veuillez adresser le Fax a l'attention de:

Marina De Regil
 Fax n° 00 34 93 454 14 52 (de 9 a 12,30 heures et de 13,30 a 19 heures)

F A X

Expéditeur :

Monsieur ZGOR M'Hammed
Doyen de la Faculté des Sciences
De l'Education
Rabat
Maroc

Téléphone : (212) 07 77 42 78
Fax : (212) 07 77 13 42

Destinataire :

Marina De Regil Amorena
El Escorial
Madrid
Espagne

Fax : 00 34 93 454 14 52

DATE : 15/02/00

Suite à l'invitation qui vous a été adressée pour poursuivre votre recherche en collaboration avec la Faculté des Sciences de l'Education et suite à votre sollicitude de préciser la durée de cette collaboration entre le 20 mars et le 12 juin 2000, je porte à votre connaissance que nous ne voyons aucun inconvénient à ce que cette recherche se déroule pendant la durée proposée.

En ce qui concerne les autorisations nécessaires au travail de terrain, veuillez prendre contact avec notre ambassade à Madrid.

Dans l'attente de vous voir parmi nous, veuillez agréer, l'expression de mes sentiments respectueux.

Le Doyen de la Faculté
des Sciences de l'Education

Signé : M'HAMMED ZGOR

Nombre de pages y compris celle-ci : 1

Marina de Regil Amorena
 Calle José de Andrés, 4 (2-B)
 28280 EL ESCORIAL (Madrid)
 España
 Telf.: 654 64 49 43

Destinataire:

Doyen de la Faculté: Monsieur M'Hamed ZAIMI
 UNIVERSITÉ MOHAMMED V -SOUSSI-
 FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
 RABAT

Fax.: 00212 7 77 13 42

El Escorial, 17 de janvier de 2000

Monsieur M'Hamed Zaimi:

J'ai eu la satisfaction le dernière mois de juillet de 1.999 d'être une élève de votre Cours Intensif de Langue Arabe Aux Non-Arabophones. On a eu le plaisir de vous connaître dans la réussite présentation de ce Cours. Vous m'avez aussi signé personnellement le certifié que la Universidad Complutense de Madrid m'a demandé. Maintenant, j'ose a confier une autre fois a la bonne volonté de votre Université. Je crois que vous pouvez m'aider dans le sujet que je vais vous exposer.

Je suis Licenciée en Sciences de l'Éducation pour la Universidad Complutense de Madrid et maintenant boursière pre-doctoral pour cette Université. Ma thèse roule sur le sujet: "Intégration Éducative des Immigrants procédants des pays Islamiques dans l'Espagne".

Pour la consécution de ma thèse c'est indispensable pour moi de visiter votre pays pour connaître les écoles et le système éducatif de provenance des élèves marocains de la Comunidad de Madrid. J'ai l'idée de faire une investigation qualitative, basé en interviews avec professeurs de divers centres éducatifs et faire un travail d'observation systématique de ses écoles.

Cette investigation se déroulera dans les villes de Rabat, Tanger, Tetouan, Targiz, Larache, Al-Hoceima et quelques villes et villages en plus pendant les mois de Mars, Avril et Juin de cet année 2.000.

Pour me concéder la bourse économique pour suivre ma investigation dans votre pays, l'Université Complutense de Madrid me demande de présenter une lettre d'invitation de votre Université, consignant que je suis invité pour votre Faq pour faire un travail de recherche. Cette invitation est seulement protocolaire et ne comporte aucune obligation pour votre Faq. C'est la bourse de ma Université qui paye tous mes frais.

Je vous serais une autre fois très reconnaissante si vous pouviez m'offrir l'opportunité de suivre ma investigation dans le Maroc. Je vous prie de m'envoyer cette lettre par fax dans le plus bref délai possible, car c'est très urgent pour moi.

En vous remerciant d'avance de votre obligeance, agrérez mes sincères salutations et excusez-moi mon mauvais français. Agrérez mes sincères salutations,

Marina de Regil Amorena

Veuillez adresser le Fax a l'attention de:

Marina de Regil
 Fax n° 91 745 94 37
 91 745 94 38
 91 745 94 39

ROYAUME DU MAROC
UNIVERSITE MOHAMMED V -SOUISSI-
FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION
RABAT

FAX فاكس

543 المملكة المغربية
جامعة محمد الخامس -السويس-
كلية علوم التربية
الرباط

Expéditeur المرسل
M'Hamed ZAÏMI
Decano de la Facultad de Ciencias de la
Educacion
Rabat (Marruecos)
FAX : 00 212 7 77 13 42

Destinataire المرسل اليه
MARINA DE REGIL AMORENA
MADRID (ESPAGNE)
FAX: 0034 91 7459437
91 7459438
91 7459439

Rabat le 25/05/1999

Madame, Mademoiselle

Suite à votre FAX du 25/05/1999, je vous informe que vous êtes inscrite officiellement au Cours intensif de langue Arabe pour non arabophones qui sera organisé par la Faculté du 1/7/99 au 31/7/1999. Vous trouverez aussi toute l'assistance nécessaire pour mener à bien vos travaux de recherche.

Veillez agréer, l'expression de mes sentiments respectueux.

* L'inscription ne sera définitive que lorsque vous payerez les frais de participation à votre arrivée.

Le Doyen de la faculté
des Sciences de l'Education

Signé: M'Hamed ZAÏMI

Nombre de pages (y compris celle-ci) : 1

كلية علوم التربية ص ب : 1072 الرباط المركزي 10000 المغرب
Faculté des Sciences de l'Education B.P. 1072 (R.P. 10000) RABAT - MAROC

ÍNDICE DE TABLAS:

TABLA I.1: CARACTERÍSTICAS DE LA INMIGRACIÓN EN ALGUNOS PAISES EUROPEOS.....	19
TABLA I.2: NIVEL DE ESTUDIOS DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE IRREGULAR. ..	26
TABLA I.3: RESIDENTES EXTRANJEROS EN COLLADO VILLALBA MAYORES DE 20 AÑOS DISTRIBUIDOS POR NACIONALIDAD Y SEXO.....	39
TABLA I.4: DIFERENCIAS ENTRE PARADIGMAS.	58
TABLA I.5: REVISIÓN DE DEFINICIONES DE INTEGRACIÓN.....	62
TABLA I.6: IDENTIFICACIÓN DE COMPONENTES DE LA IDENTIDAD ÉTNICA POR AUTORES Y FECHAS.	77
TABLA I.7: MODELOS DE IDENTIDAD ÉTNICA BASADOS EN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD RACIAL.....	78
TABLA I.8: DIFERENCIAS ENTRE EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	88
TABLA I.9: CLASIFICACIONES DE POLÍTICAS, ENFOQUES, GRUPOS, MODELOS Y PROGRAMAS DE LA INTERVENCIÓN EN CONTEXTOS INTERÉTNICOS.	94
TABLA I.10: ALUMNADO INMIGRANTE EN LA COMUNIDAD DE MADRID. CURSO 1996-97.....	116
TABLA I.11: PROCEDENCIA DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS MATRICULADOS EN CENTROS PÚBLICOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA. CURSO 1998-99.....	119
TABLA I.12: EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LOS CENTROS PÚBLICOS DE COLLADO VILLALBA.....	121
TABLA I.13: PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE ACOGIDA.....	134
TABLA II.1: EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE MARRUECOS.....	155
TABLA II.2: EVOLUCIÓN DE LA ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓN POR GRANDES GRUPOS DE EDAD.....	155
TABLA II.3: EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE MARRUECOS SEGÚN MEDIO DE RESIDENCIA.	166
TABLA II.4 : DIFERENCIAS ENTRE EL MEDIO URBANO Y MEDIO RURAL.....	167
TABLA II.5: EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE NATALIDAD (POR MIL).	167
TABLA II.6: EVOLUCIÓN DEL ÍNDICE SINTÉTICO DE FECUNDIDAD (NIÑOS POR MUJER).....	168

TABLA II.7: EVOLUCIÓN EN LA EDAD DEL PRIMER MATRIMONIO (EN AÑOS)	168	
TABLA II. 8: EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE MORTALIDAD (POR MIL).....	169	
TABLA II.9: EVOLUCIÓN DE LA ESPERANZA DE VIDA EN AÑOS.....	169	
TABLA II.10: EVOLUCIÓN DEL TAMAÑO DE LA FAMILIAS.	169	
TABLA II. 11: EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE ACTIVIDAD DE LA POBLACIÓN (%).	170	
TABLA II. 12: EVOLUCIÓN DE LA TASA DE PARO DE LA POBLACIÓN DE MÁS DE 15 AÑOS (%).		170
TABLA II.13: EVOLUCIÓN DE LAS TASA DE ANALFABETISMO.	171	
TABLA II.14 : EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS DE 8 A 13 AÑOS(%).	171	
TABLA II.15: EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE HOGARES CON ELECTRICIDAD Y AGUA CORRIENTE (%).	172	
TABLA II.16: DIFERENTES OFERTAS EDUCATIVAS DURANTE EL PERIODO DEL PROTECTORADO EN MARRUECOS.	211	
TABLA II.17: ASIGNATURAS Y HORARIO DE LA ESCUELA FRANCO MUSULMANA EN MARRUECOS EN 1920.....	213	
TABLA II.18: DIFERENTES OFERTAS EDUCATIVOS, SEGÚN NIVELES EDUCATIVOS, Y QUIÉN LOS FINANCIA.	215	
TABLA II.19: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN SEGÚN COMUNIDADES Y PROCEDENCIA. AÑO 1940.....	225	
TABLA II.20: DISTRIBUCIÓN DE ESCUELAS SEGÚN COMUNIDADES Y PROCEDENCIA. AÑO 1940.....	226	
TABLA II.21: DISTRIBUCIÓN DE MAESTROS SEGÚN COMUNIDADES Y PROCEDENCIA. AÑO 1940.....	227	
TABLA II.22: ENSEÑANZA PREESCOLAR EN MARRUECOS. CURSO 1998/99.....	246	
TABLA II.23: EFECTIVOS DE ALUMNOS POR MEDIO Y SEXO EN PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL. CURSO 1998-99.	253	
TABLA II. 24: DATOS GLOBALES DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA DEL PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.	266	
TABLA III.1: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR POBLACIÓN E INSTRUMENTO EMPLEADO PARA CADA GRUPO.....	294	
TABLA III.2: MUESTRA DE LOS CENTROS VISITADOS Y DIRECTORES ENTREVISTADOS EN MARRUECOS.	295	
TABLA III.3: CALENDARIO DE LA INVESTIGACIÓN POR CENTROS.	301	

TABLA IV. 1: PROCEDENCIA POR PAÍSES Y REGIONES DE LA MUESTRA DE LOS ALUMNOS MAGREBÍES DE CENTROS PÚBLICOS DE VILLALBA.....	310
TABLA IV.2: LOCALIDADES DE PROCEDENCIA DE LA REGIÓN NORTE DE LOS ALUMNOS MARROQUÍES DE CENTROS PÚBLICOS DE VILLALBA.....	310
TABLA IV.3: LOCALIDADES DE PROCEDENCIA DE LA REGIÓN COSTA ATLÁNTICA DE LOS ALUMNOS MARROQUÍES DE CENTROS PÚBLICOS DE VILLALBA.	311
TABLA IV.4: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DEL INSTRUMENTO G.P.I. CON LAS VARIABLES QUE LA COMPONEN.....	315
TABLA IV.5:COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES DE G.P.I.....	302
TABLA IV.6: PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE Y DE CADA INDICADOR DE LA VARIABLE 1: ACCESO A LA ESCUELA.....	316
TABLA IV.7: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DEL INSTRUMENTO GPPS CON LAS VARIABLES QUE LA COMPONEN.	341
TABLA IV.8: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LAS VARIABLES DE G.P.P.S. DE PRIMARIA.	341
TABLA IV.9:PUNTUACIÓN MEDIA DE LOS INDICADORES DE LA VARIABLE 1: ACCESO A LA ESCUELA.	345
TABLA IV.10: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LA PUNTUACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA CON OTRAS VARIABLES.C.A.	378
TABLA IV.11: COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE LA PUNTUACIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA CON OTRAS VARIABLES.C:B.	391

ÍNDICE DE GRÁFICOS:

GRÁFICO I.1: DISTRIBUCIÓN POR EDAD Y SEXO DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ DE LA COMUNIDAD DE MADRID. 1996.....	28
GRÁFICO I.2: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ EN LA COMUNIDAD DE MADRID SEGÚN ZONIFICACIÓN DE SERVICIOS SOCIALES . 1996.	30
GRÁFICO I.3: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ EN LA ZONA OESTE LA COMUNIDAD DE MADRID SEGÚN ZONIFICACIÓN DE SERVICIOS SOCIALES Y POR SEXO . 1996.	31
GRÁFICO I.4: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ POR SEXO EN LA SUBZONA NOROESTE LA COMUNIDAD DE MADRID SEGÚN ZONIFICACIÓN DE SERVICIOS SOCIALES. 1996.	32
GRÁFICO I.5: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ POR SEXO EN LA ZONA NORTE LA COMUNIDAD DE MADRID SEGÚN ZONIFICACIÓN DE SERVICIOS SOCIALES. 1996.	34
GRÁFICO I.6: DISTRIBUCIÓN POR EDAD DE LA POBLACIÓN DE COLLADO VILLALBA.1996.	37
GRÁFICO I.7: DISTRIBUCIÓN POR SEXO LA POBLACIÓN EXTRANJERA EN COLLADO VILLALBA.....	38
GRÁFICO I.8: DISTRIBUCIÓN POR SEXOS LA POBLACIÓN INMIGRANTE RESIDENTE EN COLLADO VILLALBA POR REGIÓN GEOGRÁFICA DE PROCEDENCIA.	38
GRÁFICO I.9: NIVEL DE ESTUDIOS DE LA POBLACIÓN EXTRANJERA RESIDENTE EN COLLADO VILLALBA SEGÚN LA REGIÓN GEOGRÁFICA DE PROCEDENCIA.	40
GRÁFICO I.10: DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LA POBLACIÓN MARROQUÍ EN COLLADO VILLALBA. 1996.....	40
GRÁFICO I.11: REGIÓN GEOGRÁFICA DE PROCEDENCIA DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS MATRICULADOS EN COLLADO VILLALBA.	119
GRÁFICO I.12: ÍNDICE DE EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTES DE COLLADO VILLALBA.....	120
GRÁFICO I.13: ÍNDICE DE CRECIMIENTO DEL ALUMNADO EN EL CENTRO PÚBLICO ROSA CHACEL 1996-2000.....	124
GRÁFICO II. 1: DISTRIBUCIÓN DE POBLACIÓN Y ESCUELAS EN MARRUECOS...225	
GRÁFICO II.2: DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN Y LAS ESCUELAS SEGÚN EL MEDIO DE PROCEDENCIA.	226
GRÁFICO II.3: PORCENTAJE DE ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR POR DELEGACIONES. CURSO 1998/99.....	247

GRÁFICO II.4: PORCENTAJE DE ALUMNAS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR POR DELEGACIONES. CURSO 1998/99.....	247
GRÁFICO II.5: NÚMERO DE ALUMNOS POR MAESTROS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.	248
GRÁFICO II.6: NÚMERO DE CENTROS Y SATELITES DE ENSEÑANZA PRIMARIA POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.....	250
GRÁFICO II. 7: PORCENTAJE DE ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA PRIVADA POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.	254
GRÁFICO II. 8: ÍNDICE DE EVOLUCIÓN DE LOS NUEVOS INSCRITOS EN PRIMERO DE PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL.....	255
GRÁFICO II.9: ÍNDICE DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR CURSOS. CURSO 1998-99.	255
GRÁFICO II.10: ÍNDICE DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR CURSOS. EVOLUCIÓN CURSO 1994-1999.	256
GRÁFICO II. 11: PORCENTAJE DE ALUMNOS REPETIDORES POR CURSO Y SEXO. CURSO 1998-99.	257
GRÁFICO II.12: DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN EL MEDIO DE PROCEDENCIA POR DELEGACIÓN. CURSO 1998-99.	258
GRÁFICO II.13: DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS POR SEXO POR DELEGACIÓN. CURSO 1998-99.....	258
GRÁFICO II.14: DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LOS ALUMNOS DEL MEDIO RURAL POR DELEGACIÓN. CURSO 1998-99.	259
GRÁFICO II.15: ALUMNOS NUEVOS EN 1º Y ALUMNOS EN 6º SEGUN DELEGACIÓN. CURSO 1998-99.....	260
GRÁFICO II.16: ALUMNOS TOTAL POR NUMERO DE AULAS, POR ESCUELAS.....	262
GRÁFICO II.17: DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR SEXOS. CURSO 1999-2000.	263
GRÁFICO II.18: DISTRIBUCIÓN DE LOS MAESTROS DE MARRUECOS POR SEXO Y MEDIO DONDE DESARROLLAN SU TRABAJO.....	264
GRÁFICO II.19: DISTRIBUCIÓN DE LOS MAESTROS POR SEXO Y POR DELEGACIONES. CURSO 1998-99.....	265
GRÁFICO II.20: RELACIÓN DE ALUMNOS POR MAESTRO EN LAS ESCUELAS VISITADAS. CURSO 1999-2000.	267
GRÁFICO II.21 DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO POR SEXOS EN ESCUELAS VISITADAS. CURSO 1999-2000.....	268
GRÁFICO IV.1: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE ALUMNOS MAGREBÍES POR SEXO.....	306

GRÁFICO IV.2: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR NIVEL EDUCATIVO.....	307
GRÁFICO IV.3: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA INFANTIL POR SEXO.....	307
GRÁFICO IV.4: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL C.A. DE ALUMNOS MAGREBÍES POR SEXO.....	308
GRÁFICO IV. 5: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE C.A. POR NIVEL EDUCATIVO.....	308
GRÁFICO IV.6: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE C.A. POR NIVEL EDUCATIVO.....	309
GRÁFICO IV. 7: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE PRIMARIA POR SEXO.....	310
GRÁFICO IV.8: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE SECUNDARIA POR SEXO....	312
GRÁFICO IV.9: DISTRIBUCIÓN POR NIVEL EDUCATIVO DEL PROFESORADO ENTREVISTADO.....	313
GRÁFICO IV.10: DISTRIBUCIÓN POR NIVEL EDUCATIVO DEL PROFESORADO ENTREVISTADO POR SEXO.....	313
GRÁFICO IV.11: MEDIAS Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL GPI Y SUS VARIABLES.	315
GRÁFICO IV.12: PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 1: ACCESO A LA ESCUELA DEL G.P.I.	316
GRÁFICO IV.13: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE INFANTIL POR EDAD DE INCORPORACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA. CURSO 1999-2000.	317
GRÁFICO IV.14: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 2: COMPETENCIA EN LENGUA ESPAÑOLA Y SUS INDICADORES.....	319
GRÁFICO IV.15: DIFERENCIA SEGÚN SEXOS Y LUGAR DE NACIMIENTO DE LA PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 2: COMPETENCIA EN LENGUA ESPAÑOLA.....	320
GRÁFICO IV.16: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA VARIABLE 3: ADQUISICIÓN DE RITMOS, RUTINAS Y NORMAS ESCOLARES Y SUS INDICADORES.....	322
GRÁFICO IV. 17: INDICADOR 1: ASISTENCIA REGULAR A CLASE.	322
GRÁFICO IV.18: INDICADOR 2: EL ALUMNO LLEGA PUNTUAL.	323
GRÁFICO IV. 19: INDICADOR 3: EL ALUMNO PIDE LA PALABRA PARA HABLAR. ..	323
GRÁFICO IV.20: INDICADOR 4: EL ALUMNO SABE ESCUCHAR A LOS DEMÁS.	324
GRÁFICO IV.21: INDICADOR 5: EL ALUMNO ACOSTUMBRA A TRAER EL MATERIAL.	324
GRÁFICO IV.22: INDICADOR 6:EL ALUMNO CUIDA Y CONSERVA EL MATERIAL. ..	325
GRÁFICO IV.23: INDICADOR 7: EL ALUMNO ACUDE ASEADO.	325

GRÁFICO IV.24: DIFERENCIA SEGÚN SEXOS Y LUGAR DE NACIMIENTO DE LA PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 3: ADQUISICIÓN DE RITMOS, RUTINAS Y NORMAS ESCOLARES.....	326	
GRÁFICO IV.25: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA VARIABLE 4: INTERACCIÓN SOCIAL Y SUS INDICADORES.....		327
GRÁFICO IV.26: DIFERENCIA SEGÚN SEXOS Y LUGAR DE NACIMIENTO DE LA PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 4: INTERACCIÓN SOCIAL.....	328	
GRÁFICO IV.27: DIFERENCIAS SEGÚN LUGAR DE NACIMIENTO POR INDICADORES DE LA VARIABLE 4: INTERACCIÓN SOCIAL.....	329	
GRÁFICO IV.28: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA VARIABLE 5: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA.....	330	
GRÁFICO IV.29: INDICADOR 2: EL ALUMNO PROGRESA A RITMO.....	331	
GRÁFICO IV.30: INDICADOR 3: EL ALUMNO PRESENTA DIFICULTADES EN LAS ÁREAS.....	331	
GRÁFICO IV.31: INDICADOR 4: RENDIMIENTO DEL ALUMNO EN RELACIÓN CON SU CLASE.....	332	
GRÁFICO IV.32: INDICADOR 5: EL ALUMNO ACABA LAS TAREAS EN EL AULA.....	332	
GRÁFICO IV.33: INDICADOR 6: EL ALUMNO SE CENTRA EN LA TAREA QUE EL PROFESOR MANDA.....	333	
GRÁFICO IV.34: INDICADOR 7: EL ALUMNO ESTÁ ATENTO A LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR.....	333	
GRÁFICO IV.35: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA VARIABLE 6: RELACIÓN DE LA FAMILIA CON LA ESCUELA Y SUS INDICADORES.....	335	
GRÁFICO IV.36: OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES DE INFANTIL SOBRE SUS ALUMNOS MARROQUÍES.....	338	
GRÁFICO IV.37: OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES DE INFANTIL SOBRE LAS FAMILIAS DE SUS ALUMNOS MARROQUÍES.....	339	
GRÁFICO IV.37.: MEDIAS Y DESVIACIÓN TÍPICA DEL GPPS Y SUS VARIABLES.....	340	
GRÁFICO IV.38: DIFERENCIAS POR SEXO Y LUGAR DE NACIMIENTO EN LA PUNTUACIÓN OBTENIDA EN EL GPPS LOS ALUMNOS DE PRIMARIA.....	342	
GRÁFICO IV.39: PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 1: ACCESO A LA ESCUELA DEL G.P.P.S.....	343	
GRÁFICO IV.40: ADECUIDAD DE EDAD Y CURSO DE LOS ALUMNOS DEL G.P.P.S.....	344	
GRÁFICO IV.41: DIFERENCIAS POR SEXO Y LUGAR DE NACIMIENTO EN LA PUNTUACIÓN OBTENIDA EN LA VARIABLE 1: ACCESO A LA ESCUELA POR LOS ALUMNOS DE PRIMARIA.....	345	

GRÁFICO IV.42: DIFERENCIAS POR SEXO EN LA PUNTUACIÓN OBTENIDA POR LOS INDICADORES EN LA VARIABLE 1: ACCESO A LA ESCUELA POR LOS ALUMNOS DE PRIMARIA.....	346
GRÁFICO IV.43: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 2: COMPETENCIA EN LENGUA ESPAÑOLA Y SUS INDICADORES.....	347
GRÁFICO IV.44: DIFERENCIA SEGÚN SEXOS Y LUGAR DE NACIMIENTO DE LA PUNTUACIÓN DE LA VARIABLE 2: COMPETENCIA EN LENGUA ESPAÑOLA.....	348
GRÁFICO IV.45: DIFERENCIAS SEGÚN SEXO EN LOS INDICADORES DE LA VARIABLE 2: COMPETENCIA EN LENGUA ESPAÑOLA.	349
GRÁFICO IV.46: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA VARIABLE 3: ADQUISICIÓN DE RITMOS Y NORMAS ESCOLARES Y SUS INDICADORES.	350
GRÁFICO IV.47: INDICADOR 1: ASISTENCIA REGULAR A CLASE.	351
GRÁFICO IV.48: INDICADOR 2: EL ALUMNO LLEGA PUNTUAL.	351
GRÁFICO IV.49: INDICADOR 3: EL ALUMNO PIDE LA PALABRA PARA HABLAR.	352
GRÁFICO IV.50: INDICADOR 4: EL ALUMNO SABE ESCUCHAR A LOS DEMÁS.	352
GRÁFICO IV.51: INDICADOR 5: EL ALUMNO ACOSTUMBRA A TRAER EL MATERIAL.	353
GRÁFICO IV.52: INDICADOR 6: EL ALUMNO CUIDA Y CONSERVA EL MATERIAL...353	353
GRÁFICO IV.53: INDICADOR 7: EL ALUMNO ACUDE ASEADO.....	354
GRÁFICO IV.54: DIFERENCIA SEGÚN NIVEL EDUCATIVO Y SEXO EN LA VARIABLE 3: ADQUISICIÓN DE RITMOS Y NORMAS ESCOLARES.....	354
GRÁFICO IV.55: DIFERENCIAS SEGÚN SEXO EN LOS INDICADORES DE LA VARIABLE 3: ADQUISICIÓN DE RITMOS Y NORMAS ESCOLARES.	355
GRÁFICO IV.56: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA VARIABLE 4: INTERACCIÓN SOCIAL Y SUS INDICADORES.....	356
GRÁFICO IV.57: INDICADOR 1: NÚMERO DE ELECCIONES PARA JUGAR.	357
GRÁFICO IV.58: INDICADOR 2: NÚMERO DE ELECCIONES PARA TRABAJAR.	357
GRÁFICO IV.59: INDICADOR 3: NÚMERO DE RECHAZOS PARA JUGAR.	358
GRÁFICO IV.60: INDICADOR 4: NÚMERO DE RECHAZOS PARA TRABAJAR.	358
GRÁFICO IV.61: INDICADOR 5: LOS ALUMNOS NO MARROQUÍES LE ELIGEN PARA PARTICIPAR.	359
GRÁFICO IV.62: INDICADOR 6: LOS ALUMNOS MARROQUÍES LE ELIGEN PARA PARTICIPAR.	359

GRÁFICO IV.63: DIFERENCIAS SEGÚN SEXO POR INDICADORES DE LA VARIABLE 4: INTERACCIÓN SOCIAL.....	360
GRÁFICO IV.64: DIFERENCIAS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO POR INDICADORES DE LA VARIABLE 4: INTERACCIÓN SOCIAL.....	361
GRÁFICO IV.65: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA PUNTUACIÓN TOTAL DE LA VARIABLE 5: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA.....	362
GRÁFICO IV.66: INDICADOR 2: NÚMERO DE ÁREAS APROBADAS EN EL ÚLTIMO CURSO.	363
GRÁFICO IV.67: INDICADOR 3: EL ALUMNO SUPERA LOS NIVELES ACADÉMICOS HASTA ESTE CURSO.	363
GRÁFICO IV.68: INDICADOR 4: RENDIMIENTO DEL ALUMNO EN RELACIÓN CON SU CLASE.	364
GRÁFICO IV.69: INDICADOR 5: EL ALUMNO REALIZA LAS TAREAS ESCOLARES EN CASA.	364
GRÁFICO IV.70: INDICADOR 6: EL ALUMNO ACABA LAS TAREAS EN EL AULA.	365
GRÁFICO IV.71: INDICADOR 7: EL ALUMNO SE CENTRA EN LA TAREA QUE EL PROFESOR MANDA.	365
GRÁFICO IV.72: INDICADOR 8: EL ALUMNO ESTÁ ATENTO A LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR.	366
GRÁFICO IV.73: DIFERENCIAS EN LA VARIABLE 5: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR.	367
GRÁFICO IV.74: DIFERENCIAS SEGÚN SEXO POR INDICADORES DE LA VARIABLE 5: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR.	367
GRÁFICO IV.75: DIFERENCIAS POR NIVEL EDUCATIVO POR INDICADORES DE LA VARIABLE 5: LOGROS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LA NORMATIVA CURRICULAR.....	368
GRÁFICO IV.76: MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA DE LA VARIABLE 6: RELACIÓN DE LA FAMILIA CON LA ESCUELA Y SUS INDICADORES.....	370
GRÁFICO IV.77: OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA SOBRE SUS ALUMNOS MARROQUÍES.....	373
GRÁFICO IV.78: OBSERVACIONES DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA SOBRE EL CONTACTO CON LAS FAMILIAS DE SUS ALUMNOS MARROQUÍES.....	375
GRÁFICO IV.79: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA ANTE LA RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN.....	377
GRÁFICO IV.80: PUNTUACIÓN MEDIA DE LAS VARIABLES DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN.....	377

GRÁFICO IV.81: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA ANTE LA RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN CON RESPECTO A MARRUECOS.....	389
GRÁFICO IV.82: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA ANTE LA RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN CON RESPECTO A OTROS PAÍSES.....	390
GRÁFICO IV.83: PUNTUACIÓN MEDIA DE LAS VARIABLES DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN EN CB.....	391

ÍNDICE DE CUADROS:

CUADRO II.1: ESTRUCTURA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EN MARRUECOS.....	241
--	-----

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES:

ILUSTRACIÓN I.1: EL PROCESO DE INTEGRACIÓN Y SUS SUBSISTEMAS.	65
ILUSTRACIÓN I.2: COMPONENTES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.....	70
ILUSTRACIÓN III.1: POSIBLES RELACIONES ENTRE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN.	274

ÍNDICE DE ANEXOS:

ANEXO I.1: RESIDENTES EXTRANJEROS EN COLLADO VILLALBA MAYORES DE 20 AÑOS DISTRIBUIDOS POR NACIONALIDAD Y SEXO.....	453
ANEXO I.2: TABLA DE ALUMNOS INMIGRANTES MATRICULADOS EN LAS DISTINTAS POBLACIONES DE LA SUBDIRECCIÓN TERRITORIAL MADRID OESTE.	460
ANEXO I.3: FICHAS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS CENTROS DE COLLADO VILLALBA.	463
ANEXOS II.1 MAPA DEL NORTE DE MARRUECOS.	472
ANEXOS II.2: FOTOS DE ESCUELAS DE MARRUECOS.	474
ANEXOS II.3: FOTO DE PATIOS DE LAS ESCUELAS DE MARRUECOS.	480
ANEXOS II.4: FOTO DE COMEDOR ESCOLAR DE UNA ESCUELA RURAL DE MARRUECOS.....	482
ANEXOS II.5: FOTOS DE ALUMNOS DE ESCUELAS MARROQUÍES.....	484
ANEXO III.1: CUESTIONARIO G.P.I., G.P.P.S. Y TEST SOCIOMÉTRICO.....	486
ANEXO III.2: CUESTIONARIO C.A. Y C.B.....	497
ANEXO III.3: PLANTILLAS DE CORRECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	506
ANEXO III.4.: CUESTIONARIO G.O.E.E.M.M.....	522
ANEXO III.5: DOSSIER ENTREGADO A LOS CENTROS DE COLLADO VILLALBA..	528
ANEXO III.6: CORRESPONDENCIA CON LAS AUTORIDADES DE MARRUECOS.....	539