

Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España*

LAURA MIJARES MOLINA**

Universidad Autónoma de Madrid¹

Resumen

Este artículo se ocupa de una de las consecuencias que la educación intercultural, y en concreto el programa de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí, está produciendo: la construcción de una diferencia excluyente. Tanto los marroquíes como los españoles encargados de la educación de estos chicos, elaboran estereotipos que terminan siendo comunes para definir lo que significa ser marroquí. Esta marroquinidad se construye para ser enseñada a los niños y se materializa en una serie de 'obligaciones étnicas' que se espera cumplan.

Palabras clave: escuela, educación intercultural, niños de origen marroquí, etnicidad, cultura.

Abstract

This article deals with one of the consequences that intercultural education and specifically the Home Language Program for Moroccan immigrants is producing in the Spanish school: the construction of an exclusive difference. Moroccan and Spanish responsible for children's education, produce what at the end are common stere-

* Fecha de recepción: 30 marzo 1999.

** Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Universidad Autónoma de Madrid. Dpto. de Estudios Árabes e Islámicos. Facultad de Filosofía y Letras. 28049 - Madrid. Teléf. 91397 39 78 y Fax 91397 39 77.

¹ Agradezco a Ángeles Ramírez y a Adela Franzé las recomendaciones y comentarios que me hicieron para elaborar este artículo.



otypes when defining what to be Moroccan means. This construction is elaborated to be taught to the children of Moroccan origin and becomes obvious through a succession of 'ethnic obligations' which are expected to be fulfilled by them.

Key words: School, intercultural education, children of Moroccan origin, ethnicity, culture.

Desde que las llamadas segundas generaciones de inmigrantes comienzan a estar presentes en las aulas, el Estado empieza a desarrollar diversos dispositivos para conseguir su mejor integración en las mismas. Entre éstos, la educación intercultural constituye el nuevo marco de referencia a la hora de 'enfrentarse' a la diversidad en la escuela. Esta nueva forma de entender la educación se basa en la valoración, aceptación y reconocimiento de las distintas realidades culturales presentes en los colegios a través de la inclusión en el currículum de las experiencias y aprendizajes previos de los niños pertenecientes a las minorías, no sólo para asegurar la igualdad de oportunidades, sino también para sacar provecho de la riqueza que la diversidad aporta². Para el caso de los niños árabes, uno de los ejemplos más significativos de esta nueva pedagogía en nuestro país lo constituye el Programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen marroquí (ELCO).

La ELCO, además de incorporar un programa con los contenidos lingüísticos a desarrollar por los profesores para la enseñanza de la lengua, en este caso el árabe clásico, incorpora una serie de contenidos culturales que los niños han de aprender en las aulas. El objeto de este artículo es presentar cómo los profesionales marroquíes y españoles implicados en la educación de los niños de origen marroquí desde distintos ámbitos elaboran, a partir de la necesidad de integrar la cultura marroquí en el medio escolar pero también en otros ámbitos de socialización secundaria, estereotipos comunes para conceptualizar la marroquinidad.

Me he basado en el análisis de la ELCO oficial³ y en el del programa de enseñanza del idioma y cultura árabes a niños de origen inmigrante que la Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME) lleva a cabo en centros públicos con financiación del Ministerio de Educación y Cultura, además de en mis propios datos. Durante los meses de enero a junio de 1998 realicé trabajo de campo en un centro de atención a menores situado en el barrio de Lavapiés. Llevaba a cabo labores de atención a los niños de manera voluntaria, estando informados los responsables del centro de la naturaleza real de mi presencia allí. Mi trabajo en el mismo formaba parte de una investigación más amplia sobre los niños marroquíes y su relación con el asociacionismo en el barrio de Lavapiés⁴. Tuve contacto con la mayor parte de las asociaciones del barrio que dedicaban su atención a los niños

2 Para más información sobre la educación intercultural en España, ver Carbonell i Paris (1995); Jordán (1994); Juliano (1993); Santos Rego (1994).

3 Cuando digo oficial me refiero al programa resultante del convenio cultural hispano-marroquí. Sin embargo, existen otras tentativas al respecto que de la mano de organizaciones no gubernamentales y asociaciones desarrollan la misma labor.

4 Investigación encuadrada en el programa I+D *Integración Euromediterránea: Movimientos Humanos, Acercamiento Económico y Estabilización Política. El Caso Hispano-Magrebí* (CICYT. SEC96-0726).

y ello me permitió acceder a los discursos que sus responsables –mayormente españoles– elaboran con respecto a estos niños para comprobar como en lo esencial coincide con el de los profesores marroquíes y el resto de los profesores no marroquíes en los colegios. Como se explica más abajo este tipo de asociaciones en Lavapiés se han convertido para los niños que allí acuden en espacios de socialización tan importantes como la propia escuela.

Los marcos de estudio

En julio de 1994 se introduce en las escuelas españolas la ELCO marroquí, con el objetivo primordial de "enseñar la lengua árabe y la cultura marroquí, así como mejorar la integración escolar de los alumnos concernidos"⁵. Éste, enmarcado en las recomendaciones europeas sobre la educación de las minorías, es fruto del Programa de Cooperación Cultural Hispano-Marroquí. Se pretende mejorar la autoestima del alumno, acabar con los prejuicios étnicos, con las actitudes de rechazo y con los comportamientos etnocéntricos.

El programa se desarrolla en las escuelas según dos modalidades de implementación: fuera y dentro del horario escolar. Los profesores, marroquíes, son reclutados por el gobierno marroquí y los materiales pedagógicos utilizados son elaborados especialmente para la situación de la inmigración por el Ministerio de Educación Nacional marroquí. Por su parte, el Estado español se encarga de facilitar la puesta en práctica del mismo en aquellos centros públicos que tengan un número suficiente de alumnos marroquíes⁶.

Según las indicaciones europeas basadas en las últimas tesis sociolingüísticas sobre el aprendizaje de las lenguas maternas, el aprendizaje de la lengua de origen se considera fundamental para organizar el aparato cognitivo de los niños, así como para facilitar el aprendizaje de segundas lenguas (Baker, 1997; Skutnabb-Kangas, 1998). En este sentido, hay que señalar la contradicción existente entre estos supuestos teóricos y la puesta en práctica del programa. Hasta el momento la lengua impartida en las escuelas es el árabe clásico y no las verdaderas lenguas maternas de estos niños, las distintas variantes dialectales marroquíes o beréberes. Volveré sobre este punto para señalar el papel de la lengua en los procesos de construcción de la identidad de la minoría marroquí.

Por su parte, ATIME lleva a cabo el programa en horario extraescolar un par de veces por semana. Los miembros de la asociación encargados de impartir las clases no son profesores de árabe. Se trata de licenciados en diversas carreras y sin formación específica para la docencia. Hasta el momento, las clases se imparten sin material ninguno –en la actualidad

5 *Ensemble pédagogique pour l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants marocains résidant à l'étranger*, Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale.

6 Durante el curso 1997/98 el programa de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí se llevó a cabo en las ciudades de Madrid, Barcelona y Las Palmas. Solamente en Madrid se desarrolló la modalidad integrada en el horario escolar atendiendo a un total de 555 niños. En Barcelona y Las Palmas se impartió en horario extraescolar y asistieron al mismo 480 alumnos. Para conocer más acerca de la implementación de la ELCO marroquí en España, ver Franzé (coord.) y Mijares (col.) (1999); para la puesta en práctica del mismo en otros países europeos, ver Obdeijn & De Ruiter (1998).



y según ATIME se encuentran elaborando los materiales para esta enseñanza-, ya que no se utiliza el de la ELCO oficial.

En lo que respecta a las asociaciones dedicadas a los menores en Lavapiés, se trata fundamentalmente de centros a los que acuden los niños a la salida del colegio para realizar actividades centradas en el apoyo socio-educativo, muchas veces derivados de los Servicios Sociales municipales. El barrio de Lavapiés, situado en el distrito centro de Madrid, es uno de los que cuenta con mayor número de población inmigrante en general y marroquí en particular. En los últimos años se han multiplicado las asociaciones cuya principal actividad es la mediación con los menores de la zona. Estas asociaciones explican su aparición y crecimiento como respuesta al 'deterioro social' del barrio que según los responsables implicados afecta especialmente a niños de origen inmigrante. Para muchos de los niños que acuden a las asociaciones, estos espacios se han convertido en lugares de socialización tan importantes como la propia escuela: además de pasar casi tantas horas como en los centros escolares, las labores socio-educativas que desarrollan pueden equiparse en gran medida con las desarrolladas en los colegios. No sólo son importantes las actividades de ocio y tiempo libre, sino que el apoyo escolar pasa a ser central puesto que se considera fundamental para que estos niños superen las posibles dificultades escolares.

Se trata de organizaciones que, si bien cuentan con profesionales en algunos ámbitos - psicólogos, asistentes sociales etc.- funcionan la mayor parte de las veces con voluntariado social. Éstos, aunque posiblemente cargados de buenas intenciones, no cuentan con una formación adecuada que los cualifique para poder mediar con los colectivos implicados.

La importancia de estos profesionales radica en su papel como creadores de opinión y como mediadores entre la sociedad de acogida y los inmigrantes. Tanto los profesores contratados por el ministerio marroquí como los profesores de ATIME que se dedican a la enseñanza de lengua y cultura de origen, juegan un papel fundamental como interlocutores y representantes de esta población en España⁷. El caso de los profesores contratados por el gobierno marroquí es si cabe más importante porque entre sus funciones no sólo se encuentran las puramente relacionadas con la docencia, sino que han de cumplir otras específicas relacionadas con la mediación entre las familias de los niños y la escuela. En el caso de las asociaciones de Lavapiés, sus responsables también cumplen ese papel de intermediarios. Su discurso sobre los niños y jóvenes de origen extranjero no sólo es importante en este sentido, además hay que recordar su labor como creadores y representantes del discurso municipal al respecto. Su trabajo 'a pie de calle' les legitima para informar a las municipalidades de las necesidades en los barrios por lo que los Servicios Sociales del Ayuntamiento delegan en estas asociaciones muchas sus tareas de mediación con niños⁸. Todas estas personas crean opinión, son depositarios de la atención de su comunidad y, por último, son los encargados

7 Sobre asociaciones de marroquíes, ver Ramírez (1998).

8 Si bien la cuestión sobre la delegación de responsabilidades en las asociaciones de los barrios no se agota aquí, sí que me parece un punto importante a tener en cuenta para el caso que nos ocupa. Para más información sobre la labor de los Servicios Sociales municipales con respecto a la población inmigrante, ver Franzé, Casellas y Gregorio (1999).



de desarrollar en las escuelas y en los barrios, ese proyecto intercultural dirigido a niños de cualquier nacionalidad.

De la interculturalidad a la diferencia

Si bien la educación intercultural supone una perspectiva que va más allá de la presencia o no de niños de origen inmigrante en las escuelas, en realidad suele aparecer ligada siempre a esta cuestión. Así lo entienden los profesionales que demandan asesoramiento para entender y atender a los niños de las distintas nacionalidades presentes en el aula. Éste se reclama desde diversos ámbitos, pero especialmente desde el escolar, para entender a unos niños a los que se considera culturalmente diferentes debido a su condición de (hijos de) inmigrantes⁹.

Esta necesidad de comprender para integrar ha propiciado la puesta en práctica de programas interculturales encaminados a introducir en las escuelas una nueva cultura, la marroquí, a la que se le atribuyen unos rasgos diferenciadores que se consideran específicos y que se supone caracterizan a esta comunidad. Mediante la identificación y comprensión de la propia identidad se pretende la apertura y valoración del resto (Santos Rego, 1994). Voy a abordar ahora el discurso esgrimido con respecto a esta diferencia cultural por los distintos profesionales en contacto con los niños de origen inmigrante, y analizar las distintas variables que lo caracterizan.

Tanto los profesionales españoles como los marroquíes a los que me he referido anteriormente coinciden en recalcar la importancia que la interculturalidad, y por tanto, programas como el de la ELCO, tienen para que los niños recuperen y conserven sus raíces, su cultura, para que protejan su identidad marroquí en España. Es por ello que a estos niños se les define en el contexto escolar a partir de su *marroquinidad* y que estos dispositivos educativos intentan que la expresen y la preserven.

Como señala Franzé (1998), definir una cultura implica reducirla a una noción esencialista que nada tiene que ver con la realidad heterogénea y cambiante que las culturas deberían significar. Y así se actúa con la cultura marroquí: se la dota de unos contenidos concretos y fijos que la diferencian del resto y que se suponen patrimonio de los niños marroquíes. En este sentido y siguiendo el concepto propuesto por Narrowe (1998), se asiste a la construcción de una 'cultura inmigrante' caracterizada por una serie de códigos y significados compartidos por un grupo concreto en un contexto determinado. Ello se materializa en unas 'obligaciones étnicas'; es decir, en una serie de ideas y actos con cierto grado de consenso y compromiso por parte de los miembros de un determinado grupo étnico. Los que se erigen en responsables de mantener la *marroquinidad* materializan su significado en un compendio de 'obligaciones étnicas' que se muestran como lo propio del ser *marroquí*.

En este marco es interesante llamar la atención sobre las teorías acerca de la identidad étnica que la explican en términos de contraste, esto es, como el resultado de la toma de con-

9 Más detalles sobre la puesta en práctica de la interculturalidad en las escuelas en Franzé (1998).



ciencia por parte de un grupo humano de sus diferencias socio-culturales frente a otros grupos (Pujadas, 1993, Banks, 1996). Desde esta perspectiva, los niños marroquíes en el contexto escolar forman parte de un grupo étnico desde el momento en que, no tanto ellos mismos¹⁰, sino el resto de los implicados en su educación, tienen conciencia, dan sentido y construyen una serie de características culturales que los definen y distinguen del resto.

Considero, según el presupuesto de Schiffauer, que la etnicidad marroquí no es una 'entidad cultural estable' que puede aislarse y describirse, si no que en realidad el observador elabora una construcción de la misma, según el contexto, en este caso el programa de enseñanza de lengua y cultura de origen en la escuela¹¹. Como propone Banks (1996) la etnicidad es una herramienta que nos sirve para dar sentido y explicar las acciones y sentimientos de las personas implicadas. En este marco se sitúa la marroquinidad, a la que definía como los rasgos que se atribuyen a un grupo en función de su procedencia marroquí. Ésta se construye y conceptúa para explicar determinados problemas que afectan a estos niños en las escuelas. Ello impide que se busquen las raíces de supuestos conflictos en otros factores que sí son susceptibles de ser evaluados y controlados, factores socioeconómicos, de estructura familiar, etc.

Lo que parece quedar claro, en definitiva, es que para estos profesionales, los niños marroquíes son diferentes. Esta diferencia no parece tanto fruto de un proceso natural resultado lógico del devenir y desarrollo de todo ser humano, sino de una interpretación de las personalidades de los niños de origen marroquí con una visión inmovilista de la cultura que tiende a clasificarlos como marroquíes e inmigrantes, y que olvida su condición de alumnos y de niños. Los estudios realizados en otros países europeos con una mayor tradición inmigratoria en general y magrebí en particular, como es el caso de Francia, han apuntado conclusiones parecidas en relación con las 'segundas generaciones':

"(...)Sur le plan de l'identité ces jeunes issus de la immigration sont communément appelés immigrés ou étrangers comme si ce terme générique les renvoyait à leurs parents, comme si on était héréditairement étranger ou immigré. *Ce renvoi stigmatisant les identifie* (énfasis del autor). Quoi qu'ils fassent, alors qu'ils se sentent plus proches de leurs camarades de classe ou de quartier que des jeunes de leur pays d'origine, ils sont déclarés différents, et il leur est enjoint de l'être, ne serait-ce qu'en les désignant ainsi"¹² (Levanthoan-Pellerin, 1987).

10 No quiero decir con esto que los niños marroquíes no tengan conciencia de formar parte de un grupo étnico, sino de que muchos de los profesores y profesionales, marroquíes y autóctonos, en contacto con ellos, si la tienen. Pretendo adentrarme en el proceso por medio del cual se da esta 'toma de conciencia' por parte de los adultos. Un trabajo diferente y complementario sería el análisis de la imagen que los niños que asisten a los programas de enseñanza de lengua árabe y cultura de origen tienen de sí mismos como marroquíes en España. Analizar la construcción de su 'identidad étnica' en el contexto de la escuela española, y por supuesto, evaluar la influencia de los distintos dispositivos interculturales en este tipo de procesos.

11 En realidad Schiffauer se refiere al antropólogo. Yo, sin embargo, me he permitido extenderlo al 'observador', en este caso el profesional, puesto que está construyendo una realidad con la que relacionarse. Schiffauer, Warner: "The Fear of Difference: New Trends in Cultural Anthropology". *Anthropological Journal on European Cultures*, N° 5 (1996), 49-62, citado por Narro, (1998).

12 "En el plano de la identidad, a estos jóvenes fruto de la inmigración se les llama normalmente inmigran-

Definiendo estereotipos

En este contexto educativo intercultural los niños marroquíes han de aprender cuál es su identidad, su cultura y, cómo no, su diferencia, para poder integrarse en la nueva sociedad que los acoge. Pero, ¿en qué consiste esta diferencia? ¿Cuáles son sus contenidos? ¿Qué tipo de *marroquinidad* se le atribuye a estos niños en la escuela?

Aparece una constante en el discurso de los responsables que se refiere a los problemas de integración que los niños de origen marroquí sufren en los colegios. Parece imposible que a éstos no les afecte algún tipo de dificultad de adaptación que se refleje, según los implicados, en un mayor nivel de fracaso o de abandono escolar¹³.

Dejando aparte las dificultades relacionadas con el desconocimiento de la lengua española que entorpecen su desarrollo académico, los problemas se suelen analizar aludiendo a la crisis de identidad que les afecta. Se dice que están entre dos mundos, que no son marroquíes ni españoles pero, por otra parte, que un niño marroquí será siempre marroquí. Hasta tal punto llega esta afirmación que desemboca en una obsesión por evitar que los niños no quieran saber nada de Marruecos, de sus raíces, de su 'cultura'. Todos parecen estar de acuerdo en que si no aprende a ser marroquí tendrá problemas para adaptarse a vivir en España. Es muy significativa al respecto la afirmación de un miembro de ATIME refiriéndose precisamente a este conflicto:

"Nosotros estamos intentando luchar así contra esa *cultura del inmigrante* (el énfasis es mío) que se manifiesta, por ejemplo, en que, cumplidos los 17 años, un chico educado al margen de sus raíces, no maneja ni su cultura ni se ha integrado en la sociedad española"¹⁴.

Para uno de los responsables de una asociación de Lavapiés dedicada a la atención de menores, los niños más conflictivos desde su punto de vista eran los marroquíes. Esta conflictividad estaba provocada por su inadaptación a la vida en España, inadaptación que explicaba en términos culturales —diferencias entre ambos países— y que los definía antes que nada como marroquíes. Cuando le pregunté por los niños (de origen marroquí) que habían nacido en España su respuesta fue:

"Da igual, un niño marroquí es siempre marroquí"¹⁵.

La apreciación de McDonald (1993) según la cual la diferencia entre 'culturas' no exis-

tes o extranjeros como si este término genérico les remitiera a sus padres, como si se fuera inmigrante o extranjero de manera hereditaria. *Esta referencia estigmatizante les identifica. Hagan lo que hagan, aunque se sientan más cercanos a sus compañeros de clase o de barrio que a los jóvenes de su país de origen, se les declara diferentes y se les obliga a serlo, aunque sólo sea por el hecho de llamarles así*".

13 Sin embargo, y aunque todavía no se han realizado muchos estudios al respecto, no existe ninguna evidencia de que los niños de origen inmigrante obtengan más fracaso escolar que el resto. En este sentido un estudio realizado en colegios públicos de Madrid demostraba que aunque los inmigrantes poseían cotas de rendimiento algo más bajas que los autóctonos, ambos compartían rendimientos bajos (Franzé, op.cit.).

14 "Clases de árabe en colegios públicos españoles", en *Carta de España. Revista de la Dirección General de Ordenación de las Migraciones* 517, mayo 1997, pp. 19-21.

15 Miembro de una asociación de Lavapiés, comunicación verbal. (Febrero 1999)



te sino que se construye a partir del análisis del 'otro' frente al 'nosotros', parece cumplirse para el caso marroquí. Desde esta perspectiva, las diferencias culturales atribuidas a los niños de origen marroquí que asisten a las escuelas españolas son, a priori, el resultado de una recreación fija y estereotipada de la identidad marroquí. Ello, supone una homogeneización que obvia tanto las diferencias culturales internas en Marruecos como el hecho diferencial que supone la inmigración, aunque sea la de sus padres.

Las categorías utilizadas para caracterizar la identidad de los niños marroquíes podrían definirse como 'estereotipos culturales', entendiendo por estereotipo los "constructos cognitivos que hacen referencia a los atributos personales de un grupo social, y que, aunque éstos sean más frecuentemente rasgos de personalidad, no son, desde luego, los únicos" (Morales, 1994). Muchas de las teorías sobre el estereotipo lo han explicado en términos de contraste entre grupos diferentes donde uno de ellos elabora un discurso que categoriza al otro. Soy consciente de que puede resultar extraño hablar de los estereotipos que un determinado grupo construye para referirse a él mismo. Lo que quiero mostrar en este artículo es que existen una serie de construcciones compartidas por marroquíes y autóctonos para dotar de sentido a una identidad marroquí que se supone caracteriza a los niños de este origen. Como el término estereotipo suele tener habitualmente una carga negativa asociada al prejuicio en la relación de un grupo con otro, prefiero utilizar *marroquinidad* para hablar de las creencias u opiniones que las personas aludidas tienen acerca de la personalidad de estos niños¹⁶.

Esta *marroquinidad*, por tanto, constituye la base de las construcciones que tanto autóctonos como inmigrantes (marroquíes) elaboran para referirse a la personalidad de los niños de este origen. Se justifica y refuerza cuando se alude a la enorme distancia existente entre España y Marruecos. Esta distancia, analizada en términos 'culturales', se refiere a las diferentes tradiciones, costumbres y formas de entender la vida que ambos países tienen y que, en teoría, hacen inevitable que los niños marroquíes sigan siendo marroquíes ante todo y a pesar de todo. Se les atribuye una serie de 'características étnicas' y se espera que cumplan con una serie de 'obligaciones étnicas'¹⁷ que han de aprender. Éstas son, según algunos de los responsables, las que dan cuenta de la operatividad del programa. Un miembro de ATIME cuenta que saben si el programa ha tenido éxito o no,

"si un niño que no quería saber nada de su cultura, en las actividades de fin de curso se pone la chilaba y sirve té, es decir, si empieza a defender su cultura"¹⁸.

Desde esta perspectiva, tanto españoles como marroquíes, exacerban los elementos diferenciales. Estos elementos están basados en el Islam. Sin embargo, no se trata de un

16 Para un estudio pormenorizado sobre los estereotipos puede verse Morales (1994).

17 Siguiendo el término que utiliza Narrowe (1998) entiendo por 'obligaciones étnicas' las prácticas que se espera que estos niños cumplan en función de su adscripción etno-nacional a un grupo, el marroquí.

18 Esta frase se dijo en el coloquio "Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española", organizado por la Escuela de Traductores de Toledo y el Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos de la Universidad Autónoma de Madrid y celebrado en Toledo los días 12 y 13 de diciembre de 1997. Se recoge en Franzé (coord.) y Mijares (col.) (Op. Cit.).



Islam religioso, sino de un Islam folclórico en el que prácticas como el Ramadán, la fiesta del cordero o las comidas pasan a ser elementos claves en la vida de estos niños. Otros elementos folclóricos como la alheña, la música o los vestidos tradicionales, son centrales en la recreación de lo marroquí en las escuelas. En este sentido, la mayor parte de las actividades organizadas en los colegios que intentan incorporar la 'cultura marroquí' en las aulas, se relacionan con estos elementos y contribuyen a reafirmar que en eso consiste la *marroquinidad*. Desde esta perspectiva, los profesores consideran que la presencia de estos elementos en las clases es fundamental para que el niño vea reflejadas sus propias tradiciones, costumbres y 'cultura' y sea más fácil su integración en un medio que les es completamente ajeno.

En mayo de 1998 asistí a una fiesta organizada por ATIME en un colegio público de Móstoles con motivo de la 'Semana Intercultural'. Para la ocasión se había decorado el salón de actos simulando lo que ellos consideraban un espacio típicamente marroquí. Esta decoración, cuidada al detalle, consistía en una mezcla de motivos que recordaban bastante a los catálogos sobre Marruecos que pueden encontrarse en las agencias de viajes: un rincón con botes de especias perfectamente colocados por colores, otro con artículos de cuero que una tienda había trasladado para la ocasión (incluso podían comprarse); en las paredes, carteles que regalan en la oficina de turismo con fotos de Marruecos y dibujos perfectamente elaborados de ventanas con celosías; mesas con té y pasteles cocinados por las madres de los niños del centro, mujeres vestidas con trajes tradicionales y un chico en el escenario que con su laúd cantaba algunas canciones populares mientras una joven bailaba. Para uno de los días que seguían a la fiesta se había programado un taller de alheña. Durante el tiempo que duró la celebración, apenas se vio a ningún niño en el salón, la mayoría estaba fuera jugando en el patio; estaban presentes los profesores del colegio, los miembros de la asociación y algunas madres y familiares de los alumnos.

Este ejemplo de recreación de lo marroquí constituye un modelo del que se pretende introducir en las escuelas para que los niños se encuentren con sus raíces y con sus referencias 'culturales'. Ahora bien, los niños no participan en esta construcción, la fiesta la habían preparado los profesores del colegio, los miembros de la asociación y algunos padres de alumnos. Son los adultos —marroquíes y españoles— los que se encargan de mostrar a los pequeños cómo es Marruecos y cómo la interculturalidad puede estar presente en las aulas con tan sólo introducir unos elementos que dicen dar cuenta de su cultura. Teniendo en cuenta que este evento se había organizado con motivo de la semana intercultural, cabría preguntarse qué hubieran dicho y hecho los niños del colegio —de cualquier nacionalidad— si les hubieran preguntado cómo organizar una fiesta de este tipo.

Ni unos ni otros construyen la diferencia más allá de estas manifestaciones folclóricas de la 'cultura marroquí'. Tampoco dicen cómo estas diferencias hacen distintos a los niños marroquíes, ni se especifica cuáles son esos problemas identitarios que les afectan. Estas imprecisiones y carencias en el discurso reafirman la idea de que se trata de una construcción. En este sentido, el hecho de que la lengua impartida en el programa ELCO sea el árabe clásico y no las lenguas maternas —los diferentes dialectos marroquíes o beréberes—, confirma la hipótesis de que la identidad marroquí se inventa y se recrea para ser enseñada a los niños.



A costa de la educación intercultural, con la que se pretende todo lo contrario, a estos chicos se les está imponiendo una identidad que deja poco espacio a su libertad de elección. Como apunta Carbonell i Paris (1995), "(el ser humano) debe evolucionar hacia una mayor autonomía, consolidando una personalidad, única, que si bien esté referenciada siempre a los grupos a los cuales uno se siente identificado, cuestione las identidades impuestas por filiación, nacionalidad, etc. y que se oponga a todo gregarismo alienador".

A modo de conclusión

El fenómeno migratorio ha propiciado no sólo que la sociedad se coloque frente al 'otro' y elabore una serie de imágenes sobre él, sino también que el 'otro' se coloque frente a la sociedad para hacerlo también. En el caso de los inmigrantes marroquíes y en un medio como el escolar, los marroquíes y autóctonos responsables de la educación de los niños, elaboran estereotipos comunes para referirse a lo que este origen significa.

Programas enmarcados en la interculturalidad como el de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí están propiciando la construcción de una identidad que ha de introducirse en las escuelas. Se están arrojando una serie de discursos que, lejos de conseguir los objetivos que persiguen, está consiguiendo etiquetar a los niños de origen marroquí. Este etiquetaje consiste en poner de manifiesto una diferencia que contribuye a mantenerlos en nichos, o como dice Delgado (1998), en cubículos étnicos que evita afrontar los problemas desde las perspectivas adecuadas. Analizar todos sus problemas en términos culturales, y más sin conocer el grado de implicación de los niños con esa cultura, perpetúa una diferencia que los estigmatiza. La única manera de integrar al marroquí en la escuela es que siga siendo marroquí por lo que los encargados –marroquíes y autóctonos– de esta integración elaboran una marroquinidad estereotipada y basada en sus aspectos folclóricos.

Sin embargo, las consecuencias de este discurso común son muy diferentes para ambos grupos. Para los profesionales no marroquíes, la construcción de la diferencia conduce a apreciaciones discriminatorias con respecto a estos niños que, en muchos casos, evita fijarse en los verdaderos problemas de fondo. Para los marroquíes, dejando aparte las implicaciones políticas, supone una manera de mantener la exclusividad a la hora de comprender los problemas de estos niños en las escuelas. En este sentido, cabría preguntarse si la construcción de la diferencia por parte de ciertos españoles en las escuelas no se está viendo legitimada por las acciones de estos marroquíes.

Y en última instancia, habría que cuestionarse si realmente programas interculturales como el de la ELCO no están contribuyendo a mantener la exclusión de aquéllos a los que se dirige en vez de, como persigue, favorecer su mejor integración en las aulas.

Bibliografía

- BANKS, Marcus: *Ethnicity: Anthropological constructions*. London, Routledge. 1996.
BAKER, Colin: *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, Cátedra. 1997.



- CARBONELL I PARIS, Francesc: *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. 1995.
- DELGADO, Manuel: "Cultura, maldita cultura", *El País* (21.5.1998).
- FRANZÉ, Adela (coord.) y MIJARES, Laura (col.): *Lengua y cultura de origen: Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. (1999).
- FRANZÉ, Adela: "Cultura/culturas en la escuela: La interculturalidad en la práctica". *OFRIM Suplementos*, junio 1998, pp. 43-62.
- FRANZÉ, Adela, CASELLAS, Lorenzo y GREGORIO, Carmen: "Intervención social con población inmigrante: peculiaridades y dilemas". *Migraciones*, (en prensa).
- JORDÁN, José Antonio: *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós. 1994.
- JULIANO, Dolores: *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Eudema. 1993.
- LEVANTHOAN-PELLERIN, Nicole: "Existe-t-il une crise identitaire spécifique aux adolescents d'origine maghrébine?". *Revue de l'Occident Musulman et de la Méditerranée*, n° 43, 1er trimestre 1987, pp. 91-97.
- McDONALD, Maryon: "The construction of difference: an anthropological approach to stereotypes", en McDonald, Sharon (ed.) *Inside European identities: ethnography in Western Europe*. Providence/Oxford: Berg 1993, pp. 219-236.
- MORALES, J. Francisco (coord.): *Psicología social*. Madrid, McGraw-Hill. 1994.
- NARROWE, Judith: *Under one roof. On becoming a Turk in Sweden*. Stockholm Studies in Social Anthropology. 1998.
- OBDEIJN, Herman & DE RUITER, Jan Jap (Dir.): *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*. Tilburg, Syntax. 1998.
- PUJADAS, Joan Josep: *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid, Eudema. 1993.
- RAMÍREZ, Ángeles: "Relacionarse en Madrid: Mujeres, hombres y asociacionismo marroquí". *OFRIM Suplementos*, diciembre 1998, pp. 103-122.
- SANTOS REGÓ, Miguel Anxo: *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Universidad de Santiago de Compostela. 1994.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim: *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon, Multilingual Matters. 1988.

