

La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria

Cristóbal RUIZ ROMÁN
David MERINO MATA

Correspondencia:
Cristóbal Ruiz Román
David Merino Mata
Dpto. Teoría e Historia de
la Educación
Universidad de Málaga

Campus de Teatinos, s/n 1,
29071
Málaga (Andalucía)
Correo:
xtobal@uma.es
dmerino@uma.es

Teléfonos:
952132584
952132619

Recibido: 20/10/2008
Aceptado: 13/07/2009

RESUMEN

El trabajo que presentamos es fruto de una investigación llevada a cabo en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga que ha tenido como foco de estudio comprender la experiencia de los adolescentes marroquíes al elaborar su identidad desde contextos culturalmente muy diversos: la familia, el grupo de iguales y la escuela. En este artículo nos centraremos en la experiencia de los hijos de inmigrantes marroquíes escolarizados en Centros de Educación Secundaria Obligatoria de Málaga, en las expectativas, percepciones, dificultades y conflictos que experimentan en éstos.

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural, Experiencia escolar del alumnado, Atención a la diversidad.

The scholastic experiences of the children of moroccan immigrants at Centres of Compulsory Secondary Education

ABSTRACT

The following work is the fruit of an investigation was developed in the Department of Educational Theory and History in the University of Málaga, which focus of attention has been to understand the experiences of these adolescents in creating their identity in a series of contexts which, culturally speaking, are extremely diverse: essentially the family, the peer group and school. This article will concentrate on the experiences of the children of Moroccan immigrants in centers of Secondary Education of Málaga and on the expectations, perceptions, difficulties and conflicts that they encounter there.

KEY WORDS: Intercultural education, Scholastic experiences of the pupils, Attention to diversity.

1. Introducción

La afirmación de que los flujos migratorios han sido una constante en la historia de la humanidad no deja lugar a discusión alguna. La búsqueda de mejores condiciones de vida es una característica inherente a la propia trayectoria humana. A pesar de ello, actualmente, la inmigración está llegando de manera creciente a países que tradicionalmente no eran considerados receptores de inmigrantes.

El caso español es un claro ejemplo de ello. España ha pasado en poco más de dos décadas, de ser un país de emigrantes a ser un lugar de acogida de inmigrantes. Este hecho ha comportado importantes cambios no sólo en el ámbito económico y sociológico, sino también a nivel educativo. Baste señalar que si durante el curso escolar 1994/1995 el número de alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitarias era de 53.213, ya en el curso 2005/2006 esta cifra se había elevado hasta los 530.954 alumnos y se estiman en 695.190 en el curso 2007-2008 (MEPSYD, 2008).

Pero más allá de estas cifras, nos encontramos con alumnos que tienen ante sí un reto de gran magnitud: incorporarse y desarrollarse en una escuela donde la cultura dista mucho de aquella que aprehenden en el entorno familiar. En este sentido, el caso de los alumnos marroquíes es paradigmático por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque suponen un colectivo de alumnos con una alta representación en nuestro sistema educativo, y, por otro lado, porque a pesar de ser una nacionalidad muy cercana geográficamente, sus códigos culturales, costumbres y valores son muy distintos a los representados en la escuela occidental.

En este artículo pretendemos evidenciar, tanto las expectativas de los alumnos de secundaria de origen marroquí hacia el sistema educativo español, como los handicaps a los que tienen que hacer frente en las aulas españolas. Nos acercaremos a la realidad de este alumnado de la mano de la información que los docentes, familias y alumnado han facilitado durante nuestra investigación^[1].

Antes de presentar algunos de los resultados obtenidos, ofreceremos las pautas metodológicas en las que se sustenta esta investigación.

2. ¿Cómo comprender la experiencia escolar del alumnado inmigrante marroquí de secundaria?: Punto de partida y apuntes metodológicos

Este trabajo, cuyo foco principal ha sido comprender la experiencia escolar del alumnado de secundaria de origen marroquí, ha partido de las siguientes hipótesis:

1. El alumnado de origen inmigrante marroquí y sus familias tienen unas altas expectativas en las posibilidades que les puede ofrecer la escuela española.
2. El alumnado inmigrante marroquí que estudia en la educación secundaria tiene una serie de condicionamientos que le acercan al fracaso escolar.
3. Existen diversos factores relacionados con la condición de ser inmigrantes que dificultan la progresión del alumnado de origen inmigrante en la escuela y que son ajenos al alumnado, al profesorado y al propio sistema escolar.
4. El profesorado y el sistema escolar tiene dificultades para dar una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado inmigrante marroquí.

Para trabajar entorno a este foco de estudio hemos considerado importante hacer uso tanto de una metodología cuantitativa como de una cualitativa, puesto que estamos convencidos de que cada una de ellas nos dan visiones complementarias. Ninguna metodología puede apropiarse de la exclusividad para acercarse a la compleja realidad social. Cada una de ellas tiene sus propias limitaciones y tiene sus potencialidades para mostrarnos una parcela del mundo que nos rodea. ¿Por qué no utilizar ambas metodologías y dejar que cada una de ellas, nos mostrara esa parte del entramado social? Convencidos de que esto es sumamente enriquecedor, la información que exponemos en este trabajo proviene de lo que estas distintas metodologías nos ofrecen.

2.1. La comprensión de la experiencia escolar del alumnado inmigrante marroquí de secundaria desde una representación cuantitativa

Para obtener datos cuantitativos de la experiencia escolar del alumnado de secundaria de origen marroquí, nos centramos en recoger una muestra que fuera ampliamente significativa del alumnado y los padres de origen marroquí que viven en Málaga, lugar donde se ha realizado el estudio. Tras consultar cuál era la población de alumnos marroquíes escolarizados en la provincia de Málaga, se realizó el oportuno análisis muestral, estableciendo que 61 era el número de sujetos que conferiría significatividad estadística a la muestra para un nivel de confianza del 95%. No obstante, la muestra final la componen 80 alumnos marroquíes seleccionados con un sistema de muestreo aleatorio pertenecientes a un total de 20 centros educativos de Málaga y su provincia que estudian desde 1º de primaria hasta 4º de ESO.

En cuanto a los padres, la muestra asciende a 79 sujetos, distribuidos entre 45 mujeres y 34 hombres de origen marroquí que tienen algún hijo estudiando en etapas obligatorias del sistema educativo español. La media de edad de dichos padres es de 41,93 años. Dicha muestra es significativa para un nivel de confianza del 95%, en relación al número de alumnos de origen marroquí escolarizados en la provincia de Málaga.

Para la recogida de información, se utilizaron dos cuestionarios orientados a sondear las tendencias generales y opiniones de alumnos y padres de origen marroquí. El cuestionario de hijos se compone de 61 ítems y el de padres de 68, incluyendo respuestas cerradas, múltiples y abiertas. Los ítems de ambos instrumentos se agrupan en torno a tres núcleos: uno que hace referencia a la situación sociofamiliar, un segundo que sondea cuestiones relacionadas con la experiencia del niño en la escuela, y un tercero que engloba preguntas relacionadas con valores y concepciones educativas.

Para realizar el estudio se hizo un análisis descriptivo a partir de las frecuencias más relevantes que hallamos tras la utilización del programa informático SPSS (Statistical Package for Social Sciences). El análisis estadístico de frecuencias, fue complementado por un análisis de cruces de variables y sus correspondientes tablas de contingencia χ^2 . Con ello obtuvimos información sobre las diferencias más significativas encontradas entre las respuestas ofrecidas por los alumnos y sus padres, en función de las variables: género, tiempo de estancia en España y curso escolar del alumno.

2.2. La comprensión de la experiencia escolar del alumnado inmigrante marroquí de secundaria desde una perspectiva cualitativa: los estudios de caso.

Si el estudio estadístico nos ofrece datos concretos que permiten desvelar ciertas tendencias entre los padres y el alumnado de origen marroquí, la metodología cualitativa y, más concretamente, los estudios de caso, nos ofrecen las propias palabras de las personas, sus percepciones, sentimientos, e interpretaciones. Con estos estudios de caso, no podemos hablar de tendencias generales en la población, no obstante, como defienden autores como Stake (1998) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la investigación de casos, al poner de relieve los significados singulares, puede aportar la comprensión de otros similares, y, en cierta medida, tener poder de generalización y representatividad en algún grado.

Para este estudio se han realizado cuatro estudios de casos que vienen caracterizados por los siguientes rasgos:

- De los cuatro estudios de casos, dos son de alumnas y dos de alumnos. Esta circunstancia es relevante, puesto que existen importantes diferencias entre las expectativas y motivaciones para afrontar la escolarización en España.
- Los protagonistas de los cuatro estudios de casos son chicos que están estudiando ESO. Elegimos niños entre los 14 y los 16 años, con la idea de acercarnos a la experiencia educativa que tienen los adolescentes en este nivel educativo.
- Los cuatro casos son de hijos de inmigrantes marroquíes que viven en España, pero que han nacido y vivido en Marruecos. Por lo tanto, en los cuatro casos, son alumnos que han estado escolarizados tanto en el sistema educativo marroquí como en el sistema educativo español y por tanto conocen el funcionamiento de ambos sistemas.
- Todos los estudios de casos son de menores marroquíes acompañados por sus familias.

Para obtener la información de cada caso se han utilizado tres técnicas de recogida de información: la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos. Asimismo, para triangular la información de cada caso, además de realizar entrevistas al propio alumno, se han realizado entrevistas con los familiares, compañeros del grupo de iguales y profesores. Así pues, para cada estudio de caso se han hecho entre 10 y 12 entrevistas. El guión de cuestiones utilizado para la recogida de información cualitativa puede consultarse en la Tabla 1.

Para el análisis de los datos cualitativos se utilizó el programa NUDIST, con el que se analizó la información a partir de categorías emergentes.

<p>1. SITUACIÓN DEL NIÑO/A: Género. Edad actual. Edad de llegada a España. Lugar de Nacimiento. Lugares donde ha vivido. Lugar de residencia actual. (Localidad, barriada). Ocupación de los padres. Colegio actual del niño. Colegios en los que ha estudiado el niño. ¿Cuál de ellos te gustaba más? Curso escolar del niño/a. Número de hermanos. Otros familiares o parientes que viven en casa con el niño: (Tíos, abuelos,...) Escolaridad recibida en España. Escolarización recibida en Marruecos.</p>
<p>2. EXPERIENCIA ESCOLAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Te gusta aprender las asignaturas del colegio? ¿Por qué? - ¿Te gusta aprender la lengua española? ¿Por qué? - ¿Qué medios hay en tu escuela para ayudarte a aprender el español? - ¿Te gusta aprender la lengua de tus padres? - ¿Ves importante aprender los preceptos de tu propia religión? - ¿Dónde crees que deberías aprender el árabe clásico? - ¿Qué nivel de estudios te gustaría alcanzar? - ¿A qué te gustaría dedicarte de mayor? Elige tres cosas. - ¿Vas al colegio todos los días? - En España, la escuela es obligatoria hasta los 16 años. ¿Qué piensas de ello? - ¿Acuden tus padres muy a menudo al colegio? - ¿Qué notas sacas en las distintas asignaturas? - ¿Qué dificultades tienes para estudiar? - ¿Te ayudan tus padres en las tareas escolares? ¿Recibes algún tipo de ayuda escolar fuera del horario de clase? - ¿Con qué chicos/as te sueles juntar en el cole? Especificar el porqué. - ¿Cómo valorarías, en general, tu relación con tus compañeros de aula? - ¿Cuál es la actitud de los maestros/as hacia los niños marroquíes? - ¿Enseñan bien tus profesores? - Si tienes algún problema en el cole, ¿a quién se lo sueles comentar? - ¿Sueles compartir con tus profesores y compañeros características, costumbres, palabras,... de tu cultura y religión? - ¿Crees que tus profesores y compañeros valoran y respetan tus creencias y tu cultura? - ¿Qué es lo que más valoras de la educación que recibes en las escuelas españolas? - ¿Qué es lo que más echas en falta de la educación que recibes en las escuelas españolas?

TABLA 1. Guión para la entrevistas semiestructuradas

3. La primera impresión sobre la escuela: expectativas y motivaciones del alumnado de origen marroquí y sus familias

“Yo quería venir a España para que estudiaran... tengo 5 hijos. Tengo uno en Francia que es ingeniero y otro que está estudiando todavía. Otro más, que está preparando la selectividad y los dos niños están uno en el colegio y otro en el instituto. Y quiero que estudien”. (Mustafa, Padre marroquí).

Opiniones como ésta son las que están moviendo a miles de familias del continente africano a dejar sus países de origen para buscar en Europa un futuro mejor, fundamentado en la posibilidad de que sus hijos puedan gozar de las ventajas que ofrecen los sistemas sociales de los países europeos.

Desde estos anhelos, que mueven a infinidad de familias, se hacen comprensibles algunas de las opiniones que sobre la escuela tienen los hijos de inmigrantes marroquíes. La gran mayoría, manifiestan unas altas expectativas hacia sistema educativo español. Asimismo, la mayor parte de los alumnos dicen que les gustaría llegar a estudiar en la universidad (73%), un 75% expresa que le gustaría desempeñar en España oficios que requieren titulación superior, mientras que a un 78,8% le parece bien que los niños estudien hasta los 16 años para estar mejor preparados. Además, la mayoría dicen que les gusta mucho aprender las asignaturas del colegio.

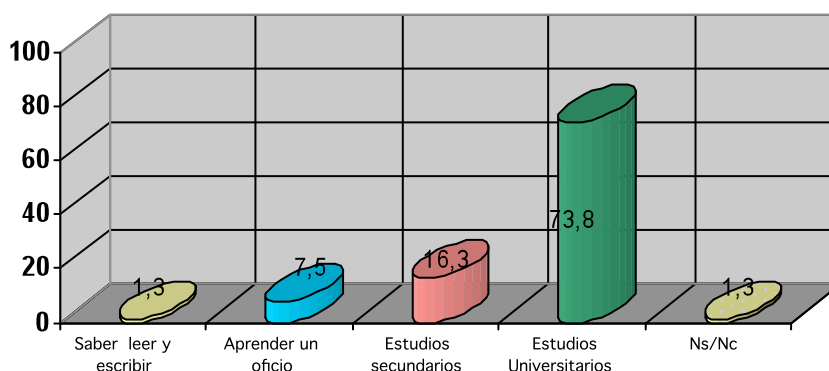


GRÁFICO 1 ¿Qué nivel de estudios te gustaría alcanzar?

Estas expectativas son mayores aún en el caso de las alumnas. Existe una diferencia estadísticamente significativa ($P = ,034$) entre las respuestas que dan chicos y chicas, de modo que ellas, con un 66,7%, casi duplican el porcentaje de la respuesta “me gusta mucho aprender las asignaturas del colegio”, frente a ellos que sólo contestan en un 37,5%. Asimismo, las niñas, con un 82,1%, contestan, en su gran mayoría, que les gustaría alcanzar los estudios universitarios; mientras que los niños eligen esta opción en un 67,5%^[2] Estos resultados han sido corroborados en las entrevistas que hemos tenido con las madres que, en general, interpretan que el hecho de que las chicas muestren un mayor gusto por aprender las asignaturas está condicionado por la mayor motivación que tienen por romper y evitar los roles tradicionales que han desempeñado sus madres:

“Mira, yo salí del colegio a los 17, y a los 18 ya estaba como se dice casada. Pero mis niñas no quieren el mismo camino que yo. Pues bueno, que tiren para adelante...” (Rabía, madre marroquí)

4. De las altas expectativas depositadas en la escuela, a la progresiva pérdida de confianza en el sistema educativo español: factores desencadenantes

En el epígrafe anterior hemos tenido una primera toma de contacto con las altas expectativas educativas que tienen tanto los padres como los alumnos de origen marroquí. A continuación, nos adentraremos en la experiencia de estos chavales con la cultura académica, con el objeto de analizar si su paso por la escuela se corresponde con las altas expectativas que en ella tienen depositadas.

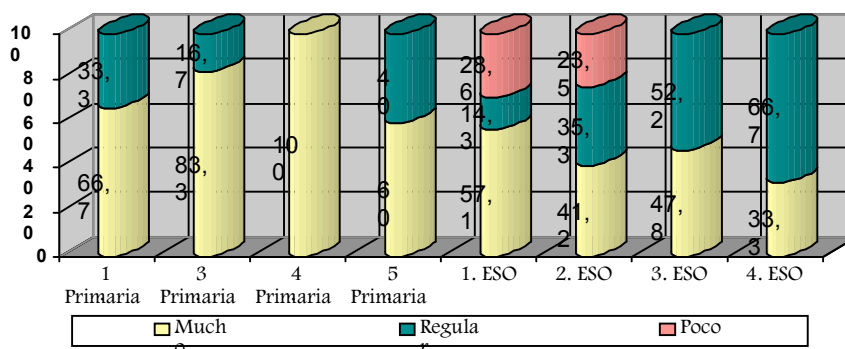


GRÁFICO 2. ¿Te gusta aprender las asignaturas del colegio? (Diferencias por curso escolar)

En este sentido, es relevante señalar que los alumnos tienen menos interés por el sistema educativo conforme ascienden de curso. En efecto, el alumnado de origen marroquí manifiesta un mayor gusto por aprender las asignaturas del colegio en los cursos de educación primaria. Sin embargo, esta tendencia se va invirtiendo en la etapa de E.S.O., en la que vemos claramente (gráfico 2) cómo las opciones de que el aprendizaje de las asignaturas les gusta regular o poco van ganando terreno conforme avanzan en los grados escolares.

A partir de la triangulación de datos aportados por nuestros informantes, nos adentramos en desvelar algunos factores que están influyendo en este creciente desencanto por los niveles superiores del sistema educativo.

4.1. El sesgo academicista y cultural de los contenidos de E.S.O

La tendencia que manifiestan los datos del gráfico 2, vendrían a apoyar lo que ya, algunos autores (COLL Y POZO, 1.992; ESTEVE, 2003; ESTEVE Y VERA, 2001; PÉREZ GÓMEZ, 1998), vienen reseñando durante años con respecto al alumnado de la cultura mayoritaria: la menor significatividad y relevancia que tienen para los alumnos, especialmente para aquellos que pertenecen a colectivos desfavorecidos, algunos de los contenidos curriculares de la escolarización secundaria obligatoria.

“¿Qué hace una muchacha o un muchacho en clase de historia cuando le están hablando de lo que sea,... de la Paz de Augsburgo? Si es que no entienden el concepto”... (Javier, Profesor de Yamila, alumna marroquí de 15 años).

Como viene señalando la Sociología de la Educación desde los años setenta, el contenido académico que constituye el currículum oficial se construye a partir de una selección cientifista de la cultura que no conecta con los intereses, motivaciones y necesidades de los chicos cuya cultura de origen dista mucho de la selección cultural que se trata de transmitir desde un currículum excesivamente academicista.

“Al estudiar el contenido de la mayor parte de los libros escolares y los subsiguientes enfoques de los profesores, observamos que la cultura escolar selecciona preferentemente clasificaciones, enumeraciones, vocabularios básicos y convenciones científicas que no nos permiten entender la realidad y que sólo tienen sentido en el mundo escolar.” (ESTEVE Y VERA, 2.001, p.21.)

Conforme más avanzamos en los niveles de E.S.O., los contenidos curriculares son más académicos, menos significativos para los alumnos y menos aún para los hijos de inmigrantes. Tales contenidos ni motivan, ni generan un aprendizaje significativo, por cuanto no se acercan a la realidad de los chavales (VYGOTSKI, 1979). Además, este tipo de selecciones curriculares suelen tener un condicionamiento sociocultural, ya que son seleccionadas por colectivos dominantes en la sociedad y por lo tanto pueden tener sesgo a nivel de género, clase social o grupo étnico-nacional.

De este modo, los alumnos que por su procedencia familiar-social-económica-cultural están más cercanos a la cultura escolar que han seleccionado los grupos dominantes en y para la escuela, tienen mayores posibilidades de superar las selecciones que se realizan a partir del aprendizaje o no de tales saberes. Por eso, distintos autores (ALTHUSSER, 1974; BERNSTEIN, 1.998; BOURDIEAU Y PASSERON, 1977; BOWLES Y GINTIS, 1976), han interpretado que la escuela se sirve de este currículum academicista para disuadir al alumnado procedente de culturas minoritarias y marginales y promocionar al que proviene de un contexto sociofamiliar alto.

En consecuencia, el mayor academicismo del que están teñidos los niveles superiores de E.S.O., supone una importante fuente de exclusión, por cuanto se termina construyendo un currículum con contenidos asignificativos y muy sesgados culturalmente. Dicho currículum corre el riesgo de terminar ejerciendo funciones selectivas que contribuyen al desinterés y al fracaso escolar de los alumnos que proceden de colectivos más desfavorecidos.

4.2. La falta de recursos didácticos del profesorado de secundaria para atender las necesidades educativas de un alumnado heterogéneo

Dejando a parte los contenidos académicos que forman parte del currículum de la E.S.O., hemos detectado otros factores que, relacionados directamente con la falta de formación y recursos didácticos de algunos docentes, contribuyen al desinterés que tienen los hijos de inmigrantes por los niveles superiores en el sistema educativo. Veamos algunos ejemplos:

El abuso de la reproducción memorística de los contenidos academicistas

“Yushra: Sociales me va regular porque la señorita explica regular. Se sienta, empezamos a escribir y escribir, hasta que ella, cinco minutos antes de terminar la clase, lo explica, pero explica muy poco y te aburres mucho porque no te enteras de nada”. (Yushra, alumna de origen magrebí de 15 años)

La escasa formación pedagógica que recibe el profesorado de secundaria, en más de una ocasión, repercute en un déficit de estrategias para provocar el aprendizaje. Como se observa en el fragmento anterior, es frecuente el uso de estrategias que ponen el énfasis en la transmisión de los contenidos mediante el dictado de apuntes y apenas dan importancia a asegurar que dichos contenidos sean comprendidos por el alumnado. Estos docentes basan su metodología en la premisa de que la transmisión garantiza el aprendizaje, sin embargo, hemos de tener en cuenta que todo proceso educativo ha de supeditar la enseñanza al aprendizaje, debe atender a las características del alumnado y a la interiorización que éste haga de los conocimientos (VYGOTSKY, 1.979, BRUNER, 1997). De esta manera, los alumnos detectan que algunos de sus profesores utilizan unos métodos de enseñanza que no priorizan su aprendizaje, sino que se centran en propalar unos conocimientos, sin ofrecer unos organizadores previos que aseguren que dichos contenidos se presenten lo suficientemente conectados a la realidad cotidiana del alumnado, de tal modo que puedan ser interiorizados.

El problema del aprendizaje de la lengua o el problema de la enseñanza de la lengua.

En nuestro trabajo hemos observado que la metodología que utilizan algunos profesores de secundaria para enseñar a leer y escribir el español al alumnado inmigrante, está anclada en métodos tradicionales que no parten de sus circunstancias y producen desmotivación. Como señala Lapresta (2.006, p. 197) a veces “la falta de motivación e interés del alumnado inmigrante puede ser producto de unos inadecuados procesos de aprendizaje de la lengua”. Y es que, es común que a muchos adolescentes de origen marroquí se les enseñen la lectoescritura con métodos y materiales didácticos elaborados para niños de educación infantil.

“Entrevistador.- ¿Te aburres?

A.- Sí, yo sola.

E.- Él te da lo del ‘Micho’ ¿no?

A.- Sí, mi pa-pá, mi ma-má (risas).

E.- Y no te da otras cosas.

A.- (Risas) No. Eso nada más. ‘Mi pa-pá fu-ma pi-pa’ (risas)”.

(Yamila, alumna marroquí de 15 años).

Con estos dos ejemplos, podemos ver que la realidad que se detecta en muchas aulas de ESO, es que el profesorado no cuenta con las suficientes herramientas y recursos para atender a la heterogénea realidad que atienden, una nueva demanda social para la que no han sido preparados. El cambio acelerado del contexto social ha influido sobre el papel a desempeñar por el profesor en el proceso de enseñanza sin que muchos docentes hayan podido adaptarse a este cambio.

“Normalmente, estos profesores argumentan que, con esos niños, las clases se hacen imposibles, les acusan de colapsar la enseñanza y aseguran que con ellos no hay nada que hacer. En parte tienen razón: el tipo de enseñanza que ellos quieren usar es imposible con estos niños; también les doy la razón cuando afirman que estos niños rompen con todos sus esquemas de enseñanza, haciéndoles fracasar estrepitosamente. El problema está en que, por su formación inicial, sólo son capaces de entender un esquema y una estrategia para enfocar la enseñanza: el modelo de clase expositiva con el que ellos mismos han sido formados en la Universidad.” (ESTEVE, 2003, pp. 186-187).

Y es que algunos de estos docentes de secundaria, al no haber recibido una formación pedagógica, siguen basando su trabajo en los métodos y técnicas tradicionales, que ni parten de la nueva realidad educativa, ni atienden a las circunstancias, motivaciones y necesidades de los chicos. Consecuentemente, el aprendizaje resulta mucho más costoso y lento. Esta situación

mejoraría, si a los profesores se les facilitaran otras estrategias durante su formación inicial y continúa. (MERINO Y RUIZ, 2.005, pp. 200 - 201).

En este sentido, vale la pena hacer mención a las interesantes experiencias que muchos profesores están poniendo en marcha. Iniciativas que, partiendo de estrategias como las tutorías entre iguales, el intercambio mutuo de lenguas, la participación de las familias en la escuela, el uso de internet y las nuevas tecnologías para el aprendizaje de los idiomas, están posibilitando que el alumnado heterogéneo, sea de la cultura de acogida o mayoritaria o proceda de minorías culturales, se estén enriqueciendo mutuamente mediante una verdadera educación intercultural (CUESTA, 2004; ESTEVE, 2008; GARNETA, 2008; LÓPEZ Y ZAFRA, 2.003; NIKOLAU Y KANAVOURAS, 2006).

4.3. Handicaps socioeconómicos y familiares: las desiguales condiciones de partida con las que el alumnado de origen marroquí estudia secundaria

Por otra parte, hemos detectado que la situación de vulnerabilidad económica y social en la que viven las familias de origen marroquíes tiene importantes repercusiones sobre la propia familia y sobre el apoyo y dedicación que pueden prestar éstas a la educación y escolarización de sus hijos. En efecto, algunos factores de vulnerabilidad social que hemos detectado que padecen estas familias y que perjudican al normal desarrollo escolar de los niños están relacionados con: la precariedad de las propias viviendas y del equipamiento básico de éstas (luz, agua caliente, mobiliario,...); la vulnerabilidad social e inestabilidad del núcleo familiar a causa de los bajos ingresos, el paro, los empleos precarios o subempleos; la falta de tiempo de los padres para atender las demandas educativas de sus hijos al tener que dedicar su tiempo y energías a labores relacionadas con la supervivencia del núcleo familiar; la inestabilidad y vulnerabilidad del núcleo familiar a causa de la precariedad del mismo, etc... (ESTEVE, RUIZ Y RASCÓN, 2008).

Un ejemplo muy común, que hemos detectado en nuestras entrevistas, de cómo estas condiciones de precariedad social que rodean a las familias inmigrantes marroquíes pone en desventaja a sus hijos en la escuela, lo observamos en las repercusiones que tienen los horarios laborales excesivamente prolongados que los padres de origen marroquí tienen que aguantar en los empleos precarios. Como veremos en los siguientes fragmentos, el que los padres tengan que dedicar más de doce horas al día a trabajar hace que éstos apenas tengan tiempo para estar con sus hijos y estar atentos a sus tareas escolares sino que a veces hace que los propios hijos tengan que estar pendientes de sus hermanos, llegando incluso a desatender sus obligaciones escolares.

“Yamila no ha ido al instituto porque su hermano pequeño está enfermo y desde el instituto le hemos llamado diciéndole a ella, porque claro, no estaban sus padres, que tenía que venir el lunes al instituto y no podía seguir faltando” (Francisco, Orientador del instituto de Yamila).

“Ella hace los deberes sola porque yo no entiendo los deberes que le manda profesor. Mi marido sí le podría ayudar, pero él está en Almería, trabajando en invernadero. Pero ella es muy responsable y lo hace”. (Fatima, madre de origen marroquí).

Situaciones como éstas requieren que, junto a las medidas educativas, se pongan en marcha o se mejoren toda una serie de medidas sociales y políticas que repercutan en la mejora de las *condiciones materiales y sociales* de aquellas familias inmigrantes (protección social, regulación laboral, acceso a la vivienda, etcétera). Desde todas las instituciones posibles, (nacionales, autonómicas y locales) es necesario trabajar por modificar aquellas estructuras laborales, sociales, políticas y no sólo educativas, que hacen no sólo que las familias marroquíes tengan que vivir en condiciones de vulnerabilidad o precariedad social, sino que estas condiciones perjudiquen y supongan un importante handicap para el desarrollo escolar del alumnado inmigrante.

5. Resistencia, Frustración y Abandono ante las dificultades: ¿fracaso escolar del alumnado o déficits del sistema social?

Ante las dificultades que hemos visto que tienen los estudiantes de origen marroquí para estudiar secundaria, éstos reaccionan utilizando conductas con las que tratan de evitar

quedar excluidos. Los propios profesores advierten los esfuerzos que hacen los chicos por no quedar descolgados y reconocen que sus conductas cuando llegan al centro es integrada en la cultura académica (son respetuosos con los profesores, hacen sus deberes, participan en el ritmo de la clase,...).

Esta actitud de no querer sucumbir al fracaso escolar es muy comprensible si, como veíamos, tanto los alumnos como sus familias tienen unas altas expectativas y esperanzas en el sistema educativo. En este sentido, parece lógico que aunque se encuentren con dificultades escolares y extraescolares para superar las asignaturas, no se resignen a tener malos resultados escolares^[3]:

“Si yo tengo una obligación y tengo que estudiar, yo la hago” (Said, alumno marroquí de 14 años).

Ahora bien, conforme va avanzando el tiempo y los esfuerzos de los alumnos no tienen sus recompensas a nivel académico, éstos muestran menos interés por el sistema escolar. De hecho existen diferencias interesantes con respecto al gusto por aprender las asignaturas en función del tiempo de permanencia en España. Los alumnos que llevan poco tiempo en España (0-2 años), en su mayoría (65%) contestan que les gusta mucho aprender las asignaturas, motivados por las altas expectativas que tienen al iniciar su escolarización en España, sin embargo, los chicos que llevan entre 2 y 6 años, en su mayoría contestan que les gusta regular aprender las asignaturas (54,5%). Simultáneamente, en este periodo también se eleva el porcentaje de chicos que manifiestan que les gusta poco aprender las asignaturas (18%) con respecto al 2% de los que contestaban a esta opción y que llevan entre 0-2 años de permanencia.

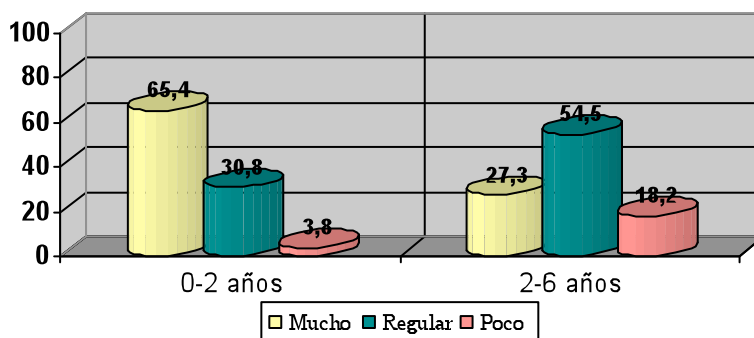


GRÁFICO 3. ¿Te gusta aprender las asignaturas del colegio? (Diferencias por tiempo de estancia en España)

Todos los datos nos inducen a pensar que una vez pasados los 2 primeros años de estancia en España, en que los alumnos ya se han enfrentado con las principales dificultades que hemos ido describiendo en las páginas anteriores, éstos empiezan a sentir defraudadas las expectativas que tenían en su escolarización en España.

“Me cuesta mucho trabajo estudiar. A lo mejor me tiro muchas horas estudiando y después suspendo, y esto desanima mucho”. (Alí, alumno magrebí de 16 años).

6. Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos comprobado cómo las altas expectativas de los hijos de inmigrantes marroquíes sobre el sistema educativo español les inducen a realizar esfuerzos para estudiar y conseguir el éxito académico. A pesar de ello, aunque en un primer momento los alumnos, por esas altas expectativas, dedican horas al estudio para tratar de salir adelante, luego, conforme más tiempo llevan en España, más se acentúan las dificultades socioeconómicas por su condición de hijo de inmigrante y más son las trabas que van encontrando en la escuela, menor interés muestran en ésta. Y es que cuando los esfuerzos de los

alumnos no obtienen recompensa y se encuentran con la barrera del fracaso, empiezan a sentir un *sentimiento de frustración*, que les lleva a *paralizarse* y dejar de esforzarse.

A pesar de todo este proceso que acaba con la frustración del alumnado de origen inmigrante, existe la creencia de que el que éstos no logren superar los niveles superiores de la etapa secundaria es cuestión en exclusiva de su incapacidad personal o de los handicaps que tienen a causa de su procedencia familiar. Sin embargo, como hemos ido describiendo en este trabajo, pueden existir diversos factores que inciden en el fracaso escolar.

Durante un tiempo, tuvo gran influencia la corriente de la Sociología de la Educación que atribuía a las “limitaciones del entorno familiar” la responsabilidad del éxito o fracaso de los alumnos en la escuela, dejando a ésta indemne de toda responsabilidad; nos referimos a las teorías de los handicaps o deprivación cultural que se centraban tan solo en el análisis de los déficits de los alumnos en la socialización primaria de la familia. Bajo esta perspectiva, la responsabilidad del éxito, o en este caso del fracaso, se retiraba del sistema educativo y se centraba sobre el contexto cultural del chico. No en vano, el mismo concepto de deprivación cultural encierra una dura y despectiva infravaloración de las culturas de los colectivos económicamente más desfavorecidos en tanto que no se adaptaban a los cánones de la identidad colectiva que se consideraba correcta.

Sin embargo, no tardaron en aparecer distintos autores que criticaban este etnocentrismo cultural de la escuela. Los sociólogos de la educación de la segunda mitad del siglo XX, no sólo han puesto de relieve la necesidad de reconsiderar el valor de las identidades colectivas consideradas deprivadas, sino que han hecho hincapié en la importancia de analizar la interacción entre las identidades minoritarias y la que se impone como identidad legitimadora dentro de la institución escolar. (APPLE, 1.982; DELPIT, 1.988; GIROUX, 1.992; SUÁREZ OROZCO, 2003; WILLIS, 1.988).

Sin embargo, en la realidad de las escuelas aún sigue perviviendo la explicación basada en la deprivación sociocultural de la familia como la gran causa del fracaso escolar de los hijos. Evidentemente los handicaps socioeconómicos que hemos visto en este trabajo que tienen las familias de origen marroquí condicionan la evolución de estos alumnos en la escuela. Por ello es necesario revisar tanto las políticas sociales y laborales que están poniendo en marcha las distintas administraciones, como la intervención que se está llevando a cabo desde los servicios sociales comunitarios. Pero nuestro trabajo también pone de manifiesto que es necesario revisar las actitudes, la metodología y los recursos didácticos que emplea parte del profesorado ante la diversidad cultural, así como facilitarles herramientas y más profesorado de apoyo que hagan posible el poder abordar con más garantías esta realidad educativa intercultural. Entendemos que la formación inicial de los profesores de secundaria tiene que comenzar a preparar a los futuros docentes para los retos de una sociedad más heterogénea y compleja. Por su parte, la formación continúa debe centrar sus esfuerzos en lograr que los profesores más veteranos salgan del desconcierto producido por esta transformación en nuestra sociedad multicultural (ESTEVE, 2.003).

Notas

¹ Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia con fondos FEDER, bajo el título “La crisis de las concepciones y valores educativos de las familias inmigrantes marroquíes establecidas en España”.

² En el trabajo de Briones, Arenas y Tabernero (2.005), podemos encontrar un interesante estudio empírico en el que se analiza en qué medida las altas expectativas del alumnado inmigrante al que nos referimos se relacionan con el grado de satisfacción que manifiesta dicho alumnado con respecto a lo académico.

³ Es interesante reseñar que numerosos estudios coinciden en señalar que los hijos de inmigrantes que llegan a otras zonas del mundo, como por ejemplo Estados Unidos, también tienen unas actitudes muy positivas con respecto a la educación. (PORTES Y ZHOU, 1.993; SUÁREZ OROZCO, C Y SUÁREZ OROZCO, M, 2.003).

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. *Escritos*, 105 - 170.
- APPLE, M.W. (1982). *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the State*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A; DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1976). *La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- BRIONES, E., ARENAS, A. Y TABERNERO, C. (2005). Variables psicosociales relacionadas con el proceso de integración social de los estudiantes inmigrantes. *Cultura y Educación*, 17, (4), 337-348.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Ed. Visor.
- COLL, C. Y POZO, I. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- DELPIT, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58, 280 – 298.
- ESTEVE, J. M. Y VERA, J. (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE, J. M. (2008). Educar para convivir. Una escuela pensada para la formación y no para la exclusión. *Cuadernos Fundación SM*, 8, 15-45.
- ESTEVE, J. M., RUIZ ROMÁN, C. Y RASCÓN, T. (2008). La construcción de identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 489 – 508.
- GARNETA, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- GIROUX, H. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- LAPRESTA REY, C. (2006). Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración: consecuencias para la lengua y la escuela. *Cultura y Educación*, 18, (2), 185-200.
- LÓPEZ, L. M. Y ZAFRA, M. (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: la experiencia del I.E.S. de Fuentevaqueros*. Barcelona: Octaedro.
- MERINO MATA, D. Y RUIZ ROMÁN, C. (2005) Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, 185 – 203.
- MEPSYD (2008). *Datos y cifras del curso escolar 2008/2009*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- NAVARRO SIERRA, J. L. Y HUGUET CANALÍS, A. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación (presentación del monográfico). *Cultura y Educación*, 18, (2), 117-126.
- NIKOLAU, G. Y KANAVOURAS, A. (2006). Identidad y Pedagogía Intercultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 61-90.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). La cultura institucional de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 79-82.
- PORTES, A. Y ZHOU, M. (1993). The Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy*, 530, 74-96.
- STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SUÁREZ OROZCO, C. (2001). Afterword: Understanding and serving the Children of Immigrants. *Harvard Educational Review*. 71, 579-588.
- SUÁREZ OROZCO, C. Y SUÁREZ OROZCO, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo a los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
-