

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Facultad de Ciencias de la Educación



T E S I S D O C T O R A L

*La construcción de la identidad cultural
desde una perspectiva de género:
el caso de las mujeres marroquíes*



*Realizada por: M^a Teresa Rascón Gómez
Dirigida por: Dr. José Manuel Esteve Zarazaga*

**Dpto. de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

TESIS DOCTORAL

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD CULTURAL DESDE
UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO:
EL CASO DE LAS MUJERES
MARROQUÍES**

Realizada por
M^a Teresa Rascón Gómez

**En Colaboración con el Grupo de Investigación de Teoría de la
Educación y Educación Social y las Asociaciones *Málaga Acoge*
y la *Liga Malagueña para la Educación y la Cultura Popular***

Dirigida por el
Dr. José Manuel Esteve Zarazaga

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD CULTURAL DESDE
UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO:
EL CASO DE LAS MUJERES
MARROQUÍES**

Dedico este trabajo a:

*... Floren, por hacerme sentir una persona especial
con sólo una mirada,
y por enseñarme a descubrir que no hay un Yo sin el Otro*

*... mis padres, por iniciarme en el camino de la vida,
y por mostrarme que ésta sólo tiene sentido
cuando la compartimos con los demás.*

*... mis hermanos, por hacerme partícipe de sus alegrías y
por enseñarme a valorar la convivencia.*

Agradecimientos

Con estas líneas quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que de un modo u otro han hecho posible este trabajo. Doy especialmente las gracias:

A mi director y maestro, José Manuel Esteve, por su paciencia, profesionalidad, y esfuerzo. Gracias por animarme en los momentos de incertidumbre y por los sacrificios realizados para que este trabajo saliera adelante, pero sobre todo, gracias por haber sacado fuerzas de donde no las había para recibirme.

A mis compañeros del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, que nunca han dudado en dedicarme parte de su tiempo para preocuparse por mi bienestar y por la evolución de mi trabajo.

A Cristóbal, Juan, David y Nacho por ofrecerme su amistad y su colaboración y por compartir conmigo muchos de los momentos más felices de mi estancia en la universidad.

A mi familia y a mi marido, Floren, por su complicidad, y porque con ellos he aprendido a ser quien soy. Gracias por enseñarme que no hay nada más importante que el amor y por entregarme grandes dosis de él cada día.

A mis amigos y amigas, porque sois para mí como otra familia y porque me habéis demostrado que, por difícil que sea el camino, siempre estaréis ahí, acompañándome.

A todos los miembros del grupo de investigación, por colaborar conmigo en la realización de este trabajo y por enseñarme que para investigar es necesario tener una formación humanizadora.

A Zahra, la mediadora intercultural, porque sin tu ayuda y tu amistad jamás podría haberme introducido en un mundo tan fascinante como éste. Gracias por acompañarme en todo momento y por permitirme compartir contigo parte de ti misma, tu cultura.

A los padres y madres marroquíes que desinteresadamente se han prestado a colaborar con nosotros en este estudio, y sin los cuales éste no habría sido posible. A ellos, y especialmente a aquellas mujeres que han compartido conmigo muchas tardes de charlas y que me han abierto las puertas de sus casas para recibirme con lo mejor de ellas mismas. Gracias por haber compartido vuestro pan conmigo, a pesar de vuestras necesidades, y gracias por hacer de cada entrevista una fiesta. Me quedo en mis recuerdos con vuestra solidaridad y con vuestras experiencias y aunque he aprendido mucho de vuestra cultura, me quedo sobre todo con vuestra belleza interior.

A Constancio Mínguez y a aquellos familiares que, a pesar de no estar hoy aquí, siempre se encuentran presentes en mi corazón.

¡Gracias a todos vosotros por llenarme de alegría y por enseñarme a amar mi trabajo!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
---------------------------	----

I. MARCO TEÓRICO

1. Una aproximación al estado actual del fenómeno migratorio en España: algunos datos estadísticos	27
2. La construcción de la identidad individual y colectiva los grupos minoritarios	32
2.1. La importancia de la socialización primaria en la construcción de la identidad.....	32
2.2. Formas de construir y responder a las identidades culturales: algunos enfoques teóricos	36
2.2.1. Factores que influyen en la construcción de la identidad cultural.....	43
2.3. La identidad cultural: causa y remedio de los choques culturales entre la población mayoritaria y minoritaria.....	53
3. La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género	59
3.1. Fundamentos de la construcción social del patriarcado.....	59
3.2. La construcción del género en las sociedades patriarcales.....	69
3.3. La crisis de la sociedad patriarcal en las sociedades liberales: nuevas estrategias de género y de parentesco	74
3.4. La liberación de la mujer: la importancia de reivindicar la autonomía personal en las sociedades comunitaristas	77
4. Integración: uno de los retos de la educación intercultural	90

II. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1) Estructura de la investigación	99
2) Informe cuantitativo	100
2.1. Hipótesis de trabajo y objetivos	105
2.2. Descripción de la muestra.....	108

2.3. Proceso de desarrollo de la investigación: etapas	112
2.3.1. Diseño del cuestionario	117
3) Informe cualitativo.....	120
3.1. Marco teórico	120
3.2. Técnicas de investigación.....	123
3.2.1. La entrevista focalizada	126
3.2.2. Grupo de discusión con madres marroquíes.....	136

III. ESTUDIO CUANTITATIVO: ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A PADRES DE ORIGEN MARROQUÍ

1. DATOS PERSONALES DE LOS PADRES MARROQUÍES

1.1 Género	153
1.2 Edad.....	153
1.3 Tiempo de estancia en España.....	154
1.4 Lugar de Nacimiento	154
1.5 Movilidad	156
1.6 Número de hijos	157
1.7 Opinión sobre su vivienda.....	158
1.8 Ocupación de los padres:	158
1.8.1. Ocupación del padre.....	158
1.8.2. Ocupación de la madre.....	159
1.9 Empleo.....	160
1.9.1. Empleo estable	160
1.9.2. Empleo inestable	161
1.10 Opinión sobre su trabajo e ingresos	162
1.11 Formación académica.	163

2. ÁMBITO ESCOLAR

2.1. <i>Escolarización de los hijos:</i>	165
2.1.1. Hijos escolarizados	165
• Edad	165
• Nivel educativo	166
2.1.2. Hijos no escolarizados.....	167
• Edad	167
• Nivel educativo	168

2.2. <i>Interés de los padres hacia la educación escolar de sus hijos</i>	168
2.2.1. Frecuencia con la que acuden al centro Educativo	168
2.2.2. Ayuda prestada a sus hijos con los deberes	175
2.2.1.1 Dificultades que encuentran los padres para ayudar a sus hijos en las tareas escolares	180
2.2.3. Seguimiento escolar de los padres a partir de las materias cursadas por los hijos.....	182
• Nombres de las asignaturas que conocen ..	188
2.2.4. Actividades extraescolares realizadas por los hijos...	191
2.3. <i>Relación de los padres con el centro educativo de los hijos</i>	191
2.3.1. Relación con los maestros.....	191
2.3.2. Motivaciones para elegir el centro	191
2.3.3. Conflictos con el centro en el que estudia el hijo.....	192
2.4. <i>Opinión sobre el sistema educativo español</i>	194
2.4.1. Opinión sobre la educación obligatoria.....	194
2.4.2. Aspectos que se valoran de la educación recibida en las escuelas españolas	195
2.4.3. Aspectos que se echan en falta de la educación recibida en las escuelas españolas	200
2.5. <i>Nivel de aceptación de la diversidad cultural en las escuelas</i>	201
2.5.1. Actitud de los maestros hacia los niños de culturas diferentes	201
2.5.2. Actitud de los padres marroquíes hacia la relación de sus hijos con niños de otras culturas	203
2.5.3. Actitud de los niños marroquíes hacia los compañeros de otras culturas.....	203
2.5.4. Opinión de los padres hacia los compañeros de los hijos	204
2.6. <i>Construcción de la identidad de los chicos marroquíes a partir de la lengua y la religión</i>	206

2.6.1. Importancia otorgada por los padres al aprendizaje de la lengua española.....	206
2.6.2. Importancia otorgada por los padres al aprendizaje de la lengua de origen	206
2.6.3. Lugares donde los chicos marroquíes aprenden la lengua de origen	207
2.6.4. Importancia concedida por los padres al aprendizaje de la religión musulmana	209
2.6.5. Lugares donde los chicos marroquíes aprenden la religión musulmana	212
2.7. <i>Expectativas de los padres marroquíes hacia sus hijos</i>	213
2.7.1. Expectativas formativas	213
2.7.2. Expectativas laborales	214
2.7.3. Expectativas de vida en España.....	216

3. VALORES Y CONCEPCIONES SOCIOEDUCATIVAS DE LOS PADRES MARROQUÍES: TRANSMISIÓN Y VARIACIÓN

3.1. Costumbres religiosas familiares:

3.1.1. Variación de las costumbres religiosas desde la llegada a España	218
3.1.2. Visitas a la mezquita	219
• Visitas de los padres a la mezquita	219
• Visitas de los hijos a la mezquita	222
3.1.3. Celebración del Ramadán	223
3.1.4. Realización de la oración diaria	224
3.1.5. Celebración del Ramadán y realización de la oración diaria por parte de los hijos	225
3.1.6. Transmisión del valor religioso a los hijos	227
3.1.7. Conflictos con los hijos por la forma de vestir.....	228
3.1.7.1. Formas de solucionar los conflictos con los hijos por la forma de vestir.....	229

3.2. Costumbres lingüísticas.....

3.2.1 Lengua hablada en casa... ..	230
3.2.2 Contextos en los que se utilizan las diferentes lenguas aprendidas.....	232

3.3 Tareas domésticas

.....	233
-------	-----

3.3.1 Ayuda de los hijos en las tareas domésticas	233
3.3.1.1. Tipo de tareas en las que ayudan.....	234
3.3.2 Variación de la ayuda de los hijos una vez llegan a España.....	235
3.4 Relación de pareja.....	236
3.4.1 Relación de pareja de los hijos.....	236
• Pareja de los chicos marroquíes (presencia y nacionalidad)	236
3.4.2 Relación de pareja de los padres	238
• Diferencias entre las concepciones marroquíes y españolas en cuanto a la relación de pareja	238
• Problemas de pareja a causa de la educación de los hijos en España.....	239
3.5 Relación entre padres e hijos	240
3.5.1 Diferencias en el respeto que los niños españoles y marroquíes tienen hacia sus padres	240
3.5.2 Variación de la relación con los hijos una vez llegan a España	242
3.5.3 Desacuerdos con los comportamientos de los hijos...243	
3.5.3.1 Métodos utilizados para corregir el mal comportamiento de los hijos	244
3.6 Tiempo libre y amistades de los hijos.....	245
3.6.1 Cultura de los amigos de los chicos marroquíes	245
3.6.2 Opinión de los padres marroquíes respecto al tiempo libre y las amistades de sus hijos	246
3.6.3 Actividades que los hijos realizan en su tiempo libre y opinión de los padres hacia las mismas	247
3.6.4 Conflictos con los hijos por temas de horario	249
3.6.4.1. Resolución de conflictos con los hijos por temas de horario	250
3.7 Opinión de los padres marroquíes hacia la educación familiar española.....	250
4. COMPROBACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	252
5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	257

IV. ESTUDIO CUALITATIVO: ANÁLISIS DE LAS FAMILIAS MARROQUÍES COMO SUBSISTEMA SOCIAL Y COMO SISTEMA DE ROLES

A) ANÁLISIS DE LAS FAMILIAS MARROQUÍES COMO SUBSISTEMA SOCIAL (PERSPECTIVA MACROSISTÉMICA)

1 Causas de la inmigración según las entrevistadas.....	283
2. Situación socioeconómica de las familias marroquíes	290
2.1. Ocupación y recursos	290
2.2. Acceso a los recursos hombre- mujer	291
2.3. Responsabilidad de la madre en la situación socioeconómica familiar	300
2.4. Vivienda	302
3. Sistema sociocultural.....	306
3.1. Cultura, tradiciones y creencias.....	306
3.1.1. Dificultades de integración.....	306
a) El velo.....	307
b) La religión musulmana y otros de los estereotipos que giran en torno a ella: el maltrato a la mujer, la poliginia y la ablación del clítoris.....	314
c) Identificación de los musulmanes con el fundamentalismo y el terrorismo.....	318
3.2. La lengua	323
3.2.1. Contextos en los que se utilizan las diferentes lenguas	324
3.2.2. La enseñanza de la lengua y la cultura de origen	341
3.2.3. El aprendizaje del castellano	343
3.3. La religión	353
3.3.1. La importancia de la religión	353
3.3.2. Fiestas y prácticas religiosas	368
a) Las fiestas religiosas: el Ramadán y la Fiesta del Cordero	368
b) La oración y las visitas a la mezquita	373

**B) ANÁLISIS DE LAS FAMILIAS MARROQUÍES COMO SISTEMA DE
ROLES
(PERSPECTIVA MICROSISTÉMICA)**

1. La familia	385
1.1. <i>Relaciones internas</i>	385
1.1.1. Relación de pareja de los padres	385
a) La relación de pareja en Marruecos	385
- Relaciones con el esposo.....	386
- La figura de la suegra en la relación de pareja: intermediaria, confidente o autócrata	389
b) Relación de pareja una vez que emigra a España: cambio de mentalidades	397
1.1.2. Relación entre padres e hijos	403
1.1.3. Relación entre hermanos.....	431
1.2. <i>Relaciones externas</i>	437
1.2.1 Relaciones sociales de los padres	437
a) Relaciones de los padres con su vecindario	440
1.2.2. Relaciones sociales de los hijos	447
1.2.3. Relaciones de pareja de los hijos	484
2. La escuela	494
2.1. <i>Relaciones internas</i>	504
2.1.1. Relación profesor- alumno.....	504
2.1.2. Relación entre compañeros.....	513
2.1.3. Relación padres- profesores.....	519
2.1.4. Expectativas sobre la formación y el apoyo escolar proporcionado por los padres a sus hijos	533
a) Expectativas de los padres sobre la formación de sus hijos.....	533
a.1) Diferentes expectativas en función del lugar de nacimiento o de residencia: zonas rurales y zonas urbanas	534
a.2) Variación de las expectativas formativas de los padres marroquíes: cambio de mentalidad.....	539
b) Apoyo escolar.....	559

2.1.5. Factores que intervienen en el rendimiento escolar de los chicos marroquíes	569
2.1.6. Relaciones entre los padres de alumnos.....	572

**C) LA INFLUENCIA DE LOS ESTEREOTIPOS EN LA
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES CULTURALES Y DE GÉNERO**

1. ¿Cómo percibimos los españoles a los marroquíes?.....	581
1.1. Estereotipos sobre el fenómeno migratorio y la población marroquí... ..	581
1.2. Estereotipos sobre la mujer marroquí.....	585
2. ¿Cómo nos perciben ellos?.....	588

**V. REFLEXIONES FINALES: ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD
CULTURAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO595**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS663

ANEXOS

Introducción

INTRODUCCIÓN

El estudio que presentamos forma parte de una investigación más amplia realizada por el grupo de Teoría de la Educación y Educación Social de la Universidad de Málaga, y que hemos recogido bajo el título: *“La crisis de las concepciones y valores educativos de las familias inmigrantes magrebíes establecidas en España”*. El principal propósito de este proyecto ha sido conocer de cerca cómo se desarrolla el proceso de socialización primaria de los chicos inmigrantes marroquíes, a partir del contacto que éstos mantienen en España con los principales referentes culturales de su país de origen (la familia) y del país receptor (profesores, compañeros, grupo de iguales, medios de comunicación, etc.). Este primer paso resulta fundamental para poder adentrarnos en el que sería nuestro segundo foco de interés: conocer cómo se forma y se construye la identidad personal de estos chicos a lo largo de ese proceso de socialización.

Para llevar a cabo un proyecto de estas características hemos creído conveniente enfocar nuestro objeto de estudio desde diferentes perspectivas (desde el análisis de las familias, de los profesores y de los chicos marroquíes), de ahí que de este proyecto hayan derivado diferentes líneas de investigación. Una de ellas es la que presentamos en este trabajo, que tiene como objetivos: a) conocer y comprender los valores y las concepciones socioeducativas de los padres inmigrantes marroquíes; b) observar la influencia que ejercen sobre éstos determinadas variables como la profesión de los padres, su nivel socioeducativo, su lugar de nacimiento, etc.; c) y, recoger las opiniones que tienen sobre la educación en España. Con el firme propósito de satisfacer estas inquietudes decidimos emprender una investigación en la que se combinara la metodología cuantitativa y la cualitativa, ya que creímos que de ese modo podíamos obtener una visión más global de nuestro objeto de estudio y, al mismo tiempo, profundizar sobre aquellos aspectos que considerábamos más significativos.

De esta manera comenzamos a desarrollar lo que pretendíamos fuera una investigación participativa. En este sentido, cabría señalar

que a pesar de que cada vez son más numerosos los estudios que vienen elaborándose en torno a la población marroquí y que, de una u otra forma, tratan de dar cuerpo a los conocimientos que hasta ahora tenemos de ella, hay un principio que no siempre se tiene en cuenta y que nos parece fundamental para dotar a nuestros conocimientos de validez, nos referimos a la necesidad de implicar a la población estudiada durante todas y cada una de las fases que conforman el diseño de la investigación.

Nuestra investigación se articula en cuatro apartados. El primero elabora un marco teórico, en el que se recogen una serie de datos estadísticos relacionados con el fenómeno migratorio en España y algunos conceptos básicos sobre el proceso de socialización primaria y el concepto de identidad desde diferentes dimensiones: la construcción de la identidad personal y la construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género.

El segundo apartado está constituido por el estudio cuantitativo, y consiste en un análisis descriptivo de una serie de encuestas realizadas a padres y madres marroquíes con el propósito de obtener información sobre algunas cuestiones que resultan imprescindibles para conocer el tipo de medidas que se pueden emplear en las políticas de integración, como por ejemplo, qué rasgos son los que definen la identidad cultural de la población marroquí; qué valor le conceden a la herencia cultural y a la transmisión de la misma de generación en generación, qué estrategias utilizan para favorecer o no el acceso de sus hijos a la cultura mayoritaria a través de la educación, qué importancia otorgan a la transmisión de sus pautas culturales, y hasta qué punto se sienten identificados o no con las formas de educar que emplean las familias españolas con sus hijos.

El tercer apartado lo conforma el estudio cualitativo, que consiste en un análisis más profundo de las cuestiones tratadas en el apartado estadístico y de otras que definen los diferentes roles desempeñados por las mujeres inmigrantes marroquíes dentro de la estructura familiar y en interacción con el contexto social (los roles de mujer, madre y esposa). A través de este análisis hemos pretendido cumplir otro de los objetivos de nuestro estudio: conocer de qué modo se manifiesta la identidad cultural de estas madres en la representación que hacen de sus roles sociales. Esta tercera parte se ha apoyado en

una serie de entrevistas focalizadas que se han realizado a un total de veintiséis mujeres inmigrantes marroquíes que tienen fijada su residencia en España.

El cuarto y último apartado tiene como propósito conocer cómo se perciben entre sí españoles y marroquíes a partir de la descripción de una serie de estereotipos que se han forjado en torno a estos dos colectivos.

Por último, a modo de conclusión, se desarrolla un apartado que intenta conjugar los resultados obtenidos en los estudios cuantitativo y cualitativo mediante la realización de un informe final cuyo propósito es ofrecer una imagen más global de cómo se manifiesta la identidad cultural de las mujeres marroquíes en los diferentes roles que desempeñan durante su estancia en la sociedad de acogida.

A través de nuestro estudio cualitativo hemos querido profundizar en la comprensión e interpretación de algunos rasgos propios de la cultura y tradición marroquí a partir del lugar que ocupan los miembros pertenecientes a esta cultura dentro del parentesco (la figura del padre, la figura de la madre, la figura de los hijos, la figura del hermano, etc.) y dentro de su sociedad de origen. Aun así, el trabajo está centrado fundamentalmente en la figura de la mujer marroquí y en su rol materno, pues por lo que hemos podido observar durante nuestra investigación son las madres marroquíes quienes más participan en la vida escolar de sus hijos. Además, las madres suelen contar con un horario más flexible al de sus parejas, por lo que consideramos que éstas tendrían más facilidad para colaborar en las entrevistas y participar en el grupo de discusión que, con motivo de este estudio, creamos en un colegio de la provincia de Málaga.

En los últimos años se ha producido una proliferación de estudios y escritos centrados en las mujeres marroquíes (García-Cano, 2000; Aixelá, 2000; Llorent Bedmar, 1995,1998; Mernissi, 2000...). Para nosotros, esto constituye una prueba de que las mujeres marroquíes ocupan un lugar indispensable dentro de la estructura familiar y en la preservación de su cultura de origen. Además, en la mayoría de las obras que abarcan esta temática se puede apreciar como, a pesar de los efectos de la industrialización y de la inserción de la mujer en el mercado laboral, todavía quedan núcleos de población

donde los roles familiares apenas han variado. Muchas madres, entre ellas las marroquíes, siguen acaparando la mayoría de las responsabilidades que tienen que ver con el cuidado y la educación de los hijos. Normalmente es la madre quien más tiempo pasa con sus hijos, de manera que es frecuente que los vínculos de dependencia emocional de éstos hacia la figura materna sean más fuertes que los que mantienen con su figura paterna. De este modo observamos cómo afirmaciones que se formularon hace varias décadas siguen teniendo validez en la actualidad cuando las empleamos para referirnos a determinados colectivos:

"Entre los objetos adultos, particularmente en los primeros años, la madre tiene una importancia fundamental, porque el cuidado de la casa y de los niños recae fundamentalmente en ella y porque el padre acostumbra a estar ausente del hogar. Esto provoca un alto grado de sensibilidad a las actitudes emocionales de la madre y de vulnerabilidad a todo lo que la perturbe."
(Parsons, 1977, p.45)

Como tendremos la oportunidad de comprobar a lo largo de este estudio, la realidad a la que hace alusión Parsons (1977) aún continúa vigente en muchos hogares españoles. Sin embargo, dentro de estos núcleos de población y de la sociedad española en general, la tradicional familia nuclear se ha visto obligada a ceder parte de su protagonismo a la creciente aparición de las familias monoparentales encabezadas principalmente por mujeres. Una nueva modalidad familiar que ha ido adquiriendo una mayor presencia social como consecuencia de la feminización migratoria que se está produciendo en algunas ciudades españolas, así como por la adquisición de una mayor independencia femenina en el terreno económico y emocional.

Capítulo 1:
Marco Teórico

I. MARCO TEÓRICO

1. Una aproximación al estado actual del fenómeno migratorio en España: algunos datos estadísticos

La intensidad de los flujos migratorios en los últimos años ha provocado que el número de inmigrantes en España haya crecido a un ritmo vertiginoso, hasta tal punto que entre los años 2001 y 2005 la población extranjera en nuestro país prácticamente se ha triplicado. De este modo, España ha pasado de albergar 1.370.657 habitantes de distintas nacionalidades en el año 2001 a 3.730.610 en 2005, llegando a conformar éstos el 8,5% de la población española, todo ello sin contar con la población no regularizada. Dentro del territorio español las cuatro comunidades autónomas que cuentan con un número más elevado de extranjeros son las siguientes: en primer lugar, Cataluña (con 798.904 extranjeros); en segundo lugar, Madrid (con 780.752 extranjeros); en tercer lugar, la Comunidad Valenciana (con 581.985 extranjeros); y en cuarto y último lugar, Andalucía (con 420.207 extranjeros). De todas ellas, Cataluña es la que ha sufrido un incremento más importante durante esos cinco años, y Madrid la que menos.

GRÁFICA Nº1 COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS CON MAYOR PRESENCIA DE EXTRANJEROS RESIDENTES SEGÚN EL PADRÓN DE HABITANTES

	2001	2002	2003	2004	2005	% Incremento
Cataluña	257.354	382.067	543.008	642.846	798.904	210,43
Madrid	305.656	444.440	589.215	664.255	780.752	155,43

	2001	2002	2003	2004	2005	% Incremento
Comunidad Valenciana	199.574	301.143	413.760	464.317	581.985	191,61
Andalucía	164.145	212.202	282.901	321.570	420.207	156,00
Nº Total de extranjeros en España	1.370.657	1.977.946	2.664.168	3.034.326	3.730.610	172,18

Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Como puede verse en la gráfica número uno, Andalucía ha sufrido un incremento del 156% en cuanto al número de extranjeros que han elegido esta comunidad como destino, llegando a superar levemente a la Comunidad de Madrid.

Asimismo, a partir de los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística en relación al año 2004, hemos podido comprobar que en algunas comunidades autónomas españolas el número de mujeres inmigrantes es superior al de hombres. Esto viene a indicar que se está produciendo una feminización migratoria que, tal y como indican las estadísticas, es especialmente notoria en el caso de la población latinoamericana. Las comunidades donde la presencia de mujeres inmigrantes es más significativa son: Melilla, Asturias, Galicia y Cantabria.

En la gráfica número dos puede observarse como esta feminización migratoria se extiende a algunas de las provincias andaluzas, como es el caso de Sevilla y Cádiz, lo cual indica que cada vez son más las mujeres que se deciden a emigrar solas.

**GRÁFICA Nº2
NÚMERO DE EXTRANJEROS EN CADA PROVINCIA ANDALUZA
POR SEXO (AÑO 2004)**

	Total	Varones	Mujeres
Málaga	31.697	16.710	14.987
Almería	26.253	18.190	8.063
Granada	8.372	4.741	3.631
Sevilla	7.690	3.647	4.043
Cádiz	5.374	2.650	2.724
Huelva	4.298	2.455	1.843
Jaén	2.223	1.320	903

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Año 2005

Indagando en el último Anuario Estadístico publicado por el I.N.E. encontramos que el colectivo de inmigrantes¹ más numeroso en España durante el año 2005 fue el de los marroquíes (511.294), seguido por los ecuatorianos (497.799) y los rumanos (317.366). En ese mismo año el número de inmigrantes marroquíes repartidos por las distintas provincias andaluzas ascendía a un total de 74.743, una cifra considerable si la comparamos a la de otras comunidades autónomas españolas.

La mayoría de estos inmigrantes son muy jóvenes, ya que su edad oscila entre los 25 y los 29 años. Pero este factor no parece contribuir sin embargo a la mejora de las condiciones de vida de los inmigrantes no comunitarios en España, las cuales son realmente precarias. Para tratar el asunto del empleo hemos echado mano de la distribución de las altas laborales de la población extranjera en activo de 2004, la cual ponía de manifiesto que la mayoría de los inmigrantes

¹ Resulta significativo que cuando queremos mostrar al lector que las cifras estadísticas que vamos a emplear en ese momento tienen que ver directamente con la población objeto de estudio empleemos el término "inmigrante", mientras que anteriormente, para referirnos al total de habitantes de otras nacionalidades en España, utilizamos el de "extranjeros". Tal y como señala Garreta (1996), el término inmigrante o migrante tiene una carga semántica negativa que crea una distancia social con los autóctonos, pues normalmente se denomina extranjero a quien no tiene la nacionalidad del país receptor y migrante a quien ocupa la mano de obra barata.

varones estaban concentrados en el sector agrario y la construcción, mientras que la mayoría de las mujeres pertenecía al sector servicios, desarrollando principalmente actividades relacionadas con el servicio doméstico y la hostelería². Es conveniente apuntar que estos empleos generalmente forman parte de la economía sumergida de nuestro país, por lo que estas personas no están regularizadas y el número de horas trabajadas difícilmente coincide con el sueldo percibido. Esta situación acrecienta el problema de la pobreza en España, pues el crecimiento de la población se produce a un ritmo más rápido que las soluciones aportadas por las políticas de integración. La situación de necesidad así generada es aprovechada por gran parte de la población autóctona, pero principalmente por empresarios codiciosos que buscan enriquecerse a cambio de esclavizar, que no contratar (porque muchos de estos inmigrantes ni siquiera cuentan con un contrato de trabajo), a personas dispuestas a trabajar en condiciones infrahumanas por un sueldo mísero³.

Todas estas circunstancias no hacen más que complicar aún más, si cabe, la difícil tarea de alquilar o adquirir una vivienda digna por una renta mensual accesible y justa. El principal problema que sufren los inmigrantes para acceder a una casa tiene que ver con el precio (principalmente la existencia de alquileres y fianzas demasiado elevadas), aunque también destacan otros factores como: el descenso de las ofertas de alquiler, la exigencia de avales y nóminas, los prejuicios derivados de la condición de inmigrante (y más aún cuando se trata de un inmigrante "sin papeles"), el desconocimiento de la ciudad y los engaños arrendatarios (Colectivo IOE, 2005). La dificultad de afrontar los gastos de una vivienda obliga a muchos inmigrantes a compartir techo con otros compatriotas, produciéndose a menudo problemas de hacinamiento. Según los datos del Censo de Población y Vivienda de 2001, elaborado por el I.N.E., la mayoría de los inmigrantes

² Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Página consultada el 7 de junio de 2006): "Anuario de estadísticas laborales y de asuntos sociales 2004" [On-line]. Dirección URL: <http://www.mtas.es/estadisticas/anuario2004/welcome.htm>

³ Carlota Solé (1996) apunta que los prejuicios étnicos que la sociedad receptora tiene hacia los inmigrantes podrían derivar de la situación de marginación a la que éstos son sometidos en el país de acogida. De tal manera que el hecho de que sean los inmigrantes quienes ocupan los empleos más precarios podría inferir en la percepción que tenemos de ellos y de su cultura. Esto mismo ocurre cuando los migrantes se resisten a ser marginados o excluidos en el ámbito económico y lo tomamos como excusa para etiquetarlos como desagradecidos.

no comunitarios residen en pisos donde habitan cinco o más personas (en el caso de los africanos el porcentaje en ese año fue del cuarenta y uno por ciento, mientras que entre los españoles y los inmigrantes comunitarios, fue de un nueve y un ocho por ciento respectivamente).

Las familias monoparentales, compuestas por un solo cónyuge y por sus hijos, se dan también con más frecuencia entre el colectivo inmigrante que entre la población autóctona. Además, en la mayoría de los casos es la mujer quien ejerce de cabeza de familia y la única responsable de hacer frente a todos los gastos familiares con la escasa ayuda de un sueldo mínimo (Ibíd. p.72). Esta situación de vulnerabilidad es una de las razones por la que la mujer inmigrante se ha convertido actualmente en uno de los principales focos de interés para los estudiosos de los fenómenos migratorios y para los colectivos feministas.

Principalmente desde mediados del siglo pasado, muchos españoles se vieron empujados a abandonar su tierra, a veces incluso a su propia familia, para buscar una oportunidad lejos de un país devastado por una Guerra Civil y oprimido por un Estado dictatorial. Hoy son los inmigrantes no comunitarios –encabezados en muchos casos por las mujeres- quienes salen de sus países de origen para buscar en España las oportunidades que no encuentran allí. Para ello no tienen inconveniente en abandonar a sus parientes, a su pareja e incluso a sus hijos y emigrar a un lugar del que desconocen la lengua, las costumbres, las normas y los valores. La mayoría de estas personas, como antaño ocurría con los españoles, no dudarían en regresar a sus países si allí encontraran lo que aquí vienen a buscar, pero la realidad no es ésta, ya que sus poderes políticos, los efectos de la liberalización económica y la lucha por la hegemonía del capital de los países desarrollados, empobrece cada vez más a estas poblaciones que en determinados momentos históricos también vivieron su momento de esplendor.

2. La construcción de la identidad individual y colectiva en los grupos minoritarios

2.1. La importancia de la socialización primaria en la construcción de la identidad

Uno de los objetivos principales del presente estudio es conocer los rasgos más característicos de la identidad cultural de los padres inmigrantes marroquíes en su rol de educadores, por lo que centraremos nuestra atención en aquellos valores, pautas culturales y concepciones socioeducativas que éstos comparten con su grupo de origen en cuanto a la educación de sus hijos. De este modo podremos conocer más de cerca algunos de los elementos que conforman el marco de referencia a partir del cual los chicos marroquíes construyen su identidad durante el periodo de socialización primaria que desarrollan junto a sus padres.

Para adentrarnos en nuestro objeto de estudio parece necesario que definamos primero algunos de los conceptos básicos que vamos a desarrollar a lo largo de la investigación. Para ello comenzaremos exponiendo qué entendemos por socialización y cómo se ha definido a este proceso desde distintas disciplinas.

Algunos teóricos procedentes del campo de la Psicología, como Maccoby y Martin (1983), apuntan que la socialización es un proceso mediante el cual el niño tiene la posibilidad de realizar una serie de interacciones sociales con su entorno que, a su vez, le van a permitir moldear su conducta para asimilar todo un compendio de papeles, creencias y expectativas sociales.

Para Giddens (1997), uno de los sociólogos de mayor prestigio internacional, la socialización “es el proceso por el cual el niño indefenso se va convirtiendo gradualmente en una persona autoconsciente y capaz de conocer, diestra en las formas de la cultura en la que ella o él ha nacido.” (p. 93)

En el ámbito pedagógico, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996) se han referido a la socialización como “la tendencia conservadora lógica en toda comunidad social a reproducir aquellos comportamientos, valores, ideas, instituciones, artefactos y relaciones

que se han manifestado útiles para la propia existencia del grupo humano.” (p. 18)

En un intento por aunar estas posturas, hemos definido socialización como aquel proceso mediante el cual el niño, en interacción con su entorno, entra en contacto con aquellos comportamientos, valores, ideas, instituciones, artefactos y relaciones de su grupo cultural, y comienza a adquirir un sentido de sí mismo que le va a permitir moldear sus conductas con el fin de poder desenvolverse en la sociedad.

Se pueden distinguir dos tipos complementarios de socialización: *la socialización primaria* (que es la que se desarrolla durante los primeros años en el seno de la familia y en el grupo de pares) y *la socialización secundaria* (en la que se encuentran implicados otros agentes socializadores con los que el individuo interactúa a una edad más avanzada, entre ellos podemos citar la escuela, la comunidad vecinal, o el entorno laboral).

La socialización primaria es probablemente la que más influencia ejerce en el desarrollo social y personal del individuo. Según Coloma (1993) los efectos que ésta produce son fundamentalmente dos: la enculturación y la personalización. Es decir, que mediante el proceso de socialización el sujeto recibe unos contenidos culturales específicos que son necesarios para su desarrollo y para su aprendizaje social como persona. Este proceso se desarrolla principalmente a partir del contacto con la familia, por lo que padres y hermanos, a veces de forma intencionada y otras veces sin un propósito previo, van a interactuar con el pequeño para que éste aprenda a relacionarse y comportarse socialmente.

Las normas, valores, roles, formas de interactuar... con las que entra en contacto el individuo en su proceso de socialización van a despertar en él la necesidad de seleccionar. Esta clasificación requiere de un proceso de individualización, a través del cual el sujeto desecha aquellos elementos que no le interesan e interioriza los que le resultan más significativos. En dicho proceso intervendrán factores cognitivos, afectivos y morales que, a su vez, están influidos por otra serie de selecciones previas presentes en la educación recibida por el individuo a través de los grupos primarios (como la familia y la escuela). El

resultado de este proceso de autoconstrucción, fruto de la combinación de aprendizaje social, selección e integración individual, se denomina identidad.

Estas definiciones ponen de relieve que el proceso de construcción de la identidad pasa por dos momentos cruciales: la incorporación de informaciones sobre uno mismo a partir del contacto con el entorno (autoconcepto) y la valoración que realiza el individuo de esa información (autoestima). Según Julia Alonso y José M. Román (2003), la autoestima es una parte integrante del autoconcepto, pues hace referencia a una de las dimensiones que lo conforman. Para ellos el autoconcepto está compuesto principalmente por tres dimensiones:

1) *La dimensión cognitiva*: aglutinadora de una serie de elementos cognitivos que integran el concepto de sí mismo.

2) *La dimensión afectiva*: que tiene que ver con un conjunto de emociones y valores que acompañan a las descripciones del componente cognitivo, es decir, con aquello que los autores definen como autoestima.

3) *La dimensión conductual*: que se refiere a la autoafirmación o búsqueda a través de la comparación de comportamientos aceptables que hace el niño de sí mismo con los demás.

Erikson (1989) parece referirse a la dimensión conductual cuando describe el momento a partir del cual surge el sentimiento de la identidad. Para él, este sentimiento implica mismidad y continuidad, es decir, que un individuo es consciente de sí mismo cuando percibe su existencia y se siente capaz de actuar, poniendo su identidad en contacto con otras. Al exponer sus planteamientos, Erikson (1989) otorga al concepto de identidad un peso subjetivo que va a ser imprescindible para dotar al proceso de socialización de un componente crítico. Probablemente, de no ser por este elemento, asimilaríamos sin más todo lo que recibimos de nuestro entorno, con el subsiguiente peligro de convertirnos en esclavos de la cultura

dominante (marcada por el individualismo, el consumismo, el materialismo, la superficialidad, etc.).

Autores como Gimeno Sacristán y Ángel Pérez (1996) denominan a esta capacidad crítica “humanización”, y destacan su dinamismo y su potencial de cambio:

“La misma tensión dialéctica que aparece en cualquier formación social, entre las tendencias conservadoras que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del statu quo y de las adquisiciones históricas ya consolidadas (socialización) y las corrientes renovadoras que impulsan el cambio, el progreso y la transformación, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana (humanización), tiene lugar de forma específica y singular en la escuela.” (p. 27)

Esta dialéctica entre socialización y humanización evita que los individuos adopten posturas indiferentes ante todos los cambios sociales y culturales producidos por la industrialización. Lógicamente, este proceso no se desarrolla del mismo modo en todas las sociedades. Hay países donde las instituciones dominantes tratan de imponer de manera autoritaria sobre el resto de la población unos valores, unos pensamientos y unas formas de actuación concretas. Para ello, centran su atención en el proceso socializador como mecanismo de supervivencia, ya que la extensión -a través de la educación- del componente crítico que propugna la humanización podría suponer el final de la jerarquía de poder establecida. No obstante, con la proliferación de las migraciones y la globalización de los medios de comunicación, las instituciones dominantes se encuentran cada vez con más dificultades para mantener ese *statu quo* al que hacíamos referencia.

2.2. Formas de construir y responder a las identidades culturales: algunos enfoques teóricos

Las colectividades, al igual que los sujetos, necesitan establecer sus identidades, para cuya denominación se han empleado diferentes términos: identidad social, identidad colectiva, identidad cultural, identidad étnica, etc. En cualquier caso, tal y como señala Merino (2004), todas se refieren a lo mismo: “una colectividad de individuos que desarrollan sentimientos de pertenencia a un grupo determinado, con unas características definidas, lo cual les va a permitir identificarse a ellos mismos como grupo y diferenciarse de otras colectividades.” (p. 55)

Son muchos los autores que se han aventurado a definir este tipo de identidades. M^a Angeles Marín (2005), por ejemplo, entiende por identidades colectivas aquellas “representaciones intersubjetivas, compartidas por la mayoría de las personas de una misma colectividad que constituyen un ‘sí mismo’ colectivo.” (p.139)

Para Troyano (2001), sin embargo, la identidad social es aquella que contempla la singularidad del ser como parte de la humanidad o de la especie. Él considera que las identidades sociales se construyen a partir de un sentimiento de pertenencia y de exclusión a uno o varios grupos, es decir, que aquellos aspectos que asemejan o alejan a un grupo de otros son los que finalmente determinan la identidad de éste.

Todas estas definiciones podrían servirnos para delimitar el significado del concepto que nos ocupa, pero quizás la que nos parece más completa es la de Castells (1998), que entiende las identidades colectivas como aquellas que son construidas por los individuos, los grupos sociales y las sociedades, procesando y dando sentido -según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal- a los materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas.

Castells (1998) distingue tres tipos de identidad colectiva: la identidad legitimadora, la identidad de resistencia y la identidad proyecto. Todas ellas, como podemos ver a continuación, constituyen

diferentes formas de responder ante las relaciones de poder que tienen lugar en el contexto social en el que se desarrollan:

1. *La identidad legitimadora*: es aquella que introducen las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales.

2. *La identidad de resistencia*: es la que desarrollan aquellos actores que se encuentran en una posición devaluada por la lógica de la dominación, a través de la construcción de trincheras de resistencia y de supervivencia apoyándose en principios diferentes a los que caracterizan a las instituciones de la sociedad.

3. *La identidad proyecto*: se produce cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de los que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social.

Dentro de esta clasificación, referirse en exclusividad a la permanencia en el tiempo de un tipo de identidad colectiva parece difícil, ya que el carácter dinámico de las identidades posibilita pasar de una a otra en función de los cambios sociales e individuales acaecidos. Si ya de por sí el hecho de posicionarse frente a una forma de identidad resulta confuso para cualquier joven autóctono, imaginemos lo que puede suponer para un inmigrante tener que adoptar una postura identitaria frente a dos sociedades, la de origen y la de acogida, que quieren mantener el orden social establecido haciendo legítimas sus posturas y extendiéndolas a toda la población.

Según Camilleri (1989), en un entorno caracterizado por la diversidad cultural el individuo se ve obligado a construir su identidad estableciendo una *coherencia subjetiva* entre su nivel de vivencia o percepción, ya que de otro modo se encontraría sumido en la contradicción objetiva que existe entre las diferentes culturas que le rodean.

En medio de esta pugna por la hegemonía, los inmigrantes se encuentran con que muchos de los rasgos culturales y sociales con los que se identificaban en su país de origen son infravalorados en la

sociedad receptora. Ante este dilema surgen dos posturas enfrentadas y excluyentes que responden a lo que Camilleri (1989) denomina una *coherencia subjetiva simple*: que puede consistir en la aparición de un sentimiento de resistencia hacia todo lo que procede de la cultura dominante del país de acogida o, por otro lado, en la necesidad de asimilar las costumbres, las ideas, los valores y las normas de la sociedad receptora para poder sentirse perteneciente a un grupo social que lo acepte.

La postura de resistencia permite a las minorías actuar contra la opresión a la que la sociedad de acogida las somete, pero en sus manifestaciones más extremas puede ir precedida de la aparición de sentimientos nacionalistas, la adscripción a un fundamentalismo religioso o la creación de guetos culturales. La asimilación, por su parte, también es una consecuencia del absolutismo cultural, pues el individuo –por supervivencia- se ve obligado a negar o rechazar su cultura de origen y aceptar los patrones culturales dominantes en la sociedad receptora. Ambas respuestas, la resistencia y la asimilación cultural, van a derivar en la exclusión social: la primera en cuanto supone una forma de autoexcluirse de la cultura mayoritaria y, la segunda, por aplicar esta autoexclusión con respecto a su cultura de origen.

No obstante, hay que tener en cuenta que tanto la asimilación como la resistencia, en sus formas más extremas, no responden a dos formas de actuar seleccionadas libremente por el individuo que las lleva a cabo, sino más bien a un patrón de conducta defensivo ante los prejuicios de la sociedad mayoritaria. Son las instituciones dominantes de esta sociedad las que, apoyándose en su discurso etnocéntrico, elevan al grado de universales características propias de una sociedad particular (en este caso la occidental), y las que, afirmándose en ese “supuesto”⁴ grado de desarrollo humano y tecnológico, adoptan una posición de superioridad.

⁴ Entrecorramos este adjetivo calificativo para dejar constancia de que el desarrollo económico de los países industrializados no necesariamente va unido a un desarrollo humano. La liberalización (individual, económica y social) que han experimentado la mayoría de los países ricos ha derivado en una exaltación de lo individual frente a lo colectivo, cerrando así posibles vías a la solidaridad.

Además de la resistencia y la asimilación (posturas que responden a una coherencia subjetiva simple), Camilleri (1989) propone otra forma de hacer frente a la heterogeneidad cultural que responde a un tipo de *coherencia subjetiva compleja*, y que consiste en aceptar la contradicción objetiva que existe entre la cultura de origen y la de acogida y esforzarse por elaborar una mezcla de ambas que aporte al individuo la impresión interna de coherencia.

En cualquier caso, no podemos negar que por encima de la predisposición del individuo, la forma en que una sociedad acoge a la diversidad y las medidas que adopta para atenderla también influyen para que esas minorías que la conforman puedan adquirir una sensación de coherencia interna. En toda sociedad existe por tanto una política de recepción, integración, exclusión... (dependiendo del tipo de medidas que se lleven a cabo) dirigidas a los grupos culturales minoritarios, que dependen del concepto de identidad cultural en el que se amparan. Rosa Marí Ytarte (2005) distingue cuatro enfoques en la atención a la diversidad: el enfoque conservador, el enfoque socialdemócrata y liberal, el enfoque radical y el enfoque crítico o sociocrítico.

a) El *enfoque conservador* pugna por una hegemonía cultural en nombre de la cohesión social y para ello se apoya en el modelo asimilacionista. Este modelo atiende a la diversidad mediante un tratamiento estereotipado de las diferentes culturas y partiendo de una visión etnocéntrica de la cultura dominante.

b) El *enfoque socialdemócrata y liberal* defiende la igualdad de oportunidades a través de la educación y considera necesario reconocer la pluralidad cultural y las diferencias individuales. En él predomina una orientación individualista en la que los conflictos derivados de la diversidad tienen que ser resueltos por el individuo pero, al mismo tiempo, defiende la idea de que la diferencia no debe confundirse con la desigualdad de poder por razón de raza, género o clase social.

c) El *enfoque radical* alberga todos aquellos modelos que buscan exaltar las diferencias culturales y realzar la identidad de la comunidad. Pero además, atiende a un gran interés por preservar la

especificidad de las minorías, luchar por sus derechos y garantizar su promoción social.

d) El *enfoque crítico o sociocrítico* busca fomentar el espíritu democrático y atender a la construcción identitaria de la pluralidad a partir de procesos interculturales. Para ello se propone modificar los contenidos y las estructuras que reproducen la desigualdad y la dominación social.

Estos enfoques teóricos sobre la diversidad cultural contrastan con las tres formas de construcción de la identidad colectiva propuestos por Castells (identidad legitimadora, identidad de resistencia e identidad proyecto), ya que la sociedad mayoritaria va a desarrollar su identidad comunitaria de acuerdo al modelo teórico por el que se posiciona.

A continuación mostramos un cuadro de elaboración propia que combina los modelos teóricos de Rosa Marí Ytarte (2005) con las identidades colectivas de Castells (1998):

**GRÁFICA N°3
MODELOS TEÓRICOS ADOPTADOS POR LAS DIFERENTES
IDENTIDADES COLECTIVAS**

Enfoques teóricos	Enfoque conservador	Enfoque Socialdemócrata y liberal	Enfoque radical	Enfoque crítico o sociocrítico
Identidades Colectivas	Identidad legitimadora	Combinación de la identidad de resistencia y la identidad proyecto	Identidad de resistencia	Identidad proyecto

De acuerdo al planteamiento expuesto en la gráfica número tres, entendemos que el **enfoque conservador** responde a una elección de las instituciones dominantes que, partiendo de una concepción universalista, buscan la asimilación coercitiva de las minorías en la cultura mayoritaria mediante la inmersión cultural y lingüística, y obligándoles a renunciar a su especificidad y a su

identidad cultural (asimilación cultural). Para llevar a cabo esta tarea las instituciones dominantes se sirven de múltiples estrategias a partir de las cuales se infravaloran los patrones culturales de los grupos minoritarios y se ensalzan los de la mayoría. De esta manera las instituciones se aseguran la extensión de su dominación a partir de la aplicación del criterio de racionalidad, que clasifica a los individuos en función de sus diferencias culturales y procura insertarlos en la cultura normalizada.

El **enfoque socialdemócrata y liberal**, a diferencia del conservador, parte de una identidad colectiva generada por los actores sociales y no por las instituciones dominantes. A su vez, este modelo combina la construcción de una identidad de resistencia con la de una identidad proyecto, de tal forma que crea espacios o comunas de diversidad para las minorías dentro de la estructura social dominante y, al mismo tiempo, trata de construir una nueva identidad basada en la interrelación entre los individuos y en la “diferencia” como derecho individual. Esta nueva identidad va a redefinir la posición de las minorías en la sociedad con el propósito de transformar la identidad cultural dominante. Uno de los cauces de acción más empleados por los liberales para redefinir esa posición social de las minorías en la sociedad de acogida ha sido el apoyo al reconocimiento legal de las culturas minoritarias. Sin embargo, como bien señala Kymlicka (1996), el liberalismo merece ser repensado, porque dentro de él coexisten otras posturas que rechazan este reconocimiento legal de las minorías por considerar que sólo puede existir una cultura oficial, de forma que la unidad social no pueda verse amenazada.

En tercer lugar haremos referencia al **enfoque radical**, aquel al que se acogen los individuos que, como consecuencia de la estigmatización que sufren por parte de la sociedad mayoritaria, deciden crear comunidades de resistencia y supervivencia que se apoyan en principios diferentes a los planteados por la mayoría. Esta identidad de resistencia de corte radical se caracteriza fundamentalmente por acentuar las diferencias culturales y crear distintas identidades comunitarias que puedan albergar a aquellos sujetos que, por su condición (cultural, racial, sexual, etc.) o por su clase social, se encuentran infravalorados en la sociedad mayoritaria. Estas comunidades buscan hacerse un espacio aparte en un marco

cultural homogeneizador, en el que bien podría desarrollarse “la exclusión de los excluidores por los excluidos.” (Castells, 1998, p.31)

Por último habría que destacar el **enfoque crítico o sociocrítico**, que es aquel que da lugar a la aparición de las identidades proyecto. Este enfoque pretende modificar de una forma democrática aquellos contenidos y estructuras que reproducen la dominación y la desigualdad. Para ello –tal y como defiende la identidad proyecto- utiliza los materiales culturales existentes y los altera con el fin de construir una nueva identidad pluralista que haga posible la transformación de la estructura social. Para Castells (1998), la identidad proyecto es la única capaz de producir lo que él denomina *sujetos*, es decir, individuos que posean las suficientes herramientas cognitivas como para mostrarse críticos ante el sistema económico, social y cultural dominante, llegando a constituirse como individuos humanizados y agentes activos capaces de contribuir a la transformación social.

La principal diferencia entre el enfoque crítico y el socialdemócrata/liberal es que el primero no atribuye derechos diferenciales a las minorías por considerar esa acción como una forma de desigualdad, mientras que el segundo modelo enfatiza el reconocimiento de la diferencia y la expresión de la identidad individual. Esto quiere decir que ambos modelos responden a orientaciones distintas: mientras el enfoque crítico sigue una orientación colectivista en la que los problemas derivados de la diversidad son considerados problemas sociales, el enfoque socialdemócrata y liberal percibe éstos como una responsabilidad del individuo.

Las críticas que hace Troyano (2001) al modelo socialdemócrata y liberal son fundamentalmente dos: por un lado, mantiene que para salvaguardar una comunidad mediante la concesión de derechos diferenciales han de recortarse algunos derechos y oportunidades de sus miembros, y por otro lado, considera que ningún sujeto es miembro exclusivamente de una minoría, por lo que el reconocimiento jurídico de ésta responde más a una decisión de conveniencia política que de profundización democrática.

Coincidimos con este autor y con Pajares (1998) en que una sociedad que se autoproclama democrática y liberal no debería buscar

la conflictividad en aquellos rasgos diferenciales de una comunidad que no suponen una desigualdad para sus miembros. Así pues, el que una persona decida por sí misma hacer uso de un símbolo religioso o de determinadas prendas como pueden ser el velo o la chilaba no tendría porqué suponer *a priori* un problema. El conflicto surge cuando el uso de ese símbolo o de esa prenda impide al individuo acceder en igualdad de condiciones a los derechos y deberes de la sociedad de la que forma parte, o cuando esto es interpretado desde la cultura dominante como un desafío o una seña de identidad disgregadora que induce a la marginación de quien la usa.

2.2.1. Factores que influyen en la construcción de la identidad cultural

Son muchos los autores que se han preocupado por estudiar cómo se construye la identidad cultural, por lo que clasificarlos se convierte en una tarea necesaria. Esta taxonomía se ha realizado tradicionalmente en función de la postura que los distintos teóricos adoptaban para abordar el análisis de la identidad cultural, estableciéndose con ello dos grupos. El primero está conformado por los *teóricos de la identidad racial* (Atkinson, 1989; Cross, 1978; González Elez, 1996; Helms, 1995; Hannoun, 1992; Marqués Balsa, 1986;...), que explican la identidad cultural a partir del contraste o el enfrentamiento entre unas culturas minoritarias y otra dominante. El segundo, sin embargo, lo constituyen los *teóricos del desarrollo del yo* (Erikson, 1989; Marcia, 1980; Phinney, 1992; Maalouf, 1999;...), para los cuales la identidad cultural se desarrolla de forma progresiva y pasando por tres estadios: un estado de difusión en el que no se examina la identidad, una fase de exploración de la cultura del grupo de origen y, por último, un estado de consecución o logro de la identidad cultural.

Antes de continuar el análisis de estas dos posturas teóricas, parece conveniente señalar que hay autores que emplean indistintamente conceptos como los de identidad racial, identidad étnica, o identidad cultural para referirse al sentimiento de pertenencia de un individuo hacia las ideas y concepciones de un grupo determinado. No obstante, hay términos como raza o etnia que parecen insuficientes para explicar una realidad tan compleja como ésta, ya que ambos apelan a los orígenes como fuente de similitud o diferencia entre los individuos (la raza se refiere al origen biológico y la etnia al origen

biológico y cultural), y descuidan un aspecto que resulta fundamental para comprender la cultura: su carácter dinámico. Tal vez por ello, el empleo de la noción de cultura se presente hoy como la alternativa más acertada para profundizar en el estudio de los diferentes grupos.

De los teóricos de la identidad racial nos interesa especialmente la importancia que otorgan al contexto donde se desarrolla la identidad cultural y a las relaciones de poder que se dan entre el grupo dominante o mayoritario y los grupos dominados o minorías. Esta corriente defiende que la formación de la identidad cultural está condicionada por varios factores, uno de ellos es el contexto físico donde se lleva a cabo la socialización del individuo. A pesar de que este contexto es el mismo para las minorías culturales que para la mayoría autóctona, las condiciones en las que se desarrolla el proceso de socialización de ambas son distintas. Un ejemplo de ello es la dificultad que encuentran los grupos minoritarios para relacionar muchos de los códigos, concepciones y valores empleados por los dos principales agentes de socialización: la familia y la escuela. La falta de coherencia entre estos dos sistemas de referencia provoca la aparición de enfrentamientos entre la cultura escolar y la de origen, un hecho que puede afectar a la construcción de la identidad de los individuos pertenecientes a estas minorías.

Muchos de los chicos marroquíes que migran durante la adolescencia y al comienzo de la juventud sufren a menudo crisis en su identidad cultural como consecuencia de las contradicciones existentes entre la cultura de origen (representada por la familia) y la de acogida (representada por la escuela), por lo que continuamente se ven obligados a tomar decisiones que van a determinar su posición en la sociedad receptora. Esto, sin embargo, no ocurre durante la infancia, pues los niños tienen más facilidad para enfrentarse al contraste entre estos dos sistemas de referencia, y terminan adecuando su conducta a cada uno de ellos sin demasiada dificultad (Siguan, 1998). Es frecuente encontrar en estos niños conductas muy europeizadas que muestran un gran dominio de la cultura mayoritaria, probablemente porque es la que se transmite en las escuelas del país de acogida. Además, este hecho se intensifica a medida que el chico toma contacto con otros agentes de socialización pertenecientes a la cultura mayoritaria: vecinos del barrio, grupo de iguales, compañeros de actividades extraescolares realizadas fuera del centro... Por eso es importante que

estos agentes trabajen conjuntamente de forma que las contradicciones existentes entre la cultura de origen y la cultura de acogida sean vividas por los protagonistas –los niños pertenecientes a diferentes minorías culturales- como una oportunidad para cuestionar los valores y significaciones transmitidos por sus padres y por la escuela, y no como un conflicto permanente cuyas consecuencias puedan llegar a perjudicarles emocionalmente.

Si la socialización de las minorías culturales no se desarrolla en las mismas condiciones que la de la población mayoritaria es porque existen una serie de razones que dificultan la igualdad, como las relaciones de poder que se establecen entre las personas pertenecientes a uno u otro grupo y el modo en el que se desarrolla el proceso de “etnogénesis” (o construcción de la identidad cultural) de ambas:

“El proceso de etnogénesis se realiza en los grupos, tanto mayoritario como minoritario, en base a: las categorizaciones hechas en función de las percepciones del otro y determinada por sus atributos diferenciadores, a la significación dada a las diferencias socialmente relevantes, y por último, a una jerarquización de las dimensiones cognitivas, que conllevan una serie de prácticas sociales reforzadoras del proceso de etnificación.” (González Elez, 1996, p. 104)

Sin embargo, para conocer cómo construyen los sujetos pertenecientes a estas minorías su identidad cultural no basta con tener en cuenta el proceso de etnogénesis y el tipo de relaciones que surgen entre los grupos minoritarios y el mayoritario, sino que también habría que considerar el nivel de fortalecimiento que ha alcanzado su sentimiento de pertenencia. En este sentido, Massot (2003) enumera diferentes formas de vivir la pertenencia:

1. Modelo Asimilativo: se produce cuando algunas personas pertenecientes a las minorías se identifican con la sociedad de acogida, asimilando sus pautas culturales y rechazando las de su cultura de origen.

2. Modelo de Confusión: surge cuando el sujeto se identifica al mismo tiempo con su cultura de origen y con la cultura dominante, y comienza a sentirse confuso porque no cree que pueda compatibilizar ambas.

3. Modelo Conflicto: este modelo consiste en cobijarse en los patrones culturales del país de origen, y es el que generalmente adoptan aquellos sujetos que encuentran dificultades para integrarse en la sociedad receptora.

4. Modelo Afectivo: es el que se da entre aquellos individuos que se identifican con su sociedad de origen de forma afectiva. La identificación exclusiva con el país de origen, aunque sea afectiva, puede venir motivada por un intento de agradar a padres y compatriotas, de tal forma que éstos no se sientan traicionados por los pensamientos y actuaciones del individuo que migra.

5. Modelo de Bietnicidad: es el que se da entre aquellos sujetos que se sienten pertenecientes a dos lugares (la sociedad de origen y la receptora).

6. Modelo de Múltiple Pertenencia: Este modelo es el que describe a aquellas personas que se sienten pertenecientes a todos los lugares donde han vivido.

En cualquier caso, parece evidente que el contexto en el que se desarrolla la construcción de la identidad de los grupos minoritarios, caracterizado por estos tres aspectos (proceso de etnogénesis, relación entre los grupos minoritarios y la sociedad mayoritaria y sentido de pertenencia), supone una gran desventaja para las minorías étnico-culturales. Pues, por un lado, las relaciones de poder entre el grupo mayoritario y los minoritarios son diferentes y actúan en beneficio de los primeros (dificultad de las minorías para ser considerados ciudadanos en las mismas condiciones que los autóctonos); y, por otro lado, el proceso de etnogénesis que realizan los miembros de estos grupos está conformado por múltiples prejuicios que, dependiendo de las circunstancias, pueden producir diversas reacciones entre las minorías.

Si partimos de la idea de que las construcciones de identidad de los grupos minoritarios se desarrollan en contextos dirigidos por los

grupos dominantes, habrá que prever en qué medida los prejuicios, las discriminaciones y los estereotipos proyectados por la sociedad mayoritaria afectan a la autoimagen o a las auto-interpretaciones que los sujetos pertenecientes a las minorías étnicas hacen de la realidad que les rodea, esto es, en qué grado perjudican a la construcción de su identidad.

Normalmente la deformación de la autoimagen puede verse amortiguada por dos factores (González Elez, 1996): 1. que la minoría posea o no cultura propia; 2. que el grupo mayoritario constituya el modelo de referencia para la determinación de la autoimagen de las minorías. En el primer caso, cuando los sectores minoritarios poseen cultura propia, tienen otro referente con el que poder comparar y, finalmente, pueden adoptar los elementos que consideran más beneficiosos para conformar su identidad. Sin embargo, cuando estas minorías no poseen cultura propia, y su autoimagen tiene como referente al propio grupo minoritario, infravalorado por la mayoría, el acontecimiento se podría convertir en una vivencia amarga y podría darse el caso de que surgiese un gran rechazo a todo lo que venga de fuera del propio grupo minoritario.

En el segundo caso, cuando la autoimagen de la minoría tiene como referente los prejuicios y estereotipos procedentes del grupo mayoritario, existirá una coherencia entre la imagen mayoritaria y la autoimagen, de tal modo que la apreciación negativa que la sociedad receptora hace del inmigrante podría ser compartida por éste, llegando incluso a derivar en conductas de auto-humillación. Parece ser que existe una alta correlación entre los prejuicios, estereotipos y desprecio social hacia las minorías discriminadas y el bajo autoconcepto de muchos de los niños y jóvenes pertenecientes a esas minorías (González Elez, 1996; Muñoz Sedano, 1997).

Según Erikson (1989) la identidad psicosocial de una persona está constituida por una jerarquía de elementos negativos y positivos. Por tanto, estas conductas que denominamos de auto-humillación serían, en opinión del autor, el resultado de un orden jerárquico desigual en el que los elementos negativos van a predominar sobre los positivos. Este orden responde mayoritariamente a una educación de carácter segregacionista, en la que las minorías culturales son percibidas y se autoperciben como una clase inferior. El psicoanalista

hace alusión a un “sentimiento instintivo” que aparece en muchas familias, pertenecientes a grupos minoritarios, como resultado de un acto reflejo de supervivencia para garantizar su inserción en la sociedad receptora y evitar el conflicto. Según Erikson (1989):

“El individuo perteneciente a una minoría oprimida y explotada, que es consciente de los ideales culturales dominantes, pero al que se le impide emularlos, puede fusionar las imágenes negativas que acerca de sí mismo le ofrece la mayoría dominante, con la identidad negativa cultivada en su propio grupo.” (p.263)

El testimonio del autor explica la doble contradicción que sufren algunos de los individuos pertenecientes a minorías étnicas y culturales. Por un lado, éstos sienten la necesidad de poner en práctica muchos de los esquemas culturales dominantes, con el fin de adaptarse rápidamente al grupo mayoritario. Y, por otra parte, sufren las consecuencias de lo que consideran una traición al propio grupo cuando no siguen fielmente los valores, concepciones y creencias que son propios de su cultura de origen.

Otro mecanismo de defensa ante la crisis de identidad provocada por la interiorización de las imágenes estereotipadas que proyecta la sociedad mayoritaria es la asimilación. Esta respuesta aparece de manera más frecuente que la autohumillación o la aceptación de una posición de inferioridad, y consiste en un proceso a partir del cual el sujeto abandona los rasgos más característicos de su cultura para pasar a adoptar los de la sociedad mayoritaria.

Estas informaciones revelan que la imagen que la sociedad de acogida tiene sobre los inmigrantes -con sus prejuicios, estereotipos y recelos- puede estar desempeñando un papel fundamental en la construcción de la identidad de estas minorías. De ahí que debamos interesarnos por descubrir cuáles son los elementos que generalmente inciden en dicha construcción y evitar que los chicos y chicas, pertenecientes a estas minorías, se identifiquen con las imágenes negativas que la sociedad mayoritaria proyecta sobre los grupos minoritarios. Para ello, sería conveniente desarrollar en estos muchachos/as la capacidad de discernir sobre el origen, el sentido, y el fin de estas imágenes (transmitidas por los medios de comunicación, la

escuela, el barrio, etc.) con el fin de que puedan someter a crítica las influencias exteriores y desechen aquellos elementos que puedan alterar el desarrollo de una identidad sana y libre de prejuicios.

Entre los teóricos afines a la corriente del "desarrollo de la identidad del Yo" destacaremos, además de Erikson (1989), a Amín Maalouf (1999). Para este último la identidad es única pero está conformada por múltiples pertenencias, que a veces son opuestas entre sí y nos obligan a elegir. El sentimiento de pertenencia múltiple unido al proceso de selección entre pertenencias contradictorias es, según Maalouf, el que da sentido a la formación de la identidad cultural. El sujeto se va construyendo a sí mismo a partir de sus historias de vida y de las interacciones que lleva a cabo con individuos de otras culturas.

En la obra de Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez (1996) se recogen los componentes psicosociales que, según diferentes autores, conforman la identidad cultural. Entre ellos cabría citar a Phinney y Rotheram (1987), que describen seis componentes de la identidad cultural concebidos como un continuo: 1. la autoidentificación con el grupo (el sujeto se considera miembro de un grupo); 2. las actitudes hacia el grupo y la evaluación del mismo (nivel de aceptación y valoración que el sujeto tiene sobre el grupo); 3. la actitud hacia uno mismo como miembro del grupo (valoración y aceptación de la pertenencia al grupo); 4. interés y conocimiento sobre el grupo e interés por profundizar en dicho conocimiento; 5. conductas y prácticas culturales que el sujeto desempeña dentro del grupo; 6. el compromiso con la identidad cultural.

Por su parte, Bernal y sus colaboradores (1993) van a distinguir cinco componentes de la identidad cultural en la infancia: 1. autoidentificación cultural (momento en el que el sujeto se considera miembro del grupo); 2. constancia cultural (que es la conciencia de que el grupo cultural permanece y no cambia); 3. conductas y roles culturales (atracción de los miembros del grupo por los comportamientos que expresan valores, costumbres, tradiciones); 4. conocimientos culturales (conocimiento que uno tiene sobre los roles y valores relevantes para el grupo); 5. sentimientos y preferencias culturales (sentimientos del individuo hacia el grupo y preferencia por determinadas tradiciones, valores, conductas...).

El objetivo del estudio que estos autores realizan sobre la identidad cultural es fundamentalmente identificar y evaluar las actitudes y comportamientos del individuo hacia su grupo cultural, y para ello se valen de una serie de indicadores que se corresponden con los componentes psicosociales enunciados anteriormente.

Otro modelo que estudia la identidad cultural atendiendo a sus componentes psicosociales es el de Isajiw (1990) que, debido a su alto nivel de concreción, nos ha servido de apoyo para el análisis cualitativo de nuestro estudio. Este autor divide la identidad cultural en componentes externos e internos, los cuales condicionan las interacciones que se producen en el ámbito social y psicológico del individuo. Según Isajiw (1990), las múltiples combinaciones que pueden darse entre estos factores pueden dar lugar a una gran cantidad de formas de la identidad cultural. Los **componentes externos** de la identidad cultural se refieren a las conductas sociales y culturales que son observables, dentro de las cuales podríamos citar todos aquellos aspectos que tienen que ver con el lenguaje, con las relaciones de amistad que se dan dentro de éste, la funcionalidad o las actividades organizadas por el grupo, los medios de comunicación del grupo cultural que el sujeto visualiza o escucha, y las tradiciones del país de origen.

Por otro lado, los **componentes internos** de la identidad cultural hacen referencia a la *dimensión cognitiva del individuo* (que se refiere a la autoimagen y a la imagen que tiene el sujeto de los miembros de su grupo cultural, a su conocimiento del pasado histórico del grupo y a las valoraciones del mismo); a su *dimensión afectiva* (que tiene que ver con su adhesión al grupo -manifestada por su seguridad, simpatía y preferencia hacia los miembros del mismo y por su oposición a otros-, y por la comodidad con los patrones culturales del mismo, en oposición a otros); y a su *dimensión moral* (que se refiere al nivel de compromiso de la persona con el grupo, que se exterioriza a través de la ayuda a personas del propio grupo, de los casamientos con miembros del propio grupo, del apoyo a causas especiales y de la atención de las necesidades del grupo).

**GRÁFICA N°4
COMPONENTES DE LA IDENTIDAD CULTURAL
SEGÚN ISAJIW (1990)**

<p>Componentes de la identidad cultural según Isajiw (1990)</p>	<p>1. Componentes externos de la identidad cultural (se refiere a las conductas sociales y culturales observables)</p>	<p>a) <u>Lengua de origen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y nivel de expresión con la lengua de origen. - Contextos en los que se utiliza la lengua de origen. <p>b) <u>Relaciones de amistad con miembros del grupo cultural:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Amigos que se tienen dentro y fuera del grupo cultural y afinidad con ellos. <p>c) <u>Funcionalidad del grupo cultural:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación en las actividades del grupo <p>d) <u>Medios de comunicación del país de origen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Radio - Programas de televisión - Periódicos,... <p>e) <u>Tradiciones culturales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comidas típicas. - Celebración de fiestas tradicionales. - Realización de prácticas religiosas y de costumbres.
	<p>2. Componentes internos de la identidad cultural (se refiere a los componentes cognoscitivos, afectivos y morales del individuo)</p>	<p>a) <i>Dimensión cognitiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de sí mismo y del grupo. - Conocimiento de la herencia y del pasado histórico del grupo. - Conocimiento de los valores del grupo. <p>b) <i>Dimensión afectiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentimiento de pertenencia al grupo y simpatía y preferencia por el mismo frente a otros - Comodidad con los patrones culturales del grupo en oposición a otros. <p>c) <i>Dimensión moral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo a las personas del propio grupo. - Matrimonios con personas del mismo grupo. - Apoyo a las causas y necesidades del grupo.

Para un análisis completo de la identidad cultural nos parece conveniente llevar a cabo una combinación de los modelos propuestos por los teóricos de la identidad racial y los teóricos del desarrollo del "yo". Como señalábamos anteriormente, del primero nos interesa el énfasis que pone en el factor contextual y en la naturaleza de las relaciones de poder que se dan entre las minorías culturales y la sociedad mayoritaria; y del segundo, su modo de plantear la construcción de la identidad cultural como un proceso dinámico que se desarrolla de forma progresiva. Ambas perspectivas aportan elementos que deben ser considerados en cualquier estudio sobre identidad, porque combinan dos dimensiones que están presentes en cualquier construcción identitaria: la dimensión social y la dimensión individual.

2.3. La identidad cultural: causa y remedio de los choques culturales entre la población mayoritaria y minoritaria

La globalización económica, tecnológica, informacional y cultural, ha provocado el final de las certezas universales en la sociedad postmoderna, de tal manera que los conocimientos científicos son cada vez más provisionales y la diversidad cultural que aparece como consecuencia de los movimientos migratorios provoca debates sobre los valores sociales y morales que la escuela debe transmitir. Este declive de las certezas ha traído consigo una crisis de identidad, en la que la propia naturaleza e integridad del yo se pone en duda (Hargreaves, 1996). Todo este conflicto interno genera en las personas una actitud de búsqueda continua, algo a lo que agarrarse y que les haga sentir más seguros. De ahí que muchas personas opten por aferrarse a uno de los elementos que conforman su identidad: su religión, la defensa a ultranza de su lengua de origen, de sus tradiciones,... provocando con ello el que las identidades particularistas cobren cada vez más fuerza. Este tipo de identidades surge cuando se reduce la identidad a uno solo de sus elementos, pues éste únicamente es compartido por un grupo pequeño de personas si lo comparamos con aquel que resulta al concebir nuestra identidad en toda su amplitud.

Testimonio de estas identidades particularistas son las continuas noticias, con manifestaciones de corte racista y xenófobo, que aparecen en los diferentes medios de comunicación. También vemos cómo cada vez toman más fuerza los nacionalismos, los choques entre culturas diferentes, las legislaciones restrictivas con los derechos de los inmigrantes,... Todos estos conflictos, como señala Hargreaves (1996), se deben fundamentalmente a que "las relaciones entre las minorías inmigradas y las mayorías receptoras son asimétricas y se realizan bajo el signo de la dominación [...]" (p.99). El origen de esta situación puede estar motivado por diferentes razones, pero hay una que se manifiesta de forma generalizada: el miedo a perder nuestra identidad ante la presencia del "otro". Según Amin Maalouf (1999), este miedo a perder nuestra cultura, nuestras costumbres, nuestra religión o cualquier elemento de los que conforman nuestra identidad, y a los que hemos otorgado más valor que a otros, puede incitarnos en situaciones extremas a las desviaciones más criminales.

Maalouf (1999) insiste en que la única manera de evitar estos conflictos es ampliando nuestro concepto de identidad y concibiéndolo como algo que se construye a través de la reciprocidad y del contacto con aquellos que nos rodean (aunque pertenezcan a otras culturas). En nuestra opinión, éste debería ser uno de los principales retos educativos de los países europeos ya que los hijos/as de los inmigrantes necesitan conocer su lengua y cultura de origen, y establecer conexiones entre éstas y las que son propias del país receptor, con el propósito de elaborar su propia identidad a través de elementos sustraídos de ambas culturas.

Es cierto que los inmigrantes que llegan a España traen consigo una serie de valores, costumbres, creencias... que en ocasiones difieren de las nuestras, pero como ya tendremos la oportunidad de comprobar durante los informes cuantitativo y cualitativo, la mayoría de estas peculiaridades no afectan en absoluto a nuestro concepto de ciudadanía. Se trata de costumbres y comportamientos que pueden ser reproducidos perfectamente en la sociedad receptora sin que ello implique un choque cultural o un conflicto. Además, debemos tener en cuenta que determinadas conductas de los grupos minoritarios que son censuradas por la sociedad de acogida, no son -en la mayoría de los casos- fruto de sus pautas culturales, sino más bien derivan de la precariedad de las condiciones de trabajo y de vivienda, así como de la ausencia de derechos, que sufren estos colectivos en los países desarrollados.

Sin embargo, la apertura a otras culturas no significa que todas las costumbres de estos inmigrantes vayan a poder ser reproducidas de igual modo a como éstos las vivían en sus países de origen, sobre todo por la falta de estructuras urbanas, educativas, laborales, sociales y políticas en el país receptor (Pajares, 1998). Un ejemplo de ello es la ausencia de un marco legislativo que regule un horario laboral específico para los inmigrantes, de manera que éstos puedan complementar su empleo con las exigencias de sus religiones, y así los musulmanes puedan cumplir con el mes del Ramadán, los evangélicos puedan descansar los sábados, o los judíos puedan celebrar el Sabbath sin problemas. Otro ejemplo sería la falta de recursos humanos y materiales para desarrollar cursos de enseñanza de la lengua de origen en aquellos colegios que cuentan con una presencia significativa de chicos y chicas de otro origen cultural.

El miedo a la diferencia nos conduce en muchas ocasiones al rechazo de cualquier práctica cultural que provenga del "otro". De hecho, apenas nos detenemos a observar y reflexionar sobre las contribuciones realizadas por los grupos culturales minoritarios a la cultura occidental. Simplemente, adoptamos como propios aquellos valores, relaciones y sensaciones (fruto de las diferentes gastronomías, obras de arte, ritmos musicales...) que proceden de las interacciones que se han producido entre nuestra cultura y las de otros países como consecuencia de los movimientos migratorios.

Si bien es cierto que a veces se producen fricciones entre las formas de actuar de algunos colectivos de inmigrantes y los derechos civiles establecidos en la sociedad de acogida, no por ello podemos considerar que la presencia de inmigrantes pone en peligro nuestra cultura. Afirmar eso supondría concebirla como un fenómeno construido, y mientras ésta dependa del ser humano para cobrar sentido sólo podemos hablar de culturas en construcción. De hecho, el principal vehículo de la cultura es la tradición, y ésta se refiere a las costumbres y a los ritos de un determinado grupo cultural que son transmitidos de generación en generación, por lo que cualquier cultura es susceptible de sufrir modificaciones y de adaptarse a los cambios sociales.

El problema se plantea cuando la tradición se concibe como algo estático, ajeno al paso del tiempo, es entonces cuando el término pierde su significado inicial. Así pues, encontramos tradiciones culturales que promueven la inmovilidad social mediante la creación de una capa impermeable que impide la filtración de cualquier influencia que pueda alterar el orden establecido. Prats (2001) no habla de tradiciones dinámicas y tradiciones ancladas, sino de tradición y tradicionalismo. Para él la tradición es la herencia cultural que un grupo transmite a las nuevas generaciones, mientras que el tradicionalismo es su versión más fundamentalista. La principal diferencia entre tradición y tradicionalismo es que la primera es el resultado de una construcción continua que se va reelaborando día a día con la aportación de las experiencias del grupo, mientras que la segunda no hace nuevas aportaciones a las normas, valores y costumbres que históricamente se han ido transmitiendo de generación en generación, sino que las acepta sin más por considerarlas verdades universales.

El estatismo propio del tradicionalismo desemboca frecuentemente en choques entre las culturas. En el caso de los inmigrantes marroquíes los enfrentamientos entre la cultura española y su cultura de origen están especialmente motivados por la religión, aunque el tradicionalismo no sólo abarca las creencias morales sino todos los aspectos de la vida. Para muchos musulmanes, el Corán y la Sunna son dos verdades indiscutibles que no necesitan ser justificadas ni adaptadas a la vida moderna, sino que deben ser aplicadas al pie de la letra. Sin embargo, si nos alejamos de la concepción fundamentalista de la tradición religiosa y entendemos ésta como un fenómeno en evolución no habría motivo para el conflicto y menos aún para la justificación de la desigualdad. El verdadero problema se origina cuando dejamos que el tradicionalismo religioso influya de manera incipiente en la organización social. En las sociedades aconfesionales, por ejemplo, la religión sigue ejerciendo su influencia en los comportamientos de mucha gente y en algunos sectores sociales, pero la legislación y las estructuras sociales y políticas no se rigen por principios religiosos.

Esta forma de organización social no es compartida por algunos sectores de la inmigración que proceden de países en los que la política y la religión no tienen unos límites claramente establecidos, como es el caso de Marruecos. De ahí que a veces se generen situaciones de tensión entre algunos sectores de inmigrantes y los propios individuos autóctonos de la sociedad receptora, más aún cuando algunos de los preceptos religiosos que ponen en práctica estos colectivos actúan en contra del concepto occidental de ciudadanía. Entendido éste; no desde los parámetros aristotélicos que consideraban la ciudadanía como un privilegio exclusivo de un grupo de poder que perseguía intereses comunes y se servía del resto de la población (mujeres, esclavos, mercaderes, labradores, etc.) para conseguir sus fines, ni como una ventaja de las personas que tienen la nacionalidad de un determinado país; sino como la posibilidad que tienen todas las personas que habitan en un determinado territorio –ya sean autóctonos o inmigrantes- a participar con responsabilidad de una serie de derechos y deberes en igualdad de oportunidades.

Sin embargo, la mayoría de los choques culturales a los que hacemos referencia tienen una base eminentemente marginal y son fruto de la exclusión a la que se ven sometidos los individuos

pertenecientes a sociedades en vías de desarrollo. La educación que han recibido muchos de estos sujetos no les ha ofrecido la oportunidad de cuestionar aquellos aspectos culturales derivados del tradicionalismo que contribuyen a la perpetuación de la desigualdad, y ni siquiera tienen voz ni voto en el sistema político, económico y social de su país, por lo que los cambios no se producen a una velocidad tan acelerada como en los países neoliberales. Además, en los territorios regidos por un poder dictatorial, la ciudadanía es ejercida verticalmente por un grupo minoritario y poderoso que actúa según sus intereses y que utiliza al resto de la población para la consecución de éstos.

De cualquier forma, bien es verdad que en todas las sociedades existen aspectos culturales que reproducen diferentes tipos de relaciones de poder y de discriminación que en ningún caso deben confundirse con el derecho a la diferencia. El hecho de ser diferentes no supone en ningún caso que debamos recibir un trato desigual. No obstante, este binomio no parece prevalecer en la identidad de muchos de los ciudadanos pertenecientes a sociedades industrializadas, entre los cuales es frecuente encontrar un racismo subyacente o criptoracismo⁵ que, a veces de manera consciente y otras de forma inconsciente, les induce a pensar e incluso a sentir que el hecho de ser diferente (ya sea por su raza, por su cultura, por su sexo, o por cualquier otra característica que lo distinga del resto) se corresponde con ser inferior e inexorablemente desigual. Este modo de pensar y de sentir es expresado en la mayoría de las ocasiones de manera muy sutil, de tal forma que en todas las estructuras sociales encontramos una “supuesta igualdad real” que no es más que una “igualdad aparente”, pues encubre una relación de dominación⁶. Como bien señala Troyano (2001):

⁵ Vocablo empleado por Kincheloe y Steinberg (2000) para referirse a aquellas formas de racismo que no se pueden detectar a simple vista, también emplea como sinónimo el término racismo codificado.

⁶ Esta relación de dominación se hace notoria en las escuelas a través del curriculum manifiesto y del curriculum oculto. En el primero, lo hace mediante una selección cultural previa que responde únicamente a los intereses de la sociedad mayoritaria (y dentro de ésta a un sector muy concreto de la población que pertenece a la clase media y a la clase alta, que son las que dominan los códigos empleados en la escuela). El curriculum oculto actúa en la perpetuación de las relaciones de dominación a través de la transmisión de determinados contenidos, comportamientos, ritos, formas de interaccionar... que están presentes de forma implícita en las relaciones escolares.

“Lo característico de las sociedades igualitaristas es que no se justifique la desigualdad por una diferencia, sino por los derechos que resultan de las acciones de los inferiores. La inferioridad de un individuo, un grupo o una categoría, no se explica por su diferencia (adscripción), [...] sino por sus logros. Si el otro es inferior, no es porque por sus venas corra otra sangre o porque su piel sea de otro color, sino porque sus logros lo son.” (p. 35)

Probablemente el mayor reto para una educación igualitaria consista en construir –desde la interculturalidad- una identidad cultural más amplia que contemple aquellos aspectos que tienen en común los diferentes grupos culturales que coexisten en nuestra sociedad y aquellos que, aún diferenciándonos, pueden enriquecernos como seres humanos. Parece por tanto que la premisa para la igualdad es la combinación de dos procesos complementarios, que además han estado muy presentes en la filosofía del aprendizaje de Vigotsky y de Bruner, nos referimos a *compartir e intercambiar* experiencias, conocimientos, creencias, tradiciones, ideas, etc.

3. La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género

3.1. Fundamentos de la construcción social del patriarcado

Las sociedades patriarcales parten de una visión del mundo y de las relaciones sociales eminentemente masculina. En este tipo de sociedades se ubica a las mujeres en el contexto de la familia, desde donde podrán poner en práctica los roles de esposa y madre que el contexto social atribuye al género femenino. El hombre, sin embargo, se desenvolverá en la vida pública, desempeñando una mayor diversidad de roles que le van a permitir adaptarse más fácilmente al proceso de modernización. Los papeles que deberá cumplir con su familia tienen que ver fundamentalmente con la protección y el sustento económico de ésta.

Pero ¿de qué instrumentos y nociones explicativas se han servido las sociedades patriarcales para mantener la hegemonía masculina? Desde el punto de vista sociológico, la construcción social del patriarcado ha estado fuertemente marcada por las teorías biologicistas de autores como Jean Jacques Rousseau (1976) y Auguste Comte (1984), para los cuales la subordinación de la mujer pertenece al orden de las cosas naturales, es decir, de aquello que por su evidencia no necesita demostración.

En la obra "Emilio" de Rousseau (1976), un referente pedagógico en cuanto a modelo ideal de educación, se dedica el quinto libro a la educación de Sofía. En él, Rousseau establece una clara diferenciación educativa a partir de la diferencia sexual, atribuyendo a Sofía los roles que considera propios de la naturaleza femenina, como la maternidad y la dependencia del marido, y a Emilio los roles de ciudadano, esposo y padre. Esta segregación sexual se va a traducir en la aparición de dos espacios diferenciados: el privado (eminentemente femenino) y el público (de dominio masculino). Tras un análisis de las obras completas de Rousseau, la autora Rosa Cobo (1995) concluye que "la diferencia que existe entre las nociones de naturaleza y educación masculina y femenina respectivamente es que en el primer caso (Emilio) se produce una transición del *es* al *debe* y en el segundo (Sofía) se produce a la inversa, es decir, del *debe* al *es*" (p.226). De modo que, tal y como plantea Cobo (1995), el modelo

educativo masculino sería de crecimiento, produciéndose así una extensión de su subjetividad individual, y el modelo femenino de producción, de manera que la subjetividad de la mujer va a sufrir un proceso de contención cuyos límites estarán marcados por el ideal de feminidad en las sociedades patriarcales.

Hay autores que, a diferencia de Comte (1984) y Rousseau (1976), consideran un reduccionismo pensar en la mujer como un sujeto pasivo y subordinado a la ley biológica. Para Durkheim (1967), por ejemplo, las mujeres son sujetos activos que tienen la capacidad de participar y tomar decisiones en el proceso de construcción social. Sin embargo, uno de los máximos exponentes en el proceso de acción social ha sido Parsons (1966), con su "teoría general de la acción". Para este autor, el individuo (ya sea hombre o mujer) es un *ser motivado* que busca establecer relaciones con su medio, asumiendo normas y actuando en función de ellas, a través de los roles.

Estos autores han tenido un peso significativo en la noción de mujer como agente de cambio y, a diferencia de Rousseau (1976), valoran su posibilidad de actuación frente a la determinación de su naturaleza biológica, es decir, que aprecian su capacidad de acción social por encima de su sexo. La gran contribución de estos pensadores en la concepción de las mujeres como sujetos activos que construyen su género en interacción con el medio social tiene sus límites. Para Parsons (1966), por ejemplo, resulta indiscutible que la mujer puede ser un agente de cambio, pero siempre dentro de los roles que tradicionalmente se le han asignado en las sociedades patriarcales. Según él, el acceso de la mujer al mercado laboral en las mismas condiciones que el hombre podría producir una alteración en la institución familiar, provocando así un desequilibrio social.

Durante décadas, pensadores de distintas disciplinas han compartido la opinión de que la mujer debía contribuir al cambio social, pero siempre desde el ámbito privado del hogar, ya fuera mediante la socialización diferencial de sus hijos e hijas, o realizando tareas domésticas con el fin de que el esposo se pudiera dedicar libremente a sus roles tradicionales.

Frente a esta dimensión objetiva de la acción social, se comienza a considerar la importancia de la subjetividad. La obra de A.

Schutz (1974), discípulo de Husserl y Weber, va a ser un referente en la implantación del análisis de la realidad social desde una perspectiva subjetiva. Él considera que la única forma de actuar sobre la sociedad es partiendo de la base de la experiencia cotidiana del sujeto, sobre su individualidad o subjetividad. Schutz (1974) pone el acento en el individuo y en su praxis, porque considera que conociendo el mundo interior del sujeto se puede llegar a comprender el origen (el porqué) y la forma (el cómo) de su actuación cotidiana, y la repercusión de éstos en la realidad social y su evolución.

El estudio de la subjetividad va a alcanzar un valor inestimable en la ciencia sociológica. Sin embargo, los planteamientos de Schutz (1974) resultarán insuficientes, pues oponen la dimensión subjetiva a la objetiva, olvidando que el individuo necesita del entorno para socializarse y que, a su vez, las sociedades precisan de los sujetos para constituirse como tales.

Autores como Bourdieu (2003), Berger y Luckmann (1991) van a contribuir con sus escritos a una conjugación de las dimensiones objetiva y subjetiva, apoyando la tesis de que el orden social no es un producto de la biología sino del ser humano, del mismo modo que la persona es un producto social. Estas ideas deslegitiman los principios biologicistas sobre los que tradicionalmente se ha sustentado la sociedad patriarcal, y que ya fueron formulados por Rousseau (1976). De tal forma, que establecen una "concordancia entre las estructuras objetivas y las estructuras cognitivas, entre la conformación del ser y las formas del conocer, entre el curso del mundo y las expectativas que provoca..." (Bourdieu, 2003, p.21).

Esta relación entre el *ser dado* -objetivo- y el *ser interiorizado* -cognitivo- va a constituir la base sobre la que se erige el principio de asimilación de la dominación de Bourdieu (2003), que mostramos a continuación:

"Cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de conocimiento son, inevitablemente unos actos de reconocimiento,

de sumisión. Pero por estrecha que sea la correspondencia entre las realidades o los procesos del mundo natural y los principios de visión y división que se les aplican, siempre queda lugar para una lucha cognitiva a propósito del sentido de las cosas del mundo y en especial de las realidades sexuales." (p.26)

Si aplicamos esta cita a nuestro objeto de estudio, es decir, a las sociedades patriarcales, podríamos decir que la hegemonía de éstas va a depender de la interiorización que la mujer realice de los esquemas tradicionales que le son transmitidos por su familia a través del proceso de socialización primaria. De tal forma que, cuando los pensamientos, percepciones y acciones de las mujeres son coincidentes con los ideales del patriarcado, el acto de conocimiento se convierte inmediatamente en un acto de reconocimiento, provocando con ello que en muchos casos la mujer se sienta identificada con sus roles tradicionales. Esto explicaría a grandes rasgos cómo se produce el proceso de legitimación desde la dimensión objetiva. Pero, como decíamos, Bourdieu (2003) se opone al principio de causa (naturaleza biológica) y efecto (rol establecido por la sociedad patriarcal) realizando el poder de lo subjetivo. De ahí que el sociólogo plantee la posibilidad de una lucha cognitiva en la que el sexo femenino tenga la oportunidad de construir su género a partir de lo que aprende durante su socialización primaria y del sentido que le da a aquello que ha aprendido.

Durante siglos, apenas se ha cuestionado la desigualdad social sufrida por las mujeres en un mundo construido por y para hombres. Una gran cantidad de filósofos, sociólogos, pedagogos, psicólogos... se preocuparon por legitimar el orden social establecido a través de escritos que presentaban como objetivas teorías que procedían de la especulación. Sin embargo, estas teorías apenas fueron discutidas cuando había todo un sistema social que las apoyaba. El problema de la legitimación, como bien apuntan Berguer y Luckmann (1991):

"[...] surge inevitablemente cuando las objetivaciones del orden institucional (ahora histórico) deben transmitirse a una nueva generación. Al llegar a ese punto, como hemos visto, el carácter auto-evidente de las instituciones ya no puede mantenerse por medio de los propios recuerdos y habituaciones del individuo. La unidad de historia y biografía se quiebra. Para restaurarla y así

volver inteligibles ambos aspectos de ella, deben ofrecerse 'explicaciones' y justificaciones de los elementos salientes de la tradición institucional. Este proceso de 'explicar' y justificar constituye la legitimación." (p. 122)

La falta de coherencia entre aquello que se quiere transmitir a las nuevas generaciones y la realidad social que les rodea va a provocar la inestabilidad de muchos de los principios y valores patriarcales que parecían haberse consolidado en algunas sociedades. Generalmente, esta situación surge como consecuencia de una serie de influjos externos, que van introduciendo modificaciones en las costumbres, en las formas de pensar, en los modos de percibir la realidad, etc.

Un claro ejemplo de ello son los cambios que se están generando en las sociedades patriarcales, y dentro de ellas fundamentalmente en las zonas urbanas, donde las influencias externas son acogidas con menos resistencias. En Marruecos, por ejemplo, los mayores referentes históricos se encuentran en los pequeños pueblos o en las aldeas, donde la tradición se mantiene en su forma más pura. Allí, las jóvenes aprenden a desempeñar los roles tradicionales por imitación, y es el contexto social quien se encarga de legitimar estos conocimientos con el fin de que sean interiorizados. En estos casos, la coherencia entre el orden social y la forma de ser de la joven va a hacer posible que se mantenga un cierto inmovilismo, de tal forma que el sistema patriarcal se legitima como modelo social.

En las grandes ciudades este sistema se ve afectado por las influencias exteriores, dando lugar a una nueva realidad social que cada vez se aleja más de los patrones tradicionales. Para restaurarla, tal y como afirman Berger y Luckmann (1991), es necesario que el sistema ofrezca explicaciones que apoyen el modelo de conducta y comportamiento que quieren transmitir. De tal forma que muchos movimientos recurren a planteamientos de épocas pasadas, ya sean religiosos o históricos, y los aplican de forma descontextualizada a la actual, haciendo ver como universal lo que no lo es. Los principios con los que se justifican estas actuaciones son diversos, desde una vuelta a los orígenes con el fin de erradicar todos los males de la sociedad actual hasta la búsqueda del paraíso celestial. Sin embargo, detrás de

estos "fundamentalismos" no parece haber un interés por mejorar, sino el propósito de alcanzar o mantener un poder político y social.

En este sentido, Bourdieu (2003) hace una reflexión sobre una de las principales formas de legitimación, señalando que "lo típico de los dominadores es ser capaces de hacer que se reconozca como universal su manera de ser particular" (p.28). Durante años, los hombres han tratado de justificar la idea de que las mujeres debían quedarse en casa mientras ellos se desenvolvían en el ámbito público. Para poder explicar por qué el orden social de los sexos debía mantenerse intacto, los varones se hicieron eco de la "supuesta" incapacidad de las mujeres para desempeñar determinados puestos de trabajo para los que, lógicamente, nunca habían sido formadas. Este círculo vicioso no hacía más que ensalzar la dominación masculina e inferiorizar la femenina. Es decir, que si la mujer no lograba el mismo éxito que el hombre en una tarea determinada, no era porque no se le hubiera formado en los valores y conocimientos propios de esta labor, sino porque era "incapaz" frente al sexo opuesto.

La historia de las mujeres está repleta de "incapacidades ficticias", porque de otra forma no hubiera sido posible sentar las bases de las sociedades patriarcales. Este tipo de prejuicios hacia la condición femenina ha alcanzado de lleno a las propias mujeres que, al no tener un referente para poder poner a prueba sus capacidades, se han visto reconocidas en estas percepciones, siendo habitual encontrar cuerpos femeninos que albergaban formas de pensamiento masculinas. Esta realidad sigue vigente en la actualidad, pero con la incorporación masiva de las mujeres al sistema educativo, éstas han tenido la oportunidad de comprobar por sí mismas que el sexo no determina el rol social de una persona, tal y como defendía Rousseau (1976) con su razón moral. Desde entonces cada vez cobran más fuerza los planteamientos de la razón ilustrada de Voltaire, en los que se reivindica un modo de pensamiento crítico capaz de superar las relaciones sociales sexistas (Nava Rodríguez, 1992).

La parlamentaria holandesa de origen senegalés Ayaan Hirsi Ali (2006), una de las principales voces actuales en la defensa de la mujer musulmana frente a un Islam que considera opresor, hace un llamamiento a la racionalidad crítica a través de su obra "Yo acuso":

"El islam no ha iniciado esta Ilustración, y las sociedades islámicas luchan contra los mismos problemas que la cristiandad respecto a este proceso. El conocimiento de la razón liberaría el espíritu del individuo-musulmán del yugo del más allá, de los continuos sentimientos de culpa y de la tentación del fundamentalismo. También aprenderíamos a comportarnos de manera responsable con nuestros atrasos y nuestros problemas. No nos abandonéis. Permitidnos un Voltaire." (p.34)

Cuando esta autora alude a la figura de Voltaire, lo hace en un intento por retomar la doctrina deísta de este gran pensador, en la que se aboga por una religión no segregada por preceptos ni dogmas, capaz de situar a la mujer en un estatus de igualdad frente al hombre. Según J. Goytisolo (2006), Voltaire fue un gran estudioso del profeta Mahoma y de la religión islámica, y entre sus temas centrales se encontraban: "el odio al fanatismo, (la) impugnación de las religiones reveladas, (y la) denuncia de la alianza de intereses celestes y terrestres para empujar a la guerra a los exaltados" (p.15). Sin embargo, Goytisolo (2006) recuerda que la doctrina de Voltaire se ha caracterizado a menudo por defender posiciones contradictorias. Al principio de su obra (en "Mahoma o el fanatismo") se dedicó a ultrajar al profeta Mahoma y sus "falsos milagros" sin tener en consideración las aportaciones de los otomanos, que desmentían las invenciones de la tradición devota, pero con el tiempo tuvo la oportunidad de profundizar en sus conocimientos y matizó sus afirmaciones.

Sin embargo, una de las grandes empresas acometidas por Voltaire fue su lucha contra el absolutismo monárquico y contra el monopolio religioso de la enseñanza y la cultura. Para él, uno de los retos sociales más importantes era la consecución de una enseñanza secundaria superior y laica que pudiera librar al individuo de las supersticiones que detenían al progreso cultural (Nava Rodríguez, 1992).

Así pues, no podemos pasar desapercibido el papel tan destacado que Voltaire y otros representantes de la razón ilustrada han desempeñado en la ruptura de muchos de los esquemas tradicionales que las teorías biologicistas han tratado de consolidar de acuerdo a unos principios de carecían de base racional. En Occidente, algunas de las contribuciones más significativas de los ilustrados a la

transformación social de los ideales patriarcales han sido las siguientes: la defensa de la aplicación de la razón crítica a todos los ámbitos del conocimiento, tomándose como cierto sólo aquello que podía ser comprobado empíricamente; la idea de que el orden racional debía presidir la organización social para que el hombre por sí mismo pudiera adquirir unos ideales morales y políticos al margen de las tradiciones y de las autoridades; y la importancia otorgada a la educación como hilo conductor en la difusión de la cultura y, como consecuencia, en la liberación del individuo y en la promoción del progreso y la justicia social (Id.).

Frente a estas posturas, surgieron en el siglo XVIII otras voces que apoyaban la idea de que la desigualdad en función del sexo no partía de diferencias naturales sino de una desigualdad social y educativa. En este siglo de las luces, una de las críticas más exacerbadas a los planteamientos roussonianos fue la protagonizada por Mary Wollstonecraft (1791), que consideraba a Rousseau como uno de los principales ideólogos en la definición del nuevo ideal de feminidad y de familia patriarcal.

"La principal crítica de Wollstonecraft a Rousseau consiste en poner de manifiesto que la mujer natural roussoniana es, en realidad, la mujer social. La operación de Rousseau, a juicio de la autora inglesa, es la siguiente: primero establece los deberes de cada sexo y, después, sobre dichos deberes construye las inclinaciones naturales. Para Wollstonecraft, el sometimiento a causa de las costumbres y los hábitos sociales ha construido una segunda naturaleza que Rousseau confunde con la verdadera naturaleza de las mujeres." (Cobo, 1995, p. 256)

Las críticas de Mary Wollstonecraft (1791) a Rousseau sirvieron posteriormente de inspiración a los movimientos feministas. Sin embargo, no sería hasta el siglo XIX, cuando tras la Revolución francesa, las sufragistas se unieron para reivindicar su derecho al voto y a la educación. Un derecho, el de la educación, que alcanzó su punto álgido en España hace más de una década, cuando las leyes educativas comenzaron a garantizar una enseñanza gratuita y obligatoria a todas las clases sociales, con independencia de su raza, sexo, o nivel socioeconómico. Gracias al acceso a la educación, la mujer ha tenido la posibilidad de adoptar una postura crítica frente a las

imágenes prediseñadas que se han forjado sobre el sexo femenino desde su nacimiento hasta la consolidación de su género. No obstante, las contribuciones realizadas durante los últimos años en Occidente dentro del ámbito educativo parecen aún insuficientes para hablar de igualdad de oportunidades, y más aún cuando ésta se refiere a cuestiones de género, ya que todavía queda pendiente que las autoridades educativas hagan un análisis minucioso del curriculum oficial para erradicar todos aquellos contenidos que refuerzan los roles que tradicionalmente las sociedades patriarcales han atribuido al hombre y a la mujer.

En los países menos industrializados esta revisión de los contenidos y la reforma de muchas de las concepciones sociales tradicionales tiene, si cabe, una mayor urgencia, pues una de las causas por las que se viene produciendo una feminización de los flujos migratorios en muchas localidades es el empobrecimiento que ha causado el orden patriarcal en el sector femenino. Esta ideología, en su interés por limitar las capacidades de la mujer al ámbito doméstico y por definir su posición social en relación con su marido, ha provocado una dependencia económica y emocional de las mujeres hacia los hombres que, a su vez, ha convertido a las mujeres en uno de los colectivos sociales más vulnerables y marginados. De esta forma, una mujer que es abandonada por su marido y que tiene que asumir en soledad las responsabilidades propias de un hogar y de una familia, se encuentra con que no tiene competencias para hacer frente a las exigencias del mercado laboral. En estas circunstancias, muchas mujeres se ven obligadas a emigrar, encontrándose con que el país receptor sólo les reserva los trabajos más precarios y peor remunerados. Las mujeres que migran solas se encuentran por tanto ante una doble dificultad: la de tener que compaginar el trabajo doméstico con un empleo en condiciones precarias, y la de sufrir la discriminación propia del racismo subyacente en la sociedad de acogida por su condición de migrante.

Uno de los principales cauces de reproducción patriarcal en las sociedades no industrializadas (que también en las industrializadas) es la educación formal. Aunque difícil, resulta deseable reivindicar la razón crítica en lugares donde la educación formal, e incluso la informal, están estrechamente ligadas a unas tradiciones religiosas que fomentan la desigualdad, contextos donde los intereses sociales no

coinciden con los de una educación liberalizadora e igualitaria. La necesidad de rescatar la razón ilustrada parece creciente tanto en los países ricos como en los países pobres, en los primeros en tanto a la coexistencia de un mercado global y la aparición de una serie de identidades particularistas que perpetúan las diferencias y la desigualdad, dificultando con ello la consecución de una ciudadanía universal; y en las segundas, por el estancamiento de una serie de ideas y costumbres que obstaculizan la igualdad de oportunidades y que necesitan de una reforma para afrontar el progreso sin dificultades.

3.2. La construcción del género en las sociedades patriarcales

Para comprender cómo se construye la identidad de género es necesario definir primero qué entendemos por este término y qué por sexo. Cuando decimos que una persona pertenece al sexo femenino o al masculino, estamos haciendo referencia a sus diferencias biológicas, las cuales vienen determinadas por el predominio de un tipo de cromosoma sobre otro. Sin embargo, el género de una persona abarca mucho más, pues atiende a "las diferencias psicológicas, sociales y culturales entre los hombres y las mujeres" (Giddens, 1997, p.196).

Mucho se ha discutido sobre el origen del género, algunos autores (como Mac Donald, 1986; Hinde, 1989; Goy y McEwen, 1980) sostienen que la naturaleza biológica es la principal responsable de las diferencias de género. Para otros, sin embargo, éste se aprende a partir de un proceso cognoscitivo-evolutivo que consiste en la combinación de una tendencia innata del niño para organizar y clasificar la información que recibe del exterior y de la diferenciación que cada cultura hace en función del género. Ambos factores van a provocar que el niño elabore una serie de representaciones a partir de las cuales podrá identificarse con uno de los dos sexos, autorregulando su conducta en función de éste y, finalmente, tomando conciencia de que el sexo es permanente (Vasta, Haith y Miller, 1996).

Otra de las corrientes basada en el entorno/aprendizaje es la teoría del aprendizaje social, cuyo máximo representante ha sido Albert Bandura (1977). Esta forma de pensamiento no niega que hombres y mujeres se diferencian biológicamente, pero sus teorías coinciden en señalar que las diferencias de comportamiento entre ellos se desarrollan mediante el aprendizaje social, es decir, que son aprendidas a partir del contacto con el entorno y por medio de la experiencia. Según estos postulados, el proceso de aprendizaje del género se realiza mediante la aprobación social de una u otra conducta, y a través de la observación e imitación que el niño hace de los modelos a su alcance. Al mismo tiempo, la aprobación o desaprobación social ante determinadas conductas le permiten al chico o a la chica saber qué conductas son adecuadas a su sexo y cuáles no, de tal manera que éstos pueden ir autorregulando su forma de actuar.

Este aprendizaje social, a través del cual interiorizamos una serie de normas, valores y roles que nos van a permitir desenvolvernos en nuestra sociedad, lo conocemos como socialización. A través de ésta, el niño/a toma conciencia de su sexo y aprende cómo debe comportarse en función de él. El primer agente educativo y socializador con el que el niño entra en contacto, y el más importante, es la familia. De hecho, hay estudios (Bell y Carver, 1980; Smith y Lloyd, 1978; Delk, 1986...) que indican que desde que el niño nace los padres comienzan a interactuar con él de forma diferenciada según su sexo, aunque la mayoría de las veces lo hacen de manera inconsciente. A partir de ese momento, los niños se inician en la adquisición de la identidad de género, reconociéndose como chicos o como chicas. Tras esta autoidentificación vendrá lo que los psicólogos denominan la *conducta sexual tipificada*, que se refiere al proceso por el cual el niño o la niña empiezan a manifestar una serie de conductas y actitudes que la sociedad establece para su género.

Anthony Giddens (1997) recoge tres teorías que tratan de explicar el origen de la identidad de género. En primer lugar hace referencia a Freud (1975), que considera que los niños pequeños aprenden las diferencias de género en función de la presencia o carencia del pene. Después describe la teoría de Chodorow (1978), según la cual el aprendizaje del género deriva del apego del niño por sus padres, partiendo de la idea de que el niño, a diferencia de la niña, se ve obligado a cortar el vínculo emocional con la madre de forma temprana, obteniendo así el sentido de sí mismo y de su pertenencia al género masculino a través del rechazo a lo femenino. Para Chodorow (1978), la "división sexual y familiar del trabajo, en la que las mujeres son madres y participan más en las relaciones interpersonales y afectivas que los hombres, produce en las hijas e hijos una división de las capacidades psicológicas que los lleva a reproducir esta división sexual y familiar del trabajo." (Castells, 1998, p.256)

La última teoría a la que Giddens hace referencia es la de Carol Gilligan (1982), que estudia las diferencias de género a partir de las imágenes que los adultos tienen de sí mismos y de sus logros. Según esta autora, para los hombres la única forma de éxito es el profesional, mientras que las mujeres se definen en términos de sus relaciones personales y juzgan sus logros por referencia a su capacidad de cuidar a los demás. Erikson (1989) coincidirá con Gilligan (1982) en que la

identidad de género en la mujer comienza con la capacidad de dar y recibir amor y cuidados.

"[...] el estadio de la vida que resulta crucial para que surja una identidad femenina integrada es el paso desde la juventud a la madurez, el estado en el que la mujer joven, sea cual fuere su profesión, renuncia a los cuidados recibidos en la familia parental a fin de comprometerse en el amor a un individuo ajeno a ésta y al cuidado de su común descendencia." (Erikson, 1989, p. 232)

Todas estas teorías se apoyan fundamentalmente en las condiciones de una sociedad patriarcal y heterosexual. En ella, las mujeres se definen a sí mismas en relación a los roles que tradicionalmente se les han adjudicado: el de madre y esposa. De tal forma, que transmiten la sensación de que las mujeres en realidad sólo se autodefinen en función de su relación con las personas de su entorno, es decir, que necesitan del "otro" para dar sentido a lo que son y a lo que hacen.

La construcción de la identidad de género a partir de la colectividad ha servido para legitimar y reproducir las estructuras patriarcales. Las características sociales y culturales que este tipo de sociedades van a asignar a hombres y mujeres en función de su sexo, ejercerán una gran influencia en la forma de ser y actuar de éstos. A la mujer se la educará en el aprendizaje de actividades que contribuyan a su formación doméstica, y se le inculcarán valores acordes con su rol de madre y esposa. En este contexto no es de extrañar que la mujer construya su identidad desde y para la colectividad, y que deje libertad al hombre para que pueda desarrollarla desde la individualidad.

Según Kincheloe y Steinberg (2000) otra de las formas de opresión de las que se han servido las sociedades patriarcales para mantener el dominio del hombre sobre la mujer ha sido la masculinización del pensamiento. Esta perspectiva ha logrado convencer a muchas mujeres de que los conocimientos que poseen sobre el mundo carecen de validez por pertenecer al orden del "sentido común". El patriarcado se ha esforzado por extender su propia clasificación del conocimiento en función del género, vinculando el conocimiento afectivo a la mujer y el conocimiento racional al hombre. A nivel socioeconómico, esto se traduce en un acceso de la mujer a

puestos de trabajo poco cualificados y poco remunerados, y a nivel individual en un descenso importante de la autonomía. Ante este panorama, la mujer, supuestamente beneficiaria de una cualidad innata para tratar y cuidar a los demás, tendrá que ver como el hombre ocupa los puestos de trabajo mejor pagados y de mayor prestigio social, mientras que ella se dedica a servir y cuidar a los demás (enfermera, maestra, asistente, cocinera, niñera, etc.).

Esta clasificación del conocimiento ha servido durante años para que la mujer; que socialmente ha sido considerada por su género la más capacitada para ayudar en las labores domésticas y para cuidar, en un primer momento, de sus hermanos y abuelos, y después, de su esposo e hijos; se haya visto obligada a renunciar a la educación. La retirada del ámbito académico ha sido percibida por muchas de estas mujeres con desagrado, por la impotencia de no saber cómo actuar frente a esa discriminación sexual que les impedía el acceso al conocimiento; y para otras ha sido recibida con agrado o con indiferencia por la “supuesta” incapacidad para ponerse al nivel cognoscitivo de los hombres, o por la improductividad de unos esfuerzos “supuestamente” innecesarios para desempeñar sus funciones de madres y esposas.

Evidentemente, en las sociedades liberales el patriarcado –aún sin llegar a desaparecer- ha ido perdiendo fuerza. El predominio de los intereses individuales frente a los colectivos ha hecho posible que la mujer pueda reivindicar aquello que quiere, que siente y que piensa, todo ello al margen de los referentes culturales. Sin embargo, en Occidente, aún sigue pesando una fuerte influencia de los ideales del patriarcado en nuestra educación, con lo que no siempre resulta fácil desvincularse o liberarse de esas concepciones. Aun así, en las sociedades comunitaristas la construcción del género tiene más limitada esta capacidad de liberación, porque la constitución *del ser* se produce dentro de la comunidad no desde la individualidad. Es decir, que como señala Ruiz Román (2003): “La comunidad es la que permite que el individuo pueda adquirir y construir una identidad, ya que le ofrece el marco conceptual de significados, valores, creencias... que son los que permiten desarrollarse al individuo como tal dentro de una sociedad” (p. 64). Por tanto, si la comunidad se rige por los ideales patriarcales y los individuos construyen su identidad tomando como referencia la masculinización del pensamiento, la incapacidad

femenina, o la esencialidad de cumplir con los roles de madre, esposa y ama de casa; no es de extrañar que el proceso de transformación de los principios patriarcales se desarrolle a un ritmo más pausado.

Una pregunta que nos podríamos plantear sobre esta cuestión es por qué hay sociedades liberales que, a pesar de proclamar la libertad y la autodeterminación, continúan desarrollando los principios patriarcales en muchas esferas sociales, ¿son entonces las sociedades liberales tan tolerantes y las comunitaristas tan intolerantes? Kymlicka (1996) responde a esta cuestión argumentando que todas las culturas tienen aspectos iliberales y que la tradición liberal no sólo puede derivar en una postura tolerante, reflexiva y racional sino que también puede adoptar una visión esencialista basada en el rechazo a las aportaciones de otras culturas.

3.3. La crisis de la sociedad patriarcal en las sociedades liberales: nuevas estrategias de género y de parentesco

En la actualidad difícilmente podemos aplicar los esquemas y estructuras del patriarcado a las nuevas exigencias sociales del liberalismo, donde la crisis de la tradicional familia nuclear ha dado paso a otras formas de agrupamiento como las familias monoparentales o los matrimonios de gays y lesbianas. Además, la subida del nivel de vida ha provocado que las familias patriarcales sufran una modificación importante en cuanto al reparto de roles. Hace algunos años era el hombre quien se ocupaba del sustento económico, pero actualmente éste necesita de los ingresos de la mujer para poder mantener un nivel de vida satisfactorio.

En un intento por aplicar la teoría de Chodorow (1978) -basada en una sociedad patriarcal- a las nuevas formas familiares de las sociedades liberales, Castells (1998) hace referencia a la aparición de un modelo centrado en la mujer autosuficiente que se basa en el apoyo de las redes de mujeres (hijas/madres/abuelas). En estas familias monoparentales, conformadas por madres e hijos, los hombres se convierten en objetos eróticos, pues al no depender económicamente de ellos, las mujeres no encuentran razón alguna para continuar una relación rota. Así pues, al hombre sólo le quedan una serie de alternativas: participar en una paternidad y un reparto de tareas igualitario renegociando el contrato de la familia heterosexual, separarse y huir del compromiso, o la homosexualidad. Esta última, como bien señala Castells (1998): "parece que se está extendiendo entre los hombres cuyas predisposiciones biológicas permiten ambas formas de expresión sexual, pero que, en las circunstancias del patriarcado privilegiado, hubieran optado por evitar el estigma homosexual." (p.261)

En cualquier caso, esta crisis familiar va a afectar fundamentalmente a los niños, porque algunas mujeres se verán obligadas a mantenerlos con un único sueldo, muchas veces escaso; y otras, en su intento por recuperar la autonomía arrebatada, comenzarán a descuidarlos como ya lo hicieran los hombres. Pero ¿cómo recuperar la estabilidad perdida sin necesidad de recurrir al sistema de dominación propio del patriarcado?

Según Castells (1998):

"La solución no es el regreso imposible a una familia patriarcal obsoleta y opresiva. La reconstrucción de la familia bajo relaciones igualitarias y la responsabilidad de las instituciones públicas para proporcionar apoyo material y psicológico a los niños son modos posibles de alterar el curso hacia la destrucción masiva de la psique humana que está implícita en la actual inestabilidad vital de millones de niños." (p. 262)

El intento de este autor por explicar la naturaleza de las relaciones entre hombres y mujeres en las sociedades liberales responde a una realidad social indiscutible. El aumento de madres solteras, divorciadas y separadas ha hecho que en los últimos años crezca de manera considerable el número de familias monoparentales compuestas por madres e hijos. En este grupo habría que incluir a las mujeres inmigrantes, muchas de las cuales migran al país receptor sin la compañía de su pareja, bien porque se separaron en su país de origen o bien porque migraron con la idea de buscar trabajo y, hasta pasado algún tiempo, no tienen la posibilidad de llevar a cabo la reagrupación familiar.

Estas nuevas modalidades de familia en las que la mujer se convierte en la principal fuente de ingresos del hogar, va a provocar grandes cambios en la estructura familiar y social. Las mujeres tendrán que trabajar para aportar dinero a casa, y mientras tanto deberán dejar a sus hijos al cuidado de otros familiares, de niñeras, o en guarderías especializadas. Como decíamos, la ausencia de recursos o la búsqueda de autonomía por parte de la madre traerán como consecuencia su inserción en el mundo laboral, con lo que sus hijos deberán sufrir las consecuencias de la ausencia de la figura materna durante un espacio de tiempo parcial o, en muchos casos, durante prácticamente todo el día.

En las sociedades industrializadas, que se caracterizan por la escasa participación masculina en las tareas familiares y la inserción masiva de la mujer al ámbito laboral, parece haberse convertido en una necesidad la acción de delegar algunas de las responsabilidades que el sistema patriarcal les exigía a las mujeres en otras personas. Tal y como señalaba Castells (1998), estas mujeres van a recurrir a menudo

a las redes de apoyo femeninas (a las abuelas, amigas, vecinas, etc.), y otras, contratarán a alguna canguro que se encargue de cuidar a sus hijos y de hacer las tareas domésticas.

Como vemos, la demanda de mano de obra femenina en el ámbito doméstico se origina principalmente por una variación de las estructuras sociales, entre ellas el envejecimiento de la población y la inserción laboral de la mujer. Esta necesidad va a ser cubierta mayoritariamente por mujeres inmigrantes, muchas de las cuales abandonan sus países de origen con el propósito de encontrar un trabajo en el ámbito doméstico o en la hostelería que les permita ganar algún dinero para poder mantener desde el país de acogida a la familia que dejaron en su sociedad de origen. Esta transformación de los roles tradicionales de la mujer no sólo va a afectar a los países industrializados, ya que muchas de las migrantes que llegan a España procedentes de sociedades no industrializadas son también madres en sus países de procedencia, por lo que se ven obligadas a actuar como soporte económico con la familia que aún continúa allí y a ejercer su rol materno desde la distancia. A esta forma de desarrollar la maternidad, desde la lejanía geográfica, se la denomina "maternidad transnacional" (Solé y Parella, 2005).

Como decíamos, quienes sufrirán de manera más temprana la crisis del patriarcado serán los niños, ya que en muchos casos al verse privados del contacto cotidiano con sus madres se convierten en la población más vulnerable a los efectos psicológicos de la carencia afectiva. No obstante, el alcance de los efectos provocados por los cambios sociales no sería tal si lográsemos extraer de esta mentalidad patriarcal la idea de que la mujer es la única responsable del cuidado y la educación de los hijos por el hecho de traerlos al mundo. Así, la igualdad de género y la estabilidad familiar sólo podrán hacerse efectivas cuando hombres y mujeres se decidan a hacer un reparto equitativo de las responsabilidades domésticas y educativas.

3.4. La liberación de la mujer: la importancia de reivindicar la autonomía personal en las sociedades comunitaristas

Durante muchos años, los análisis de la desigualdad en cuestiones como la división del poder, de la riqueza o del status, no tuvieron en consideración la cuestión del género. Con lo que de alguna manera se negaba que la mujer ocupara una posición de inferioridad en un mundo eminentemente masculino. Con el tiempo, han ido apareciendo diferentes estudios que contemplan la construcción del género en cada época histórica y en cada sociedad como un claro ejemplo de los efectos producidos por la estratificación social. Como bien apunta Giddens (1997), las desigualdades de género preceden a las desigualdades de clase, porque en una época como la de las cazadoras y recolectoras, en las que no existía la noción de clase, ya se vislumbraba una relación de superioridad del sexo masculino sobre el femenino.

El transcurso de la historia y la interpretación que se ha hecho de ella reflejan fielmente que la relación entre desigualdad y género no sólo ha existido siempre, sino que incluso hoy resulta difícil hablar de igualdad de géneros en términos absolutos, ya sea para hacer referencia a las sociedades liberales o a las sociedades comunitaristas. Hablar de género implica por tanto hablar de desigualdad, el propio origen del término hace referencia a un proceso de socialización primaria en la que la chica aprende a comportarse como tal a partir de los patrones culturales femeninos, los cuales no siempre son coincidentes con los masculinos.

Hay autores como Rousseau (1976) que han llegado a afirmar incluso que la labor de educar a los hijos es una actividad innata en las mujeres, porque su sexo es el único que biológicamente está capacitado para engendrar y dar a luz a un niño. Este tipo de justificaciones responden a un tipo de razón instrumentalizada a partir de la cual se pretenden legitimar una serie de principios que carecen de base crítica, y cuyo firme propósito es reproducir un sistema de poder eminentemente masculino.

El poder patriarcal ha sabido encontrar la forma de introducirse y adherirse a las estructuras de las sociedades liberales y comunitaristas, y para ello ha utilizado diversas vías. En las sociedades

liberales, el Siglo de las Luces fue crucial para el impulso de la visión masculina en la interpretación de la realidad, ya que la razón ilustrada inició una revolución científica basada en el razonamiento abstracto y en una visión fragmentada del mundo que hacían comprensibles a partir de las relaciones causa-efecto, establecidas por Newton.

Antes que Newton, Descartes (1983) ya había introducido la concepción del mundo como un sistema mecánico, incluyendo así la idea de fragmentar la realidad y analizar sus partes por separado. Para este filósofo, el mundo podía dividirse en dos: el mundo interno (referido a las sensaciones, a las percepciones, a las interpretaciones subjetivas,...) y el mundo objetivo (que únicamente atendía a los fenómenos naturales). Desde este ideal cartesiano-newtoniano, en el que se apoyaba el movimiento ilustrado, las ciencias naturales eran incuestionables, nadie podía poner en tela de juicio los resultados que derivaban de ellas. Sin embargo, la lectura de muchos de estos autores en la actualidad pone de manifiesto que han sido numerosos los estudios "científicos" que han tratado de transmitir sus hallazgos como descubrimientos objetivos, cuando no son más que estudios creados artificialmente para validar una serie de hipótesis previas sobre el objeto de investigación.

Parece ser, por tanto, que la razón no es tan objetiva como los ilustrados nos pretendían hacer creer, ya que incluso los planteamientos que parecían más positivistas se han apoyado en una ideología previa cargada de subjetividad, que se ocultaba bajo el paradigma de las ciencias naturales, a fin de hacer universal una serie de conocimientos que parten de una opinión particular o general que se corresponde a un determinado momento histórico y cuyos planteamientos originales carecen de base crítica. Autores como Feyerabend (1981) y Lakatos (1983) se han caracterizado por la denuncia que hacen en sus obras del dogmatismo que tradicionalmente ha caracterizado a las ciencias como consecuencia de su falta de crítica, y han puesto de relieve que toda teoría y metodología científica tiene sus límites. Para Feyerabend (1981): "La idea de un método fijo, o la idea de una teoría fija de la racionalidad, descansa sobre una concepción excesivamente ingenua del hombre y de su contorno social." (p.12)

La concepción cientifista del conocimiento ha dado lugar a numerosas desigualdades por razón de clase social, de sexo o incluso de etnia. Voltaire, por ejemplo, fue uno de los grandes defensores de la razón ilustrada y del acceso a la cultura, pero siempre dentro de los parámetros del clasismo, ya que consideraba que el acceso de las clases populares al conocimiento podía hacer que éstas se negaran a desarrollar sus oficios y subvertir sus valores (Nava Rodríguez, 1992). Rousseau (1976), como veíamos en otro capítulo, también utilizó las ciencias naturales para justificar la desigualdad de género. Y las ideas de autores como De Gobineau, que impulsaron la noción de la superioridad de la raza aria y que sirvieron de inspiración a Hitler en la creación de la ideología nazi, no han dudado en ampararse bajo la noción de teoría científica en un momento histórico concreto.

El hecho de que éstos y otros muchos autores hayan utilizado la subjetividad para interpretar determinadas desigualdades no debe suponer en ningún caso un problema, ya que de ser así la etnografía carecería de sentido. El conflicto se plantea cuando tratamos de dotar de objetividad absoluta determinados conocimientos que nacen de la interpretación subjetiva, y cuando éstos son utilizados para reproducir la desigualdad y la discriminación.

Estas aportaciones y circunstancias históricas resultan imprescindibles para conocer el contexto en el que se origina el patriarcado y para comprender la forma en la que tradicionalmente las mujeres han construido su identidad de género. Sin embargo, a nuestro juicio, estos planteamientos resultan del todo insuficientes si no se consideran determinadas características del contexto en el que actualmente se desarrolla esta identidad. Para realizar este análisis, hemos creído conveniente plasmar algunos de los condicionantes que influyen en la construcción de la identidad de género en las sociedades liberales y comunitaristas, apoyándonos para ello en la forma que tienen ambas de entender la relación entre el individuo y su grupo cultural.

El *liberalismo* surge en el siglo XVII de la mano de John Locke, su principal ideólogo, pero más tarde David Hume y Adam Smith se encargarían de retomar su línea de pensamiento. Sin embargo, quien creó las bases de esta corriente filosófica, política y económica fue Montesquieu. Entre las ideas fundamentales de la tradición liberal

podemos destacar fundamentalmente dos: la defensa de las libertades individuales mediante la limitación del poder coercitivo de las instituciones gubernamentales sobre los sujetos; y la implantación de un Estado de derecho que vele por el cumplimiento de los derechos y deberes de todos los ciudadanos y actúe únicamente cuando éstos se vean amenazados. Dentro del liberalismo también existen diversas posturas, algunas más conservadoras que otras, pero todas centran su interés en el individuo por encima de la comunidad. El liberalismo social, por ejemplo, en su defensa de que el Estado y la comunidad no se entrometan en la conducta individual de cada ciudadano ni en sus relaciones sociales, puede dificultar a veces el establecimiento de unos límites mínimos a partir de los cuales se puedan desarrollar las libertades individuales, tales como los que se establecen en la Declaración de los Derechos Humanos.

El liberalismo llevado al extremo puede correr el riesgo de exaltar los derechos individuales hasta el punto de remplazar los valores morales por otros amorales. Es así como comienza a surgir en las sociedades neoliberales la tendencia de sustituir la solidaridad por el individualismo, la participación por la no intervención o la cooperación por la competición. Una tendencia que está cada vez más presente en las sociedades que denominamos "desarrolladas" y que, como señala Ruiz Román (2003), insta a confundir la autonomía del hombre con la autosuficiencia, todo ello mediante la primacía de lo individual y de los intereses utilitaristas. Según esta perspectiva, el ciudadano sólo se define como tal cuando siente la necesidad de que se reconozcan sus derechos, pero no cuando se le exigen una serie de deberes.

Bien entrado el siglo XX, como reacción al liberalismo y al capitalismo, aparece una nueva corriente de pensamiento denominada *comunitarismo*, que se preocupa de las comunidades por encima del individuo. Para Taguieff (2003) esta corriente ideológica significa varias cosas: en primer lugar la define como un modo de auto-organización social de un grupo, que se basa en una "filiación étnica" y que adopta una perspectiva etnocéntrica (sinónimo de tribalismo); en segundo lugar señala que el comunitarismo muestra una clara visión esencialista a partir de la cual el individuo es considerado únicamente como un representante del grupo; en tercer lugar, el autor apunta que este movimiento aboga por una política en favor de las identidades de

grupo, que surge del reconocimiento del valor intrínseco y del carácter múltiple de estas identidades; en cuarto y último lugar, el filósofo señala que el comunitarismo también puede designar la absolutización de una identidad colectiva o incluso una política fundada sobre el "derecho a la diferencia" llevado a sus últimos extremos, es decir, obligando a cada individuo a mantener su "diferencia" o pertenencia al grupo.

Si aplicamos estas formas de pensamiento al estudio de la identidad de género, las conclusiones que obtendríamos serían posiblemente muy diferentes. De los postulados liberales se extrae que hombres y mujeres construirían su género en libertad, sin las presiones sociales de la comunidad, lo que podría suponer una ruptura con el tribalismo y con la carga social que supone para hombres y mujeres cumplir con los roles que tradicionalmente la comunidad y los poderes que la representan tratan de salvaguardar. La crítica principal que se le podría hacer a este planteamiento es la que los comunitaristas le hacen a los liberales: que la identidad de cualquier persona "es el resultado de las múltiples relaciones con las distintas esferas que lo rodean y de las elecciones voluntarias que realiza a lo largo de su vida en el seno de la comunidad" (Prats, 2001, p.62). Al igual que los individuos necesitan del grupo para construir su identidad en interacción con otros agentes sociales, la conformación del género sólo es posible en contacto con la comunidad ya que, a diferencia del sexo, se trata de un constructo social y no natural.

La filósofa parisina Simone de Beauvoir (1987), una de las representantes más importantes del feminismo, se apoyó en los ideales liberales e ilustrados para defender que el sexo de la mujer no determinaba de ningún modo su conducta, ya que ésta siempre podía ser regulada por la razón. Para esta feminista convencida, toda persona que era sometida a una situación de inferioridad era proclive a ser inferior, con lo que la mujer, obligada por la sociedad patriarcal a cumplir con unos roles tradicionales establecidos para su género, sólo podría salir de su estado de inferioridad a partir de la creencia en la igualdad de sexos, es decir, reafirmandose en su capacidad para razonar al mismo nivel que el hombre y siendo capaz de adoptar una postura crítica ante los valores androcéntricos.

Si bien es verdad que el racionalismo ilustrado y el liberalismo han contribuido a introducir la razón como un elemento a partir del

cual poder cuestionar creencias, valores y pensamientos que hasta ese momento eran considerados universales e incuestionables, también es cierto que la realidad no se puede fragmentar como pretendía la razón ilustrada, porque los hechos no se pueden desligar de los valores, de las ideas y de las características sociales y personales de cada individuo.

*"Renunciar al mito de la racionalidad universalmente compartida por todas/os, independientemente del género, etnia, clase socioeconómica, edad y cualquier otro condicionamiento social, supone darnos cuenta de que nuestros intereses, deseos o lealtades están íntimamente ligados a nuestras creencias y a nuestras luchas. La racionalidad, en el mejor de los casos, sólo nos indica los medios posibles para realizar los fines que nos gustaría alcanzar, sin embargo no siempre utilizamos los medios que sabemos nos conducen al fin deseado."*⁷

En la sociedad occidental, el género ha sido una de las cuestiones más afectadas por los efectos negativos del racionalismo universalista ilustrado. El interés de los liberales ilustrados por presentar una razón única y compartida por todos, negaba la existencia de otros tipos de razonamientos vinculados al género, a la raza o a la clase social. Con ello, se trataba de extender la idea de que sólo esa razón -eminentemente masculina, y derivada del hombre blanco de clase social alta- podía ser considerada realmente válida, relegando a segundo plano otro tipo de razonamientos derivados de la superstición, de las costumbres y oficios populares, y del sentido común.

Este tipo de razonamiento sirvió para salvaguardar de toda crítica aquellas normas, valores e ideas que, pese a erigirse como universales, sólo representaban a un sector muy concreto de la población. Gracias a él, el patriarcado encontró un marco idóneo para legitimarse, ensalzando sus planteamientos e inferiorizando aquellos que procedían de colectivos que no habían sido contemplados como beneficiarios del proyecto ilustrado. Uno de esos colectivos era el conformado por el sexo femenino, que hasta hoy viene sufriendo las

⁷ Hierro, G. (Página consultada el 31 de marzo de 2006): "Epistemología ética y género". *Creatividad Feminista* [On-line]. Dirección URL: http://www.creatividadfeminista.org/articulos/2004/fem04_gracielahierro.htm

consecuencias de esta dominación masculina, tanto en las sociedades liberales como en las comunitaristas.

A partir del momento en que la mujer logra que se reconozcan sus derechos, accede a la educación y se inserta en el mercado laboral, comienza a surgir una nueva forma de concebir la construcción de la identidad de género, y la mujer deja de ser considerada un complemento del hombre para adquirir el estatus de ciudadana. Hasta entonces el ideal liberal no contempló la posibilidad de incluir a las mujeres en ese proyecto emancipador del individuo, éstas se veían abocadas a adquirir y construir su género a partir de lo que la sociedad estimaba que era bueno para ellas.

En una sociedad en la que existía un consenso social sobre cuáles debían ser los roles a desempeñar por los individuos en el ámbito privado y en el ámbito público, los hombres tampoco se libraban de construir su identidad de género a partir de una serie de valores y creencias que no habían sido elegidos libremente sino que eran transmitidos de generación en generación. Aun así, las normas y los valores diferenciados que la sociedad elabora para cada sexo no han recibido la misma valoración desde un punto de vista social, existe una jerarquía a partir de la cual lo masculino obtiene una posición privilegiada frente a lo femenino. Al hombre se le ha asignado tradicionalmente un espacio (el público) y unas funciones sociales (aportar el sustento económico de la familia y protegerla del exterior, aprender a ocultar y reprimir sus sentimientos para conformar su identidad varonil, ser independiente y autosuficiente, etc.), que han recibido una consideración social no equiparable a la que se ha mostrado hacia el espacio privado o ámbito doméstico y a los roles que la mujer ha venido desarrollando y a las tareas asociadas a éstos, como son: la realización de las tareas doméstica, el cuidado del esposo, la educación y atención de los hijos, etc. Así, mientras el hombre se apoderaba de valores como la sabiduría, la valentía y la autonomía, la mujer debía conformarse con ser considerada como el sexo débil, inferior, y sometido.

El conocimiento racional ha recibido una valoración social mayor a la de otros tipos de conocimientos, y tradicionalmente se ha considerado como una característica propia y exclusiva de los hombres, una idea que todavía prevalece en muchos sectores sociales,

principalmente entre las clases sociales más desfavorecidas. El conocimiento que la mujer posee sobre el mundo, gracias al sentimiento de dependencia afectiva a partir del cual ha creado su identidad de género, le permite tener unos conocimientos sobre la realidad que históricamente han sido infravalorados. Lo mismo ha ocurrido con las tareas domésticas, al no estar retribuidas, éstas no han recibido la misma consideración social que cualquier otro trabajo realizado fuera del hogar. Incluso en pleno siglo XXI, cuando la inserción de la mujer en la vida pública y en el mundo laboral "retribuido" es toda una realidad, su aportación económica a la familia es considerada en muchas ocasiones como una ayuda y no como un soporte necesario. Desde los albores del patriarcado la mujer ha sido considerada "el segundo sexo", título con el que De Beauvoir (1987) dio a conocer su obra maestra.

En su libro, De Beauvoir defiende que la mujer es un producto cultural construido socialmente:

“Pero ¿es suficiente cambiar las leyes, las instituciones, las costumbres, la opinión pública y toda la estructura social para que mujeres y hombres se conviertan realmente en semejantes? Las mujeres serán siempre mujeres”, dicen los escépticos; y otros videntes profetizan que si destruyen su femineidad no lograrán convertirse en hombres, sino en monstruos. Esto es admitir que la mujer, tal como es hoy, es una creación de la Naturaleza. Es necesario repetir una vez más que en la colectividad humana nada es natural y que la mujer es uno de los tantos productos elaborados por la civilización. La intervención de otros en su destino es original, y si esa acción fuese dirigida de otra manera, se lograrían resultados completamente distintos. La mujer no es determinada por sus hormonas ni por instintos misteriosos, sino por la forma en que recupera, a través de conciencias extrañas, su cuerpo y su relación con el mundo.” (De Beauvoir, 1987, tomo II, p.511)

Esta misma autora pronunciaría una frase que se ha hecho célebre: "No se nace mujer, llega una a serlo" (Ibíd. p.13). Pero si el género no está determinado, sino que se construye en contacto con el otro y desde la individualidad, ¿de qué depende la identidad de género? ¿De qué depende que una mujer llegue a identificarse en su

feminidad con una serie de valores, ideas, normas, pensamientos... y no con otros? La dimensión social que subyace a la creación de esta identidad, nos indica que habría que comenzar por analizar el contexto en el que se insertan los individuos desde que nacen. Esto quiere decir que el proceso a partir del cual llegamos a sentirnos mujeres u hombres va a variar en función del lugar dónde residamos, de nuestra cultura, de la época social que nos haya tocado vivir y de otros muchos factores que que, en su conjunto, conforman nuestra estructura social.

Si existen diferencias en cuanto a la construcción del género en función del contexto social ¿cómo podría entenderse ésta desde los parámetros liberales y comunitaristas? Para la tradición liberal, el individuo debe construir su género desde la autonomía individual y desde la libertad de elección, mientras que para los comunitaristas esta construcción del género debe realizarse de acuerdo a las tradiciones culturales de la comunidad. Los postulados del liberalismo son protegidos por un Estado de derecho que garantiza la protección de los individuos para que éstos puedan constituir su género en libertad, mientras que para los comunitaristas es el grupo quien se encarga de ofrecer a cada uno de sus miembros un marco de referencia a partir del cual desarrollar los valores, normas y pensamientos que van a dar lugar a la construcción del género, al mismo tiempo que procura que los sujetos que forman parte de la comunidad no se desvíen de los patrones culturales establecidos.

Ambas posturas aportan elementos significativos en la conformación de las identidades de género, porque como ya hemos señalado en alguna ocasión no se puede entender la identidad si no se tiene en cuenta su dimensión social e individual. La gran aportación del pensamiento liberal a la cultura occidental ha sido su preocupación por liberar la subjetividad del individuo, y que éste pudiera desarrollarse y construirse a sí mismo en libertad. Sin embargo, el liberalismo no ha tenido en cuenta que las personas necesitamos de la sociedad para poder desarrollar nuestro sentido de pertenencia, es decir, nuestra propia identidad, porque si no tenemos unos referentes a partir de los cuales poder compararnos e identificarnos, difícilmente podremos definir cómo somos y la posición que ocupamos dentro de la sociedad. El autoconcepto nace a partir de la visión que los demás tienen de mí y de la forma en la que yo interiorizo esa visión, de manera que sin los otros yo no puedo adquirir un concepto de mí mismo.

La noción de ciudadanía engloba los aspectos más positivos del liberalismo y el comunitarismo. Entendemos por ciudadano aquel que, perteneciendo a una comunidad, goza de una serie de derechos y deberes que le permiten participar de las decisiones que se toman dentro de ésta, al tiempo que le garantiza que pueda ejercitar su libertad en todos los sentidos y le exige un compromiso y un respeto con las libertades de los demás. La ciudadanía, concebida a partir de la unión de estas dos corrientes filosóficas, permite entender la construcción del individuo desde el civismo y la autonomía.

Esta combinación de lo general y lo particular nos ayuda a entender cómo se construyen los hombres y las mujeres a sí mismos. Como veíamos en el apartado dedicado a la construcción de la identidad, los modelos basados en las teorías del desarrollo de la identidad del yo, como los de Erikson (1989), Phinney (1987) o Carol Gilligan (1982), consideraban que el individuo pasaba por varios estadios antes de adquirir e interiorizar su identidad, hablábamos fundamentalmente de tres:

a) Ausencia de exámenes de la propia identidad: donde el individuo aún no se encontraba con los suficientes recursos como para explorarse a sí mismo.

b) Búsqueda de la identidad: etapa en la que el sujeto comienza a preocuparse por explorar y comprender su forma de ser, de sentir, de experimentar, etc.

c) Logro de la identidad: Cuando el individuo adquiere la capacidad de identificarse a sí mismo.

Estos estadios aplicados a la construcción de la identidad de género nos muestran cómo los individuos comenzamos dicha construcción a partir de una fase previa en la que aún no somos conscientes de nuestro género. Según Piaget (1984) es a partir de los tres años cuando el niño y la niña comienzan a mostrar su identidad de género y la exploran. A los cuatro años esta identidad se estabiliza y a partir de los cinco se comienza a fortalecer. Este proceso va unido a factores psicosociales, pues los bebés aprenden a sentirse como niños o niñas a partir del contacto que mantienen con sus familiares y con otros niños de edades similares. Gracias a esta interacción comienzan

a entrar en contacto con diferentes referentes culturales relacionados con el género y, mediante un proceso de interiorización (mediado por las influencias externas y por las tendencias internas) logran identificarse como hombres o mujeres.

Siguiendo la lógica comunitarista, una niño o niña que construya su identidad en un contexto sociocultural determinado se verá afectado, cuando no inexorablemente determinado, por los estereotipos, los roles y las pautas de actuación que esa cultura ha prefijado para cada sexo desde el momento en el que nace. Es decir, que si dentro de una cultura concreta, como la que se da en las sociedades patriarcales, está establecido que una mujer debe dedicarse a la realización de sus tareas domésticas y al cuidado de su esposo e hijos, y a interiorizar valores como la afectividad o el cuidado y la entrega a los demás, la familia y la sociedad en general harán todo lo posible para transmitir a las niñas estos conceptos desde el momento de nacer, y garantizar que éstos se reproduzcan tal y como exige la propia comunidad.

Esta forma de entender la construcción de la identidad de género puede derivar en una anulación del sujeto. Si la mujer o el hombre no tienen la oportunidad de elegir por sí mismos bajo qué patrones definir su género, se entiende que éste está sometido por completo a la decisión de la comunidad, la cual a veces está representada por un poder autoproclamado (no elegido democráticamente por el grupo) y regida por una cultura que emplea unos códigos y unas estrategias específicas para imponer el género a los individuos en función de su sexo, y determinar cuál es superior y cuál es inferior.

Por otro lado, y atendiendo a los esquemas liberales, un sujeto que construya su género en un Estado de derecho tiene la posibilidad de rebelarse contra los patrones culturales dominantes y decidir de manera autónoma de qué forma quiere manifestarlo y a partir de qué referentes constituirlo. Desde este ideal, aunque nos movamos en una cultura patriarcal, siempre vamos a tener la posibilidad de desarrollar unas formas de pensamiento y unas formas de actuación diferentes a las que la tradicionalmente se reproducen en nuestra sociedad. Todo ello contando, claro está, con que formamos parte de una comunidad más amplia que, lo queramos o no, ejerce una importante influencia en nuestra forma de ser hombres y mujeres. Y sin olvidar que un Estado

de derecho no se puede entender sin la existencia de unos deberes que nos unen al grupo y nos comprometen con una serie de funciones que no debemos ni podemos descuidar.

El problema de las sociedades neoliberales ha sido precisamente llevar este ideal liberal a sus extremos. La dificultad para desarrollar un sentimiento de pertenencia más amplio ha provocado la crisis de una de las principales instituciones donde el civismo es puesto en práctica: la familia. Como señalan Castells (1998), Kincheloe y Steinberg (2000), la individualidad ha derivado en una falta de compromiso en la pareja que ha producido efectos nocivos en nuestra sociedad como: el aumento de familias monoparentales que se mantienen exclusivamente con el sustento económico de la madre (muchas de las cuales no han sido formadas en las competencias laborales y encuentran enormes dificultades para encontrar empleo); el abandono de las personas mayores (tradicionalmente cuidadas por las mujeres); la aparición masiva de desajustes emocionales ante la ausencia de ese sentido de pertenencia, etc.

Los problemas derivados de la tradición comunitarista y de la liberal ponen de manifiesto la necesidad de combinar los principios universalistas y los principios particularistas defendidos por estas dos posturas (Prats, 2001). Ante la insatisfacción de muchos autores con los alcances y consecuencias de estas dos corrientes filosóficas (Habermas, 1991; Taguieff, 2003; Ruiz, 2003) se optó por otra línea de pensamiento de carácter intermedio: el republicanismo contemporáneo. Esta corriente trata de favorecer las condiciones necesarias para que se produzca un consenso social sobre las normas, los valores y las costumbres que van a conformar la cultura colectiva. Este consenso contará con la participación de todos los sectores sociales que podrán expresarse en igualdad de condiciones. Según Habermas (1991), el republicanismo consiste en una "comunicación pública orientada al entendimiento". Ciertamente, dentro de esta línea de pensamiento existen diversos matices, uno de ellos es el expuesto por Habermas. El autor considera que resulta utópico pensar que todos los ciudadanos hacen uso de la democracia con vistas al bien común, por eso defiende que el republicanismo debe emplear una política deliberativa, basada en la coherencia y en la moralidad, que se apoye en la idea de que el discurso no debe vulnerar una serie de valores y derechos que son básicos para la comunidad (como podrían ser los Derechos Humanos),

y que defienda la pertenencia a una cultura común, consensuada por todos, y basada en un equilibrio entre intereses y compromisos con vistas al bien común.

Si trasladamos los principios republicanos a la construcción de la identidad, ésta sólo puede ser entendida como una construcción autónoma del individuo que se realiza a través de la interpretación que éste hace de sus experiencias sociales. Se trata, por tanto, de un proceso que combina elementos personales y colectivos. Para Puig (1998) la personalidad moral es una construcción y reconstrucción personal y colectiva de principios morales valiosos, es decir, que no está determinada social ni individualmente, sino que se trata de un proceso dialógico que el sujeto lleva a cabo con su entorno, con su cultura, con su tradición, etc. En la misma línea, Buxarrais (1997) explica la formación de la identidad moral a partir de un enfoque basado en la construcción racional autónoma de valores, que consiste en la combinación de dos principios: el cultivo de la autonomía personal y el cultivo de la razón basado en el diálogo. Mediante el diálogo y la reflexión, el sujeto tiene la posibilidad de realizar un análisis crítico de la realidad y de conformar así su sistema de valores.

El republicanismo, entendido como la combinación de la autonomía moral y la experiencia social, permite concebir el género desde una perspectiva diferente a la que adoptaba el liberalismo y el comunitarismo. Desde esta corriente no se concibe que el género pueda construirse en soledad y menos aún que se trate exclusivamente de un producto social, ya que requiere de los otros para definirse y, al mismo tiempo, necesita desarrollarse en un clima de libertad que le permita al sujeto desligarse de la esclavitud de las determinaciones sociales.

4. La integración: uno de los retos de la educación intercultural

El objetivo de toda política migratoria es, o al menos debería ser, la integración de la población inmigrante. Pero antes de acometer acciones dirigidas al cumplimiento de tal propósito, es necesario conocer las características y las necesidades del colectivo al que se dirigen, y éste es uno de los objetivos de nuestro estudio.

En numerosas ocasiones hemos sido partícipes del uso injustificado que continuamente se hace del término integración. Un error muy frecuente es confundir la integración con la adaptación o asimilación, dos conceptos totalmente dispares si tenemos en cuenta que la integración se produce cuando el inmigrante quiere conservar su identidad de origen a través del establecimiento simultáneo de contactos socioculturales con la sociedad receptora (Puig i Moreno, 1991). Aun así, el proceso de integración también comporta una serie de exigencias para la sociedad mayoritaria, ya que para que dichos contactos socioculturales se produzcan y ambos grupos se contagien de los aspectos más positivos de sus respectivas culturas, es necesario que exista un contacto “dialógico”⁸ entre ellos y que las personas pertenecientes a las culturas minoritarias sientan que forman parte de la sociedad de acogida. Podríamos decir, por tanto, que la integración es un trabajo en el que participamos todos y en el que se requiere – tanto por los miembros pertenecientes a la cultura mayoritaria como los pertenecientes a la minoritaria- unos comportamientos íntegros y sustentados fundamentalmente sobre la base del respeto y el diálogo. La diferencia fundamental entre asimilación e integración radica en el propio proceso de negociación, es decir, mientras la integración no se puede concebir sin un proceso de negociación previo en el que participen miembros de todos los grupos representados en la sociedad; la adaptación, por el contrario, sólo atiende a los intereses de la cultura mayoritaria.

El proceso de adaptación o asimilación tiene dos caras: una interna y otra externa. Cuando la asimilación es interna, es decir, cuando responde a una elección realizada voluntariamente por el individuo que migra, éste es quien finalmente opta por abandonar

⁸ Entendemos por contacto dialógico aquel que se sustenta sobre la base del diálogo y el respeto.

paulatinamente su identidad y la sustituye por la identificación con la cultura mayoritaria, intentando asemejarse a los sujetos autóctonos (Puig i Moreno, 1991). Este proceso se da fundamentalmente en las segundas generaciones de inmigrantes, es decir, entre los hijos de inmigrantes nacidos en el país receptor o aquellos que migraron siendo aún muy pequeños, los cuales pasan la mayor parte de su tiempo en contacto con la cultura mayoritaria.

A diferencia de ésta, entendemos por asimilación externa aquella que no es elegida libremente por el migrante, sino que le es impuesta por la sociedad de acogida. Desde esta perspectiva, la cultura se concibe como algo estático, es decir, como un producto que hemos heredado de nuestros antepasados y que debemos preservar a toda costa. Al igual que ocurriera con el tradicionalismo, esta concepción de cultura impide la aceptación de la diversidad, pues cualquier contacto con ella puede hacer peligrar la pureza cultural (Juliano, 1991).

A pesar de que el proceso de asimilación supone una ruptura con la cultura de origen, no necesariamente tiene por qué resultar doloroso para la persona que migra. Hay casos en los que por una serie de circunstancias personales y/o sociales, el migrante decide poner fin a cualquier aspecto que pueda vincularlo a su cultura de origen, y adopta como propia la cultura mayoritaria. Este es el caso de Estrella, una de las mujeres marroquíes que tuvimos la oportunidad de conocer durante nuestro estudio. Estrella abandonó Marruecos tras ser repudiada por el que fuera su marido, que la consideraba una fracasada por el hecho de haber dado a luz a una niña en lugar de un niño. Como consecuencia, Estrella fue marginada por su propia familia y por la sociedad de la que formaba parte, pues consideraban que el repudio seguramente era el castigo por haber acometido una actuación poco moral. Sumida en la más absoluta pobreza, Estrella tomó una decisión desesperada: emigrar a España junto a su hija en busca de una mayor calidad de vida. Cuando llegó aquí encontró un trabajo en el ámbito doméstico, y desde entonces su hija y ella han podido salir adelante y vivir dignamente. Además, gracias a la escolarización gratuita, tiene matriculada a su hija en un colegio cercano a su casa, y espera que algún día ésta llegue a estudiar una carrera universitaria que sea de su agrado.

Estrella sigue conservando muchos recuerdos amargos de su vida en Marruecos, por eso actualmente ni siquiera se plantea la idea de regresar algún día. Desde que vino a España ha tratado de romper cualquier vínculo que la pudiera unir a su país de origen, llegando incluso a sustituir su nombre por uno de origen español. El caso de Estrella nos sirve para mostrar que la asimilación no siempre es impuesta por la sociedad mayoritaria, sino que a veces se trata de una opción elegida voluntariamente por la persona que migra.

Evidentemente, las consecuencias de la asimilación interna no guardan relación alguna con las de la asimilación externa o impuesta, ya que los efectos que ejerce esta última sobre el migrante no son en absoluto beneficiosos. Generalmente, el sujeto que de una u otra forma es obligado a renunciar a su cultura, siente que la sociedad receptora le ha arrebatado una parte de sí mismo, sin atender a las consecuencias psicológicas que pueden derivarse de tal situación. A menudo, nos apresuramos a tildar a las personas que manifiestan este tipo de actitudes de rebeldes o de individuos difícilmente integrables, cuando en realidad no estamos atendiendo a la que sería la principal cuestión de fondo, es decir, a la negación o las dificultades que la sociedad mayoritaria pone a los migrantes en cuanto al disfrute de un derecho tan básico como puede ser la preservación de su cultura de origen.

Generalmente, las condiciones legales, laborales y sociales de la población inmigrada no son favorables a la integración, pues la mayoría de los individuos que la componen sufren una situación legal precaria, de explotación y marginalidad. Y, cuando esto ocurre, la integración de las segundas generaciones en el sistema educativo puede verse afectada en gran medida, pues la estructura educativa y su ideología legitimadora están al servicio de los intereses de determinados sectores sociales pertenecientes a la cultura mayoritaria. Para esquivar estos obstáculos es necesario que nos ayudemos de una educación intercultural que se apoye en la base de un diálogo en el que todas las partes implicadas participen en igualdad de condiciones. Cuando hacemos referencia a la necesidad de desarrollar una educación intercultural lo hacemos en un sentido amplio, no centrándonos exclusivamente en centros donde se concentran una gran cantidad de alumnos inmigrantes, porque si partimos de la idea de que uno de los objetivos primordiales que persigue este modelo de

educación consiste en lograr que los miembros del grupo mayoritario estén dispuestos a aceptar como iguales a los miembros del grupo minoritario, resulta evidente señalar que “deberíamos tomar como sujetos de la educación intercultural mucho más a aquellos (los del grupo mayoritario) que a éstos (los del grupo minoritario).” (Colectivo IOE, Aja, Carbonell y otros, 1999, p.113)

Esta concepción de educación intercultural ha ido variando a lo largo del tiempo. Hace algunos años, por ejemplo, ésta era un campo en el que sólo estaban implicados los inmigrantes y las ONGs que colaboraban con estos colectivos; pero, en la actualidad, la preocupación central de todos los que nos interesamos por este ámbito es la de educar al alumnado mayoritario a fin de evitar situaciones de segregación y desigualdad hacia el alumnado inmigrante; y esto ha de hacerse en todos los centros educativos, con independencia de si hay o no alumnos procedentes de otros países.

El paso del modelo educativo de crisol desarrollado por Dewey, que pugna por una educación asimilacionista, al modelo de ensaladera, que trata de integrar elementos propios de la diversidad cultural que caracteriza al panorama educativo actual, se ha llevado a cabo a golpe de necesidad y sin disponer de los recursos pedagógicos necesarios (Esteve, 2001). Por ello, las estrategias llevadas a cabo en distintos países para hacer frente a las variaciones sufridas en el proceso de socialización van desde las más asimilacionistas (como es el caso de Francia), que parten de la idea de que ese alumnado tendrá mayores posibilidades si da la espalda a su lengua y cultura de origen e interioriza las del país de acogida; hasta las más multiculturales, que proponen una enseñanza diferente a la medida de cada población, en la que utilice la lengua materna de cada grupo y se desarrollen ampliamente sus valores culturales (como ocurre en Holanda). Aunque, finalmente, parece que se ha producido cierto consenso en la aceptación de la enseñanza de los derechos humanos como eje central de la educación intercultural (Pajares, 1998).

La educación intercultural que reclamamos pretende ir mucho más allá del mero conocimiento y respeto de unas costumbres o tradiciones que a ojos de una cultura que no es la propia pueden parecer extrañas. Esta educación supone estar dispuestos a compartir

todo lo que nos rodea, incluido el poder, nuestros derechos, nuestros deberes, nuestras oportunidades...

Todo esto no quiere decir sin embargo que la educación intercultural que denominamos "folclórica" deba ignorarse en los centros educativos, ya que la diversidad cultural forma parte de nuestra sociedad y muchos de nuestros hábitos y formas de vida surgieron a partir del mestizaje cultural. Así, el verdadero sentido de la educación intercultural no consiste en ignorar la diferencia, como tampoco en emplearla como elemento de desigualdad, sino en reconocer que las necesidades de todos los alumnos no son iguales, y que como consecuencia, cada uno requiere de un trato específico y particular. Desde esta perspectiva, los educadores deben tratar de proporcionar a cada alumno lo que necesita y, al mismo tiempo, tratar de inculcarles una actitud crítica hacia determinadas formas de tradicionalismo y segregacionismo que se dan tanto en los grupos minoritarios como en la sociedad mayoritaria.

A modo de conclusión, podríamos decir que las sociedades contemporáneas necesitan ponerse de acuerdo y comprometerse con una serie de principios y valores que refuercen el concepto de ciudadanía y que amplíen su significado, dando cabida a todos los sectores sociales que hasta ahora han sido marginados: hablamos de inmigrantes indocumentados, de mujeres que sufren los efectos de la discriminación en el sentido más amplio de la palabra, y de niños que desde que nacen sufren el estigma de su condición social o de su raza. En este sentido, nos parece buena idea finalizar con las diez normas que propone Carbonell (2000, p.90-95) -a modo de mandamientos- para fomentar el respeto por las personas, la construcción de identidades responsables y unos aprendizajes significativos para todo el alumnado:

1. Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión.
2. Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones.
3. No confundirás la interculturalidad con el folclorismo.
4. Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.
5. Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos.

6. Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.
7. No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos.
8. No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos. (No hay que sucumbir al recurso aparentemente fácil de los mediadores, ni a la creación de otros servicios étnicos. Si todos somos iguales, todos debemos poder tener acceso directo a los servicios públicos, sin intermediarios).
9. Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos.
10. Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica.

Capítulo 2:
Diseño y Metodología
de la Investigación

II. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Estructura de la investigación

Para realizar nuestro estudio hemos combinado distintas metodologías de investigación que, de forma diferente, nos han ayudado a comprender el modo en el que piensa y actúa la población objeto de estudio. Además, para presentar los resultados obtenidos y darles cierta coherencia, hemos querido ordenar nuestro informe de investigación de forma secuencial, obedeciendo a las distintas fases que han guiado nuestro estudio de principio a fin. Partiendo de estas premisas, hemos decidido estructurar nuestro informe en tres apartados:

1) El primer apartado corresponde al informe de los resultados obtenidos a partir de las 79 encuestas realizadas a padres y madres de origen marroquí para conocer sus valores y concepciones socioeducativas.

2) El segundo apartado está constituido por un informe que, desde una perspectiva microsistémica y macrosistémica, presenta y analiza los datos obtenidos mediante las veintinueve entrevistas realizadas (veintiséis a mujeres de origen marroquí y tres a distintos profesionales de un centro educativo de primaria), y las charlas que hemos desarrollado junto a un grupo de discusión conformado por madres marroquíes. Este informe tiene por finalidad profundizar en los pensamientos, ideas, valores y concepciones de las madres marroquíes, ya que en la mayoría de los casos son ellas quienes se ocupan fundamentalmente del cuidado y la educación de sus hijos.

3) El tercer apartado consta de dos subapartados. El primero está conformado por un análisis de los diferentes estereotipos que españoles y marroquíes han proyectado tradicionalmente entre sí. El segundo subapartado corresponde al informe final, que consiste en un análisis de cómo se construye y manifiesta la identidad cultural de las madres marroquíes en los distintos roles de género que desempeñan en su vida cotidiana (mujer/esposa/madre).

2. Informe cuantitativo

En el informe cuantitativo se presentan los resultados obtenidos de un cuestionario que ha sido elaborado por nuestro equipo investigador y, al mismo tiempo, se formulan algunas interpretaciones de los resultados a partir de la bibliografía consultada y de la experiencia obtenida a través del contacto con el grupo de discusión conformado por madres marroquíes.

Nuestro interés, en esta primera parte, radica en la necesidad de obtener un conocimiento general acerca de las concepciones y valores socioeducativos de los padres marroquíes, y de su posible variación una vez que éstos se establecen en España. Las conclusiones extraídas en este apartado han marcado algunas de las líneas que guiarán el diseño de los instrumentos de recogida de información utilizados durante la segunda fase del estudio.

Como ya veremos más adelante, la meta del informe cuantitativo no es alcanzar la objetividad absoluta ni la universalidad, pero sí nos interesa conocer algunas de las opiniones e impresiones que los padres marroquíes tienen sobre el sistema educativo en España, sobre el proceso de integración de sus hijos en los diferentes contextos en los que construyen su identidad, sobre los profesores españoles y el trato educativo que les dispensan, etc. Teniendo en cuenta esto, hemos creído conveniente diseñar los cuestionarios de manera que nos proporcionaran la máxima información posible. Para ello, ha sido necesario dedicar múltiples sesiones, repartidas durante un periodo de dos meses, a la elaboración de los cuestionarios. Durante todo este tiempo se han realizado una gran cantidad de borradores que, tras ser contrastados con las propuestas de los distintos miembros del grupo de investigación, se han ido mejorando hasta dar lugar al cuestionario que finalmente hemos utilizado para extraer la información.⁹

Durante nuestras reuniones hemos contado con la colaboración de maestros, representantes de distintas ONGs, mediadores culturales marroquíes, y otros profesionales familiarizados con la inmigración, que han hecho posible que se recojan muchos aspectos culturales,

⁹ En el anexo nº 1 adjuntamos un ejemplar de los cuestionarios utilizados.

religiosos, educativos... de la población marroquí que los demás miembros del grupo apenas conocíamos.

Con objeto de conseguir una información lo más precisa posible, decidimos que la encuesta debía contar con cuestiones de tipo cuantitativo (cerradas) y otras de tipo cualitativo (abiertas). De esta manera, evitábamos fragmentar en exceso la realidad que los encuestados nos presentaban y, al mismo tiempo, contábamos con la ventaja de establecer relaciones que ellos mismos se encargaban de realizar.

El principal objetivo del método descriptivo, que es el que hemos empleado durante esta primera parte, consiste en “*describir sistemáticamente hechos y características de una aprobación dada o área de interés de forma objetiva y comprobable*” (Colás y Buendía, 1994, p. 177). Aun así, tal y como apuntábamos anteriormente, la objetividad rigurosa no constituye una de nuestras máximas premisas, ya que no se trata únicamente de realizar una descripción detallada de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios, pues eso –a nuestro entender- haría de este informe un documento pobre e incompleto. Nuestro interés radica fundamentalmente en proponer y discutir en grupo las posibles interpretaciones que puedan extraerse de la información descrita. Por ello, hemos creído conveniente que este primer apartado debía constar fundamentalmente de dos subapartados: uno en el cual se efectúa el análisis de la información extraída a partir de los cuestionarios, se ordenan los resultados en gráficos y se realiza una descripción e interpretación de los resultados obtenidos; y otro, a modo de conclusiones, en el que se enumeran, describen, interpretan y contrastan los aspectos más relevantes de la investigación.

Los estudios descriptivos, además de medir los conceptos o variables que nos interesan con la mayor precisión posible, nos permiten realizar predicciones aunque sean elementales (Hernández, Fernández y Baptista, 2000). Aun así, estas predicciones van cobrando más complejidad a medida que son discutidas con los grupos de madres marroquíes con los que hemos trabajado.

Siguiendo a Colás y Buendía (1994), hemos identificado cuatro modalidades de métodos descriptivos:

- **Los estudios tipo encuesta o “survey”**: en los que se describe una situación dada.
- **Los estudios analíticos**: el objeto de estudio es analizado en términos de sus componentes básicos.
- **Los estudios observacionales**: la información es recogida de forma directa de los sujetos observados y no mediante respuesta de ellos.
- **Los estudios sobre el desarrollo**: investigan patrones y secuencias de desarrollo o cambio como una función del tiempo.

De estas modalidades, hay una que responde perfectamente a los propósitos de este primer apartado: los estudios tipo encuesta o “survey”. Este modelo de metodología descriptiva nos permite atender a los objetivos sobre los que se sustenta nuestro objeto de estudio, que son básicamente los siguientes: conocer y describir cuáles son las concepciones socioeducativas de los padres marroquíes, de qué manera perciben ellos las concepciones socioeducativas de la sociedad española, y en qué medida han variado sus concepciones desde que emigraron a España.

Los estudios tipo encuesta o “survey” proponen el uso del cuestionario para conocer una serie de rasgos que definen o dan sentido a una realidad. De tal manera que si atendemos a los resultados de los cuestionarios podremos adquirir un conocimiento global sobre las concepciones socioeducativas de los padres marroquíes; sobre la variación que sufren estas concepciones en función del tiempo de estancia de los padres marroquíes en España, de su edad, de su sexo, de su formación...; y, sobre la percepción que estos padres tienen sobre los valores sociales y educativos de las familias y la escuela españolas. De esta manera, podremos entender y comprender mejor a partir de qué premisas, valores, y concepciones socioeducativas se va construyendo o transformando la identidad de los hijos y padres marroquíes que residen en España.

Este tipo de estudios pone especial énfasis en: 1. Describir la naturaleza de las condiciones existentes; 2. Identificar valores con los que poder comparar las condiciones existentes y; 3. Determinar las relaciones existentes entre acontecimientos específicos (Cohen y

Manion, 1985). Al mismo tiempo, los estudios tipo encuesta nos ofrecen lo que Cohen y Manion (1990) definen como “una fotografía instantánea de una población en un momento determinado” (p.103). Es decir, se toma una muestra representativa de una población formada por sujetos de diferente sexo, edad, ocupaciones, nivel socioeducativo... y que residan en diferentes zonas del lugar que queremos investigar, a fin de realizarles una serie de “instantáneas individuales” con las que poder llevar a cabo una investigación retrospectiva o prospectiva.

Aunque, desde el punto de vista epistemológico, podría parecer que el planteamiento metodológico que empleamos en este apartado nace de los postulados científicos del paradigma positivista, hemos de señalar que no es ésta nuestra intención, pues los resultados analizados no pretenden en ningún momento erigirse sobre los principios de rigurosidad objetiva y universalidad. En efecto, los datos extraídos de este estudio no son neutros y asépticos porque, en ciencias sociales, la neutralidad no sólo es muy difícil de alcanzar sino que tan siquiera es deseable, ya que el mero hecho de trabajar con personas conlleva una serie de factores que implican subjetividad, y más aún cuando nos movemos en el ámbito educativo, donde nuestra actuación siempre está guiada por una intencionalidad y unos propósitos muy concretos, y donde es difícil determinar cuáles son los principios que deben guiar toda acción educativa.

Pero, ¿por qué es tan complicado enumerar una serie de indicadores que garanticen la calidad de toda actuación educativa? Es complejo porque en este tipo de investigaciones, en las que el objeto de estudio está conformado por una población, siempre existirán variables que no podamos controlar y que se nos escapen. Además, al constituirse en un grupo heterogéneo, no podemos universalizar sobre determinadas características, que son propias de un determinado contexto espacio-temporal, de una situación sociolaboral concreta, de una trayectoria vital diferente, etc.

A pesar de la dificultad de generalizar a toda una población una serie de rasgos sujetos a una gran cantidad de variables que no siempre se pueden controlar, hay que decir que los marroquíes, al igual que cualquier otra población, cuentan con una serie de rasgos de identidad que les diferencian y otros que son comunes a muchos de

ellos. Nuestra labor consiste fundamentalmente en averiguar cuáles son esos aspectos comunes y, a continuación, analizarlos e interpretarlos. Con esto no pretendemos hacer de lo heterogéneo algo homogéneo; sino que a través de los cuestionarios podemos obtener pistas sobre muchos de estos rasgos culturales, sociales, educativos... que, sin la utilización de otras técnicas de investigación como las entrevistas o el grupo de discusión, carecería de significación.

Por tanto, hemos de apuntar que la función del cuestionario en este informe es principalmente la de proporcionar informaciones generales acerca de nuestro objeto de estudio. Aun así, el valor de estas informaciones depende de la trascendencia que queramos darle, y, en función de esa trascendencia, surgen los diferentes paradigmas: positivista, interpretativo y crítico.

En nuestro caso, el valor otorgado a este informe no es absoluto. Esto es, el informe carecería de toda importancia si obviáramos sus limitaciones; si no contrastásemos la información obtenida con el grupo de madres marroquíes con el que hemos colaborado, con los mediadores culturales, con profesionales pertenecientes a distintas disciplinas que trabajan el ámbito de la inmigración marroquí (abogados, profesores, filólogos, pedagogos...); y, si no confrontásemos los resultados obtenidos en los cuestionarios con otras informaciones procedentes de entrevistas, coloquios, bibliografía, etc.

El enfoque metodológico que mejor responde a las formulaciones realizadas hasta el momento es el paradigma interpretativo. De hecho, basándonos en Colás y Buendía (1994), hemos de señalar que muchos de los postulados de este paradigma son los que mejor responden a los intereses de nuestro estudio:

- *La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social pues, dentro de él, es donde los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y actuaciones.*

- *La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por lo que no se puede explicar de la misma forma que los fenómenos de las ciencias naturales. Es decir, su interés radica sobre todo en conocer por qué la vida social se percibe y experimenta*

de una manera y no de otra, y no tanto en la causalidad de las acciones.

- *Las teorías son relativas*, porque cada sociedad tiene unas reglas, unos valores y un orden social que la caracterizan, y éstos varían con el tiempo. En efecto, las teorías generadas por este tipo de paradigma tienen un carácter eminentemente comprensivo y orientativo.

- *La realidad es múltiple e intangible por lo que sólo puede estudiarse globalmente*, esto quiere decir que este tipo de investigaciones tiende a divergir y, por ello, no contempla la existencia de una única verdad y tampoco la predicción y el control.

- *Considera que la finalidad de la investigación científica será comprender los fenómenos estudiados*. Para ello, en lugar de generalizar, el paradigma interpretativo se interesa por comprender el fenómeno estudiado a partir de las percepciones e interpretaciones de los sujetos implicados.

- *Se dan constantes interacciones e influencias entre el investigador y el objeto de investigación*, por lo que se propician las observaciones participantes.

2.1.) Hipótesis de trabajo y objetivos

Antes de plantear las hipótesis sería conveniente aclarar que el principal objetivo del informe cuantitativo no consiste en corroborar o rechazar una serie de afirmaciones previas que hayamos podido formular sobre el objeto de estudio que nos ocupa. Pues esto, a nuestro entender, reduciría en gran medida las posibilidades de los resultados obtenidos ya que únicamente consideraríamos como relevantes aquellos que, a favor o en contra, pudieran amoldarse a las hipótesis formuladas.

Nuestro interés, como plantearé posteriormente, se basa fundamentalmente en: 1. Conocer y comprender, en la medida de lo posible, cómo actúan los agentes educativos y qué elementos intervienen en el proceso de socialización primaria de los chicos marroquíes; y, 2. Averiguar cuáles son las características del contexto

en el que se realiza dicha construcción a partir de las informaciones que los padres marroquíes nos proporcionen sobre el mismo.

En cualquier caso, hemos querido plantear una serie de hipótesis guía que sirviesen para introducir y relacionar, a grandes rasgos, algunos de los resultados extraídos a partir del estudio. No obstante, tras verificar o invalidar las hipótesis, atenderemos a aquellas conclusiones que nos han parecido más relevantes y sobre las que realmente recae el peso de esta investigación.

Una vez realizadas las aclaraciones pertinentes sobre el papel que desempeña la formulación de hipótesis en nuestro trabajo, pasaremos a plantear cada una de ellas:

1. Existen determinadas variables como: el sexo de los padres, su ocupación, su nivel socioeducativo... que influyen generalmente en los valores, concepciones socioeducativas y estrategias de socialización de los padres marroquíes. Estas variables afectan, en una u otra medida, a la importancia que estos padres otorgan a la educación de sus hijos, al apoyo escolar que les proporcionan, y a las expectativas formativas que proyectan sobre ellos.

2. Algunas de las costumbres y prácticas propias de los padres marroquíes varían una vez que éstos abandonan su país de origen y entran en contacto con la cultura española. Esto podría deberse a muchas razones: la escasez de recursos materiales y humanos con los que poder desarrollar cómodamente muchas de estas tradiciones y costumbres, las dificultades expresadas por la cultura mayoritaria para integrar aspectos de la cultura marroquí, el contacto frecuente con sujetos pertenecientes a la cultura mayoritaria...

3. El tiempo que los padres marroquíes permanecen en el país receptor es un factor importante para determinar el nivel de integración que éstos han alcanzado y para conocer en qué medida han variado sus valores y concepciones socioeducativas al entrar en contacto con la cultura mayoritaria. Por ello, pensamos que al cruzar el tiempo de permanencia con otras variables podremos obtener el grado de integración de los padres marroquíes en diferentes ámbitos: relación con el colegio de los hijos, seguimiento escolar de los hijos, integración y primacía de unos valores sobre otros... En nuestra opinión, el nivel de

integración depende en gran medida del tiempo de permanencia, pensamos que cuanto mayor sea éste último mayores serán las cotas de integración. Así, a medida que aumentan las cotas de integración también lo pueden hacer las de asimilación, dos conceptos que frecuentemente se utilizan equívocamente como sinónimos.

4. La última hipótesis que nos gustaría averiguar se refiere al proceso de socialización primaria de los chicos y chicas marroquíes. Pensamos que la mayoría de los chicos marroquíes establecidos en España desarrollan su socialización primaria en un contexto familiar, socioeconómico y sociocultural, que habitualmente presenta muchas carencias. Sin embargo, consideramos que estas dificultades no impiden a los chicos y chicas marroquíes integrarse y relacionarse con otros niños pertenecientes a una cultura diferente a la suya.

Las hipótesis enumeradas anteriormente responden a los siguientes **objetivos**:

1. Conocer y comprender los valores y concepciones socioeducativas de los padres marroquíes establecidos en España, así como la evolución que experimentan a lo largo del tiempo en contacto con la cultura española.

2. Observar la influencia que determinadas variables (como el sexo, la ocupación de los padres, su nivel socioeducativo, su lugar de nacimiento...) ejercen sobre estos valores y concepciones.

3. Recoger las impresiones que tienen los padres marroquíes sobre la educación que conceden los padres españoles a sus hijos y, valorar las similitudes y diferencias que existen entre las estrategias y concepciones socioeducativas de las familias pertenecientes a ambas culturas.

4. Conocer las opiniones de los padres marroquíes con respecto a la atención que los centros educativos españoles conceden a la diversidad cultural, a fin de localizar qué implicaciones educativas son necesarias para hacer frente a esa diversidad y para desarrollar una educación intercultural satisfactoria.

5. Identificar y comprender las similitudes y diferencias entre las estrategias y concepciones socioeducativas de las familias marroquíes y de las familias españolas.

6. Ofrecer a los profesores una serie de conocimientos sobre los rasgos culturales, educativos y de socialización que caracterizan a las familias marroquíes. Asimismo, este objetivo tiene como propósito que los docentes integren estos conocimientos en su labor educativa y que, con ello, puedan desarrollar una educación intercultural partiendo de una situación de igualdad que beneficie a los alumnos pertenecientes a la cultura española y marroquí.

7. Conocer en qué medida pueden influir los valores, pautas culturales y concepciones educativas de los padres marroquíes en la construcción de la identidad de sus hijos. De igual manera, también nos interesaría conocer cómo consideran los padres marroquíes que otros agentes educativos, como la escuela y el grupo de iguales, podrían estar influyendo en ese proceso de socialización primaria.

2.2.) Descripción de la muestra

Para realizar este estudio hemos utilizado una muestra total de 79 personas, entre las cuales encontramos 45 mujeres y 34 hombres. Todas estas personas tienen algún hijo escolarizado en España y cuentan con 25 o más años de edad, siendo la media de edad de 41,93 años. La muestra se ha elegido de forma aleatoria encuestando a los padres de 215 niños, de los cuales 137 están en Primaria o Secundaria, conformando un 17,08%¹⁰ del total de la población de niños marroquíes escolarizados en colegios públicos de la provincia de Málaga durante el curso escolar 2001/2002. Los padres encuestados tienen a sus hijos escolarizados en 33 centros educativos públicos de Málaga y provincia. Asimismo, hay que señalar que la muestra se ha estratificado en función de las variables: edad, género y tiempo de estancia en España.

¹⁰ Según los datos publicados por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, la población total de niños inmigrantes marroquíes escolarizados en Málaga durante el curso 2001/2002 es de 802 niños, distribuidos de la siguiente manera: Primaria (286 niños y 232 niñas) y Secundaria (161 niños y 123 niñas).

Ante la dificultad para obtener números exactos de la población que pretende representar esta muestra¹¹, y atendiendo a las afirmaciones de Colás y Buendía (1994), hemos procedido al cálculo de los datos poblacionales a partir de los datos disponibles. La media de hijos escolarizados en Primaria y Secundaria por cada padre o madre marroquí encuestado es de 1,73 hijos, por tanto, efectuamos una simple regla de tres ($802 \times 1 / 1,73$), utilizando la media de hijos escolarizados en Málaga por cada padre marroquí (1,73 hijos) y el número total de niños marroquíes escolarizados en Primaria y Secundaria en la provincia de Málaga (802 niños), y obtenemos una población total de 463,58 padres marroquíes con hijos escolarizados en Málaga. Por último, para calcular el porcentaje de padres incluidos en nuestra muestra sobre la población de los mismos, utilizamos un nuevo cálculo de proporción según el cual, si el total de padres con hijos escolarizados es 463,58 y la muestra que hemos utilizado para nuestra investigación es de 79 padres, la muestra empleada conforma un 17,04% del total de padres con hijos escolarizados, superando, por tanto, al 10% de la población total¹².

Continuando con la descripción de la muestra, hay que señalar que existe una importante población inmigrante de origen marroquí que viene a España de forma ilegal y en condiciones muy precarias que no queda recogida en este estudio, ya que se trata de una población joven, sin familia o sin cargo, o que deja a sus hijos en Marruecos hasta lograr en España una mínima estabilidad económica y laboral. En este sentido, somos conscientes de que nuestra muestra sólo es representativa de los padres marroquíes que residen en España de forma estable; pero no del total de la población inmigrante de este origen cultural.

La mayoría de estos padres proceden de grandes ciudades marroquíes como Nador, Tetuán o Tánger, pero llevan residiendo en España más de diez años. Este último dato indica que, contrariamente

¹¹ Tanto por la imposibilidad de acceder a un número fiable que nos indique el total de parejas marroquíes con hijos escolarizados establecidos en Málaga, como por la dificultad de comprobar matemáticamente la fiabilidad de un cuestionario que, por la propia naturaleza de la investigación, cuenta con una gran cantidad de preguntas abiertas.

¹² Porcentaje que Colás y Buendía (1994) establecen para que la muestra empleada pueda ser considerada significativa.

a la imagen que tiene Andalucía como lugar de paso de inmigrantes, la mayoría de los marroquíes que eligen la provincia de Málaga para fijar su residencia, lo hacen con el propósito de quedarse.

También hay que decir que se trata de una población con una gran movilidad, ya que la mayor parte de ellos ha residido, al menos, en dos lugares distintos, tanto fuera como dentro de España. Hablamos pues de una población que, antes de asentarse en un lugar determinado, ha residido en diferentes viviendas (algunas de las cuales estaban situadas en el mismo municipio o ciudad que la primera). Esto podría deberse fundamentalmente a que la mayoría de ellos cuentan, como ya veremos más adelante, con escasos recursos, con una vivienda insuficiente, con empleos inestables y poco cualificados, etc.

El nivel socioeconómico no parece suponer un problema demasiado importante para las parejas marroquíes a la hora de tener hijos ya que, según hemos podido comprobar a través de las encuestas realizadas, la media de hijos por pareja es de 2,72.

Antes de finalizar, expondremos una relación de las distintas variables independientes que se han utilizado a lo largo de este trabajo para realizar el análisis descriptivo de los resultados. Tales variables nos han permitido conocer, a través de las tablas de frecuencias, determinadas características de los padres marroquíes encuestados, y poder establecer toda una serie de cruces de variables entre las variables independientes que enumeraremos a continuación, y las variables dependientes que conforman este estudio. Estos cruces, además, nos ofrecen pistas sobre la relación de dependencia que puede existir o no entre las variables independientes y dependientes, pero no podemos establecer que estas relaciones son realmente significativas hasta realizar la prueba de Chi-cuadrado a las tablas de contingencia. Hemos optado por presentar en nuestro trabajo, tanto los resultados procedentes de las tablas que habían resultado ser estadísticamente significativas como aquellos que, a pesar de no contar con una significación estadística, consideramos más relevantes.

A continuación, pasamos a enumerar las variables independientes a las que hacíamos referencia:

- **Género de los padres:** Con el análisis de esta variable se

busca conocer los diferentes roles educativos desempeñados por los padres y madres marroquíes establecidos en España, tanto fuera como dentro de la escuela.

- **Edad de los padres:** esta variable nos permite conocer las similitudes y diferencias que existen entre las concepciones socioeducativas de padres marroquíes que proceden de distintas generaciones.

- **Tiempo de estancia en España:** Esta variable, que hemos agrupado en tres intervalos (de 0 a 5; de 6 a 10 y más de 10 años), se refiere al tiempo que los padres marroquíes encuestados llevan residiendo en España. Los cruces realizados entre el tiempo de estancia y otras variables dependientes, nos han permitido conocer la evolución de los sistemas de valores de los padres marroquíes y de los roles educativos, a los que hacíamos referencia anteriormente, en contacto con la cultura española. Además, nos permiten conocer también el nivel de integración de estos padres en distintos ámbitos, como el colegio de sus hijos o la sociedad española en general (a través de la participación en distintos órganos de gobierno, la relación con los profesores, la práctica de sus costumbres religiosas, etc.).

- **Lugar de nacimiento:** Esta variable se refiere al lugar de nacimiento de los padres (establece si proceden de ciudades o pueblos de Marruecos y la magnitud de éstos) y, puede proporcionar información acerca de las posibles coincidencias y conflictos entre los valores y concepciones socioeducativas propios de los padres nacidos en pueblos marroquíes y de aquellos nacidos en ciudad.

- **Formación del padre y de la madre:** esta variable se refiere al nivel de formación académica que han recibido los padres y madres encuestados. De esta manera, esta variable no sólo nos permite conocer el nivel socioeducativo de los padres sino que nos posibilita establecer una serie de cruces que pueden ofrecernos informaciones acerca de cuestiones que son de gran interés para nuestro estudio: qué influencia ejerce la formación de los padres en el interés y el seguimiento escolar que éstos realizan de sus hijos; qué influencia ejerce esta variable sobre el apoyo escolar que proporcionan a sus hijos; qué influencia ejerce la formación de los padres en su integración y en la educación que proporcionan a sus hijos...

- **Ocupación de los padres:** Por último, esta variable se refiere a los puestos de trabajo remunerados que desempeñan los padres y madres marroquíes. Este dato nos puede proporcionar una información muy importante sobre los recursos y la estabilidad de las familias marroquíes, y sobre el tiempo libre del que disponen los padres marroquíes para hacerse cargo de las responsabilidades que conlleva la educación de los hijos, como el apoyo y la implicación escolar. Dentro de esta variable hemos decidido tener en cuenta la labor desarrollada por el ama de casa, porque a pesar de que no percibe ningún tipo de remuneración y, consecuentemente, tampoco su trabajo es reconocido como tal, no podemos negar que las horas que estas madres emplean en sus labores superan en muchas ocasiones a las de cualquier horario laboral, principalmente en el caso de las mujeres que cuentan con familias numerosas.

2.3.) *Proceso del desarrollo de la investigación cuantitativa: etapas*

El proceso de investigación llevado a cabo ha contado con una serie de etapas que, siguiendo la propuesta de Cohen y Manion (1980) sobre los procesos seguidos en los estudios tipo encuesta o “survey”, hemos ordenado de la siguiente manera:

1. Revisión de la literatura y definición de los objetivos de la investigación. Algún tiempo antes de comenzar el estudio cuantitativo ya se había elaborado un proyecto en el que se enumeraban, uno a uno, todos los objetivos de los que constaba la investigación, y gracias a los datos obtenidos a través de los cuestionarios, hemos podido conseguir una importante información sobre ellos. Asimismo, para la realización del informe cuantitativo, hubo que realizar una primera fase de revisión de la literatura publicada sobre el fenómeno migratorio marroquí, la interculturalidad en la escuela, cuestiones de identidad... a fin de conocer y profundizar en las concepciones socioeducativas de las familias marroquíes y en cómo cada uno de sus miembros va creando su identidad a partir de las vivencias que tiene dentro del país de acogida (en el colegio, en casa, en el barrio, etc.). Esta exploración bibliográfica sumada al hecho de que muchos de los miembros del grupo estaban familiarizados con la cultura marroquí y los choques culturales que sufren una vez llegan a España, ponen de relieve que la planificación de un estudio descriptivo, tal y como el que presentamos a continuación, requiere de un amplio conocimiento del área que se

investiga para saber qué preguntas hay que formular en cada momento.

2. Decidir la información necesitada, la muestra y los métodos de exploración. En esta fase se establecieron los tres bloques temáticos que se iban a trabajar en los cuestionarios: datos personales, escolaridad de los hijos y, valores y concepciones educativas. Dentro de estos bloques se enumeraron una serie de cuestiones que ponían de manifiesto algunas particularidades de la situación de estos padres marroquíes antes de emigrar (ocupación, lugar de residencia, movilidad...); cómo se elaboró su proyecto migratorio (finalidad, aspectos que les agradan del país de acogida...); la existencia o no de choque migratorio y su adaptación (trabajo e ingresos, diferencias culturales, concepciones socioeducativas distintas, etc.); y, por último, la vida en España (perspectivas para los hijos, forma en la que viven las tradiciones propias de su cultura y religión, relaciones con los colegios y profesores españoles, etc.).

A partir de ahí se fueron planteando una serie de cuestiones que, tras finalizar el informe, decidimos dividir en bloques más específicos con el propósito de delimitar la información obtenida y exprimir al máximo los resultados.

Durante esta etapa también se decidió cuál debía ser el tamaño de la muestra y qué sistema de muestreo se llevaría a cabo (muestreo estratificado). Los sujetos de la muestra se contactaron a través de las APAS de los colegios y de dos ONGs dedicadas al trabajo con inmigrantes (Málaga Acoge y La Liga Malagueña para la Educación y la Cultura Popular), empleando a dos mediadores culturales, todos los cuales colaboran en este proyecto de investigación.

Otro de los aspectos sobre los que discutimos durante esta segunda fase de la investigación fue el método de exploración o recogida de datos. Así pues, decidimos que la técnica más adecuada para recoger la información era el cuestionario porque, junto a las entrevistas, la observación, y el grupo de discusión, era la que mejor se ajustaba a una investigación de este tipo.

3. Diseño del cuestionario. Durante esta fase se diseñaron las cuestiones que iban a aparecer en la encuesta y sus correspondientes

respuestas (en el caso de las preguntas cerradas o categorizadas). Después, redactamos el cuestionario y le dimos un formato, codificando con un número las contestaciones de todas las preguntas (excepto en el caso de las preguntas abiertas que se categorizaron posteriormente) con el propósito de facilitar así el análisis de datos posterior.

Durante el diseño del cuestionario también se redactó, en árabe y español, la carta de presentación. En esta carta explicábamos a los sujetos encuestados el alcance de sus respuestas y el compromiso de confidencialidad respecto a los datos obtenidos.

4. Estudio piloto. Una vez elaborada la carta de presentación y el cuestionario, decidimos llevar a cabo un estudio piloto a fin de comprobar si las preguntas y respuestas estaban formuladas de una manera comprensible y, si recogían la información que nos interesaba. Para ello, con la colaboración de las ONGs y de los mediadores culturales, se señalaron en la encuesta piloto aquellos fallos que se habían encontrado, las preguntas que habían resultado más difíciles de entender a los encuestados, y aquellas cuestiones que estaban mal planteadas y que no recogían la información que realmente se pretendía.

El trabajo en grupo facilitó en gran medida la reelaboración de muchas de las cuestiones que conformaban el cuestionario, de tal manera que, gracias a la puesta en común, pudimos localizar muchos aspectos mejorables que podrían haber escapado a la percepción de un solo individuo.

5. Recogida de información. En la recogida de información colaboraron todos los miembros del grupo de investigación ya que habíamos acordado que los cuestionarios, en lugar de ser enviados, se realizarían cara a cara con el encuestado. Esto es, las personas encuestadas siempre estarían acompañadas de uno de nosotros, a fin de que las preguntas formuladas no fuesen objeto de equívoco y de que aquellos marroquíes que no están familiarizados con la lengua española fueran capaces de comprender las distintas cuestiones y sus respuestas.

Para evitar estos posibles problemas, los mediadores culturales se encargaron de realizar un gran número de encuestas, pues ellos

eran los únicos que conocían la lengua materna de las personas encuestadas y, en consecuencia, eran quienes mejor podían desarrollar esta tarea.

Por otro lado, los demás miembros del grupo realizamos los cuestionarios a aquellos padres marroquíes que mejor conocían nuestra lengua. Aun así, hubo ocasiones en las que una de las ONGs tuvo que facilitarnos una intérprete para facilitar la comunicación entre investigadores y encuestados.

Durante la recogida de información se nos presentaron una serie de *dificultades* a las que tuvimos que hacer frente y, que enumeramos a continuación:

- El idioma: tras realizar varias encuestas nos percatamos de que el escaso dominio del bereber y del árabe coloquial por nuestra parte y, del español por parte de los sujetos encuestados, dificultaba el entendimiento mutuo, por lo que se recurrió al trabajo de los mediadores culturales.

- Miedo de los padres a contestar las encuestas: esto supuso un gran problema que pudimos enfrentar con la ayuda de los mediadores culturales. En este sentido, habría que destacar el miedo justificado de muchos marroquíes a proporcionar sus datos y determinadas informaciones personales, a una serie de personas que les son desconocidas y que pertenecen a una cultura diferente a la suya. Tengamos en cuenta que muchas de estas personas se encuentran en situación ilegal y desconfían de todo trámite. Incluso aquellos sujetos que cuentan con una situación regularizada muestran recelo por todo tipo de papeleo. Esto podría deberse, tal vez, a su escaso dominio de la lengua mayoritaria, su experiencia negativa con los trámites burocráticos, los malos recuerdos o el escaso contacto con personas pertenecientes a la cultura mayoritaria... que les crea inseguridad y desconfianza.

- Sexo de los encuestadores: Este aspecto ha supuesto una dificultad, aunque no demasiado grande, en las encuestas realizadas a mujeres marroquíes puesto que muchas de ellas se negaron a que un hombre les realizase las encuestas porque, debido a su religión, no podían descubrir su rostro delante de una persona del sexo opuesto.

Esta dificultad fue fácil de solventar ya que algunos miembros del grupo de investigación y una mediadora cultural son mujeres.

7. Tabular y analizar la información. Para llevar a cabo esta fase se siguieron una serie de pasos:

a) Una vez recogimos todos los cuestionarios procedimos a corregirlos uno por uno, para eliminar los que no eran válidos; es decir, los que habían sido realizados a personas que no eran originarias de Marruecos o no tenían hijos escolarizados en España.

b) Tras la corrección, comenzamos a introducir los resultados en la base de datos correspondiente. Así, a medida que insertábamos la información, nos encontramos con una serie de problemas que tuvimos que ir resolviendo. Entre estas dificultades citaremos fundamentalmente las siguientes: errores de ortografía, errores en la formulación de las preguntas, errores o ausencia de alguna de las categorías establecidas, dificultad en la categorización de los datos a introducir...

c) A continuación, se procedió a la extracción y organización de los resultados obtenidos.

Aunque a primera vista pudiera parecer todo lo contrario, lo cierto es que esta etapa y la anterior fueron las que más retrasaron el proceso de investigación, porque la base de datos y el programa SPSS¹³ nos plantearon muchos problemas. La causa de estas contrariedades fue principalmente la gran cantidad de preguntas abiertas que aparecían en el cuestionario; debido a ello, tuvimos que categorizar todas las respuestas a medida que las íbamos introduciendo en la base de datos. Además, tras extraer los primeros resultados, nos vimos en la necesidad de reelaborar nuevas categorías y de redefinir otras, ya existentes, para integrar con claridad la diversidad de respuestas.

En cualquier caso, a pesar de lo ardua que resultó esta tarea, finalmente, conseguimos recoger lo más fielmente posible las

¹³ El SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) es el programa informático de tratamiento estadístico que utilizamos para el análisis de datos.

respuestas de los padres marroquíes encuestados; ya que, de haber formulado todas las preguntas de forma cerrada o de no haber contemplado la opción de la respuesta de elección múltiple, los testimonios de los sujetos a los que se pasaron los cuestionarios hubieran estado sesgados y habrían empobrecido nuestro estudio.

d) El siguiente paso fue la realización de los cruces o tablas de contingencia. Para desarrollar esta labor se repasaron los objetivos y el cuestionario. A continuación, se enumeraron una serie de variables dependientes y, se establecieron cruces entre éstas y la mayoría de las variables independientes, sobre todo las que consideramos más significativas. Después, se introdujeron todas estas órdenes en el SPSS y se procedió a su procesamiento estadístico.

e) Cuando por fin tuvimos en nuestra mano todas las tablas de frecuencia y las tablas de contingencia, se confeccionaron los gráficos correspondientes a las respuestas obtenidas y a aquellos cruces de variables que, o bien habían resultado significativos tras realizarles la prueba del Chi-cuadrado o bien habíamos considerado interesante reflejar. La idea de confeccionar gráficos en lugar de plasmar los datos en tablas, se debió fundamentalmente a que las gráficas resultan más fáciles de interpretar que las tablas, ya que puedes hacer uso de una amplia gama de colores y de formas que te permiten contrastar más fácilmente la diferencia de frecuencias que existe entre unas respuestas y otras.

8. Interpretación los datos, comprobación de hipótesis, y redacción del informe científico: Tras confeccionar los gráficos, y teniendo en cuenta la bibliografía empleada, realizamos a la interpretación de los mismos. A continuación, y una vez finalizadas dichas interpretaciones, se procedió a la comprobación de las hipótesis y se redactaron las conclusiones del informe científico.

2.3.1) Diseño del cuestionario

Antes de comenzar, sería conveniente aclarar que todas las etapas seguidas en la confección del cuestionario han sido desarrolladas por un equipo interdisciplinar compuesto por personas pertenecientes al grupo de investigación de la Universidad de Málaga,

algunos miembros de ONGs que trabajan con inmigrantes y dos mediadores culturales de origen marroquí.

Los pasos que guiaron la confección del cuestionario fueron los siguientes:

1. Previamente a la elaboración de las encuestas dedicamos algunas reuniones a revisar nuestro proyecto de investigación para repasar cuál iba a ser nuestro objeto de estudio y cuáles los objetivos que lo guiarían. De esta manera, extrajimos una serie de indicadores sobre los que nos interesaba obtener información.

2. Una vez que habíamos delimitado el objeto de estudio y las cuestiones centrales, tratamos de predecir el porqué y el para qué de esas cuestiones.

3. Tras finalizar las fases previas, acordamos traer diferentes propuestas en las que cada miembro del grupo recogía una serie de preguntas para sondear los diferentes indicadores que habíamos establecido en un primer momento. Esta labor, aunque compleja, resultó muy positiva; pues los años anteriores ya se había realizado una investigación sobre inmigración y todo el grupo estaba bien documentado. Además, la mayoría de los miembros del grupo trabajan diariamente con inmigrantes marroquíes, e incluso dos de ellos -los mediadores culturales- son de origen marroquí, y nos aportaron puntos de vista muy interesantes sobre los aspectos más significativos de su cultura.

4. *Planificación del cuestionario.* En esta etapa se tuvieron en cuenta dos aspectos:

a) La elección de las preguntas más adecuadas: De todas las propuestas presentadas, el grupo seleccionó una serie de cuestiones (de contenido, de opinión, de aspiraciones, etc.) que consideró especialmente significativas y, adaptó el lenguaje utilizado a la población a la que iba dirigida el cuestionario.

b) Las preguntas realizadas eran de diversa naturaleza, puesto que cada una de ellas tenía una finalidad específica. Así pues, las cuestiones que aparecen en la encuesta¹⁴ se dividen en:

- Abiertas: en estas preguntas aparecía un campo abierto para que los encuestados tuviesen total libertad para responder lo que considerasen oportuno.

- Cerradas: a este tipo de preguntas normalmente se responde con sí o no; aunque hay veces en las que se introducen otras repuestas como: “no sabe/no contesta”; “a veces”...

- Categorizadas: estas preguntas cuentan con una serie de categorías que dan opción al encuestado de elegir una (respuesta única) o varias (respuesta múltiple) de ellas como posibles respuestas. No obstante, para abarcar respuestas no explícitas y dotar así de una mayor rigurosidad los datos obtenidos, decidimos incluir una categoría abierta (“otras”) en la que los sujetos encuestados tuviesen la posibilidad de utilizar una respuesta totalmente diferente a las que aparecían categorizadas de antemano en el cuestionario.

Asimismo, muchas de las preguntas que aparecen en las encuestas combinan respuestas cerradas y abiertas con la intención de proporcionar más información acerca de un hecho concreto.

¹⁴ Las categorías utilizadas en cada una de las cuestiones que aparecen en la encuesta las podemos encontrar en el anexo nº2.

3. Informe cualitativo

Para llevar a cabo el estudio cualitativo hemos empleado una perspectiva teórica y unas técnicas de recogida de datos distintas. A continuación explicaremos el enfoque que le hemos dado a esta etapa de la investigación:

3.1. MARCO TEÓRICO

Como hemos apuntado, el informe cualitativo corresponde más bien a la segunda fase de la investigación, pues trata de analizar en profundidad los resultados obtenidos por medio de los cuestionarios y de las observaciones realizadas, ya que estas últimas también resultan significativas para conocer cómo se construye la identidad de las madres inmigrantes marroquíes.

En esta segunda etapa hemos combinado los enfoques interpretativo y crítico, ya que nuestro propósito no era únicamente comprender cómo se construye la identidad cultural de las madres marroquíes a partir de su propia perspectiva (como es propio del enfoque interpretativo); sino que queríamos implicarnos y crear un espacio donde estas mujeres pudieran reflexionar conjuntamente sobre los resultados obtenidos en los cuestionarios y sobre otros temas que les pudieran afectar directamente, todo ello con el propósito de disminuir sus preocupaciones y crear un clima que pudiera favorecer su integración en el país receptor.

Como apuntábamos en el apartado anterior, la finalidad del enfoque interpretativo es comprender un fenómeno, tal y como ocurre con la fenomenología, que es una de sus principales fuentes. "El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante" (Taylor y Bogdan, 1986, p.16).

El enfoque crítico, sin embargo, trata de ir más allá que el paradigma positivista o el interpretativo, ya que no sólo se preocupa por explicar y comprender una determinada realidad sino que intenta transformarla mediante la reflexión y la actuación. Este enfoque parte de una serie de premisas (Colás y Buendía, 1994):

1) Considera que la ciencia no goza de una objetividad rigurosa ni de neutralidad, ya que los sujetos que realizan los planteamientos objetivos siempre responden a una ideología y unos intereses concretos. Según Habermas (1974) el saber humano se origina a partir de tres intereses: el interés técnico (que se corresponde con un saber instrumental traducido en forma de explicaciones científicas y que es característico de las ciencias naturales); el saber práctico (que genera conocimiento interpretativo); y el interés emancipador (que busca la autonomía racional y liberadora del ser humano a través de una formación para la participación y la transformación social).

2) La metodología que emplea es la crítica ideológica, y libera al sujeto de las formas de vida establecidas socialmente.

3) La teoría y la práctica conforman una sola unidad, de tal manera que sin reflexión la acción carece de fundamento, y lo mismo sucede a la inversa, ya que la acción facilita al investigador la adquisición de una mayor conciencia crítica a la hora de teorizar.

4) Un presupuesto se considera válido desde este paradigma cuando es compartido por la mayoría de los sujetos que participan en la investigación.

Probablemente el aspecto más característico de esta corriente es el rol que desempeña la persona que investiga, ya que en lugar de adoptar el papel de investigador objetivo o de mero observador, como ocurría en los paradigmas positivista e interpretativo respectivamente, éste colabora de manera activa en la realidad que se pretende cambiar, y al mismo tiempo se convierte en objeto de investigación.

Uno de los principios a los que ha de atenerse una investigación para ser considerada científica debe ser el de coherencia. Por esta razón, y por la peculiaridad de las características que definen a los paradigmas interpretativo y crítico, consideramos que la metodología que sabría responder más provechosamente a los objetivos que nos hemos planteado para el presente informe es la cualitativa y, dentro de ésta, la que muchos autores coinciden en denominar: ***investigación-acción***.

Dentro de la investigación-acción existen tres modalidades, cada una supone un grado diferente de participación:

- **I/A técnica:** los profesionales participan en un programa de trabajo diseñado por expertos, en el que aparecen preestablecidos los objetivos del mismo y el desarrollo metodológico que se ha de seguir.

- **I/A práctica:** la selección del tema y el control del propio proyecto corre a cargo de los participantes. El investigador externo puede actuar como asesor.

- **I/A emancipativa:** los profesionales profundizan en la reflexión y análisis de sus prácticas cotidianas, conectando su acción a dimensiones sociales, organizativas y personales.

Estas tres modalidades de investigación-acción comparten, sin embargo, una serie de aspectos característicos que son comunes a todas ellas (Colás y Buendía, 1994, p.294):

1. *Su carácter situacional.- relacionado con el diagnóstico y solución de un problema en un contexto específico.*
2. *Participativa.- todos los miembros toman parte directa o indirectamente en el desarrollo de la investigación.*
3. *Autoevaluativa.- las modificaciones o efectos de las acciones son constantemente evaluadas desde “dentro”.*
4. *Los beneficiarios de la investigación son los sujetos y la comunidad implicada.*
5. *Acción-reflexión.- la acción se convierte en fuente de datos y en objeto de reflexión.*
6. *Aplicación inmediata de los hallazgos.*
7. *La investigación se entiende como un proceso de creación sistemática de conocimientos.*

En cualquier caso, si tenemos en cuenta nuestras pretensiones, e insistimos en la idea de que sean las propias madres marroquíes quienes se encarguen de seleccionar los temas a tratar y los objetivos a perseguir durante los diferentes encuentros que mantengamos con

ellas, parece que la modalidad de investigación-acción que más se adecua a nuestros propósitos es la **investigación-acción práctica**.

3.2. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Para conocer y comprender los presupuestos a partir de los cuales se construye la identidad de las madres marroquíes y algunas de las características propias del contexto en el que se desarrolla el proceso de socialización primaria de sus hijos, hemos hecho uso de una serie de técnicas cualitativas directas, tales como la observación participante y las entrevistas focalizadas; y otras indirectas, como el diario de campo. Además, atendiendo a nuestro interés por participar en nuestra propia investigación de manera activa, decidimos constituir un grupo de discusión con madres marroquíes.

A continuación, explicaremos más detenidamente en qué consiste cada una de las técnicas que hemos empleado en la recogida de información:

1) *Encuestas Feed-Back*. Este tipo de encuestas comprenden dos tiempos:

1º) Se hace un diagnóstico de la situación problemática a través de un cuestionario. Este primer apartado correspondería a las encuestas realizadas a los padres de origen marroquí.

2º) El diagnóstico se da a conocer al grupo de discusión con madres marroquíes y al propio grupo de investigación con objeto de contrastar la información obtenida. Para valorar la fiabilidad de los resultados extraídos mediante las encuestas, los miembros del grupo de investigación decidimos que dedicaríamos varias sesiones a discutir y reflexionar con el grupo madres marroquíes sobre las conclusiones de nuestro informe cuantitativo.

2) *Entrevistas focalizadas*: Este tipo de entrevista contempla una serie de directrices generales con las que se pretenden recoger algunos de los aspectos que intervienen en la construcción de la identidad cultural de las madres marroquíes establecidas en España y la de sus hijos. El entrevistador es el que se encarga de plantear estos temas de forma secuenciada, y para ello debe tener en cuenta dos

aspectos fundamentales: darle prioridad a las cuestiones que son más relevantes para el objeto de estudio y adaptar éstas al ritmo de cada entrevista. Estas entrevistas han sido de gran utilidad no sólo para contrastar la información obtenida con las encuestas y la observación participante, sino también para ampliar nuestra visión sobre las vivencias e impresiones de las mujeres marroquíes antes y durante su asentamiento en la sociedad de acogida y, de esa forma, adentrarnos en la construcción de su identidad cultural.

Las entrevistas focalizadas nos han permitido acceder a una serie de informaciones que difícilmente podían haber sido captadas por medio de las encuestas, como son aquellas que tienen que ver con la aparición de determinados sentimientos ante una situación vivida o la reacción ante distintos conflictos socioeducativos de origen cultural. Además, las entrevistas también nos han brindado la oportunidad de profundizar en algunas de las cuestiones que en las encuestas sólo aparecían enumeradas o tratadas de manera muy superficial (importancia de la lengua, de la religión, de la cultura de origen...).

2. *Grabaciones en audio.* Durante la investigación se han llevado a cabo diversas grabaciones en audio de algunos de los temas de debate desarrollados durante nuestras charlas con el grupo de discusión, y de las entrevistas realizadas a veintiséis madres y a tres profesionales del centro educativo donde se realizaban los encuentros (una profesora de A.T.A.L. y dos miembros del grupo de orientación y resolución de conflictos).

3. *Observación participante.* Esta modalidad de observación es llevada a cabo cuando existe una interacción entre el investigador y el grupo investigado. Es decir, el sujeto que investiga mantiene una relación con el grupo que le permite acceder a una serie de contextos y situaciones concretas que son fundamentales para conocer la realidad que se pretende estudiar. La información que se recopila de la interacción con el grupo y con su entorno es recogida en un diario de investigador, que encontraremos en el CD que se adjunta, y en el que además de plasmar todos aquellos acontecimientos que han acaecido durante la investigación, hemos procurado reflejar las impresiones e interpretaciones que se han recogido en cada momento.

Dentro de la metodología cualitativa la observación participante es una de las principales técnicas de recogida de datos. A través de ella el investigador busca obtener una visión de la realidad lo más completa posible a partir de la interacción con los sujetos y con los contextos que conforman su objeto de estudio. Como señalan Goetz y LeCompte (1988), la observación participante es un "medio para determinar las percepciones y comportamientos de los individuos en su mundo, [...] permite al investigador verificar si los participantes hacen lo que creen (o cree el investigador) que hacen." (p.127)

Dentro de este tipo de observación se distinguen varias fases (Colás y Buendía, 1994):

1. *La selección de los escenarios.* Cualquier escenario puede ser válido para desarrollar una investigación, pero es importante tener acceso a los informantes, mantener una relación de cordialidad con ellos, y contar con que nos pueden aportar datos interesantes para la investigación.

2. *Recogida de datos.* Para la recogida de datos hemos empleado el diario de investigador y los registros textuales de las entrevistas realizadas y de algunas charlas mantenidas con el grupo de discusión.

En el diario de investigador del presente estudio aparecen notas de campo que recogen descripciones de los contextos en los que tenían lugar las reuniones con el grupo de discusión y las entrevistas; algunas de las actitudes manifestadas por las personas implicadas en la investigación; las impresiones del grupo de discusión con madres marroquíes; los contenidos tratados durante los debates; contribuciones e interpretaciones del grupo de investigación en cada una de las fases del estudio, etc. Además, aparecen una serie de comentarios observacionales (CO.) que consisten fundamentalmente en reflexiones y apreciaciones personales sobre determinados acontecimientos, vivencias y pensamientos.

3. *Tratamiento de los protocolos recogidos.* Una vez recogidos los datos, procedimos a categorizar los contenidos del diario de investigador con el propósito de establecer conexiones entre la

información obtenida mediante las encuestas, las entrevistas, el grupo de discusión, la teoría y las reflexiones originadas a nivel personal y dentro del grupo de investigación.

3.2.1. La entrevista focalizada

La modalidad de entrevista que hemos empleado para nuestro informe cualitativo es, como decíamos, la entrevista focalizada. Esta trata de abarcar los temas más importantes para nuestro objeto de estudio y, al mismo tiempo, otorga libertad al investigador para que adapte la secuenciación y el estilo de las preguntas a cada una de las personas entrevistadas, dependiendo de sus características, intereses, dificultades, etc.

1. **Objetivos:** Las razones por las que decidimos emplear las entrevistas fueron principalmente nuestro interés por profundizar en algunas cuestiones que en las encuestas fueron tratadas muy superficialmente, y ampliar nuestro conocimiento sobre otros focos de interés que resultan fundamentales para comprender cómo se construye y desarrolla la identidad cultural de las madres inmigrantes marroquíes, y algunas de las condiciones en las que se produce la socialización primaria de sus hijos (valores de los padres, concepciones socioeducativas, intereses...).

2. **Descripción de la muestra:** La muestra que hemos empleado en la realización de entrevistas está conformada por un total de veintiséis mujeres marroquíes, las cuales residen en la provincia de Málaga y cuentan con una edad que se sitúa entre los 36 y 40 años. De esas veintiséis mujeres marroquíes hay veinticuatro que son madres y tienen hijos cursando la enseñanza obligatoria española, por lo que han tenido la oportunidad de familiarizarse con nuestro sistema educativo.

El 26,3% de estas mujeres no convive con el padre de sus hijos, bien por motivo de divorcio o separación (21%), o bien porque su pareja aún continua residiendo en Marruecos (5,2%). Aquellas que están divorciadas o separadas no reciben manutención de sus ex-maridos, por lo que la economía familiar se reduce a un único sueldo, el que ellas mismas perciben por su trabajo, que se desarrolla mayoritariamente en el ámbito doméstico. Algunas de ellas reciben

además pequeñas ayudas económicas por parte de los organismos públicos para poder hacer frente a una parte del gasto para el alquiler de la vivienda (ya que prácticamente todas viven de alquiler); o acceder a determinados beneficios sociales como son las becas de comedor y las becas destinadas a material escolar para sus hijos. Este empobrecimiento provoca que la mayoría de estas mujeres tenga que residir junto a sus hijos y otros familiares en viviendas de pocos metros cuadrados, en las que apenas existe intimidad, y cuyas condiciones de habitabilidad son bastante precarias.

La mayoría de estas mujeres apenas han recibido formación durante su niñez, ya que tuvieron que renunciar a sus estudios para cuidar de la casa y de sus hermanos, o para casarse a una edad muy temprana.

3. ***Diseño de la entrevista.*** En el diseño de la entrevista se han seguido varias fases, cada una de las cuales enumeramos a continuación (Schatzman y Strauss, 1973):

a) *Decidir la información necesitada.* Preguntas sobre experiencia y conocimiento, preguntas sobre opiniones y valores, preguntas sobre sentimientos, preguntas sobre conocimientos y preguntas sobre lo sensorial, preguntas demográficas y antecedentes.

Para decidir qué información queríamos obtener mediante las entrevistas volvimos a consultar trabajos que indagaban sobre la construcción de las identidades culturales e hicimos un repaso de los resultados obtenidos con las encuestas. Tras esta revisión decidimos los núcleos temáticos que se trabajarían en las entrevistas: 1. datos personales de la entrevistada; 2. experiencias vividas antes, durante y después del proceso migratorio; 3. y problemas acaecidos por la condición de inmigrante. Cada uno de estos núcleos contaba con preguntas que hacían referencia a los componentes internos de la identidad cultural, es decir, a los componentes cognoscitivos, afectivos y morales. Por ello, hemos tratado de desarrollar preguntas que nos sirvan para obtener información sobre antecedentes (familiares, laborales, religiosos...) y datos demográficos; sobre experiencias y conocimientos; sobre opiniones y valores; y sobre sentimientos. A continuación

desarrollamos cada uno de estos núcleos en varios apartados y subapartados que recogían una serie de cuestiones relacionadas con el ambiente familiar, con su religión, con su trabajo, con sus valores y concepciones, con las dificultades acaecidas en el país de acogida, etc.

b) *Estructuración y secuenciación de las preguntas.* Tal y como aconseja Patton (1980) hemos comenzado la entrevista con preguntas descriptivas que se refieren al pasado y al presente de las entrevistadas (ambiente familiar antes y después de emigrar, importancia otorgada a la religión antes y después de emigrar, relación de pareja antes y después de emigrar, etc.), y hemos reservado para el final aquellas que considerábamos más complicadas y que, bien requerían hacer comparaciones entre la cultura de origen y la de acogida (comparaciones entre la sociedad española y la marroquí: educación, formación, medios de comunicación...); o bien se referían a emociones o creencias que tienen que ver con la condición de inmigrante (aceptación por parte de la sociedad de acogida, dificultades encontradas tras el proceso migratorio en cuanto a papeles, trabajo o vivienda, etc.).

c) *Decidir el tamaño de la muestra.* Tras revisar las cuestiones de la entrevista junto al resto del grupo de investigación, se decidieron variar algunos matices poco significativos. Finalmente, consensuamos que veinticinco entrevistas serían suficientes para la consecución de nuestros objetivos, aunque no descartamos que en un momento dado pudieran ser necesarias más o incluso menos, bien porque la información pudiera llegar a ser insuficiente o bien porque resultara demasiado repetitiva. La muestra fue elegida teniendo en cuenta su nivel de representatividad, es decir, se buscaban mayoritariamente mujeres que estuviesen o hubiesen estado casadas o unidas a un hombre y que fuesen madres, todo ello con el propósito de analizar cómo se manifestaba la identidad cultural en los roles de mujer, madre y esposa. Al mismo tiempo, buscábamos madres que tuviesen hijos escolarizados, ya que de esa manera podíamos comprobar cómo actúan éstas ante determinadas situaciones que tienen que ver con la formación y la educación de los hijos (ayuda con los deberes, nivel de interacción con los profesores y los demás padres del centro educativo al que acuden sus hijos, percepciones sobre la educación en España,

etc.). No obstante, también creímos conveniente entrevistar a algunas mujeres que estuviesen a punto de casarse para observar qué diferencias existían entre las opiniones de éstas y las de las mujeres que ya habían constituido su propia familia.

Finalmente se realizaron un total de veintitrés entrevistas, en las que participaron veinticuatro mujeres marroquíes con hijos en edad escolar, dos mujeres a punto de casarse, y tres profesionales del centro donde se organizan los encuentros con el grupo de discusión. La mayoría de las mujeres entrevistadas cuentan con una edad que se sitúa entre los 36 y 40 años de edad, están casadas, conviven con sus maridos, y tienen una media de 2,62 hijos (dos o tres hijos por familia).

d) Decidir la duración de las entrevistas. En cuanto a la duración de las entrevistas decidimos que lo más conveniente sería no establecer un tiempo predeterminado, porque podíamos encontrar mujeres que nos ofrecieran datos muy significativos sobre el tema a investigar y, en esos casos, creímos que sería bueno aprovechar la oportunidad para conocer en profundidad determinados rasgos de la cultura marroquí y de cómo esta se transmite de generación en generación o cómo varía tras el proceso migratorio. De igual manera, hay mujeres que por falta de tiempo, de memoria, por timidez, e incluso por desconocimiento, no aportan nuevos datos a las informaciones recopiladas.

El criterio de duración de las entrevistas lo hemos dejado siempre a elección de la entrevistada (según su disponibilidad de tiempo libre para poder atendernos; según reaccionaba a las cuestiones -de forma cansada, con evasivas, por la aparición de numerosas interrupciones, etc.), aunque algunas se dieron por terminadas una vez que habían sido tratadas todas las cuestiones.

e) Decidir los escenarios donde llevar a cabo las entrevistas. Los escenarios también fueron escogidos por las propias entrevistadas. La mayoría de ellas prefirieron que nos citásemos en sus casas, y sólo algunas decidieron hacerlo en otros lugares como teterías, talleres de costura a los que acudían en su tiempo libre, o incluso su lugar de trabajo. A pesar de la distancia que nos separaba de las viviendas de algunas de nuestras entrevistadas, la

mediadora cultural (que ejercía como traductora durante las entrevistas) y yo pensamos que sería buena idea realizar las entrevistas en los domicilios, porque allí las mujeres entrevistadas se sentirían más cómodas y hablarían con más libertad sobre sí mismas y sobre su entorno familiar y social.

El hecho de acudir a los domicilios fue una experiencia muy gratificante porque estas mujeres siempre nos recibían con los brazos abiertos, y organizaban copiosos desayunos y meriendas de bienvenida, y todo ello teniendo en cuenta que contaban con recursos muy escasos.

f) *Conocer la identidad de los individuos implicados (entrevistadores y entrevistados)*. El número de entrevistadores ha dependido la mayoría de las veces del dominio que la persona entrevistada tenía de la lengua castellana: si éste apenas podía comunicarse en la lengua de acogida debíamos acudir dos entrevistadoras, la mediadora intercultural -que actuaba como traductora- y yo; y, cuando la entrevistada tenía un buen dominio del castellano no siempre era necesaria la presencia de una persona que se encargase de traducir o de actuar mediando entre la cultura marroquí y la española.

Las entrevistas llevadas a cabo han sido de dos tipos: individuales y colectivas. La idea de las entrevistas colectivas surgió cuando una de las madres manifestó que se sentiría más cómoda si realizaba la entrevista en compañía de su hermana. En principio tratamos de convencerla para hacerla de forma individual pero al ver que ella insistía decidimos seguir sus exigencias. Tras la entrevista comprobamos que los datos que habíamos obtenido eran muy significativos y decidimos volver a emplearla en otras ocasiones, ya que esta modalidad de entrevista nos había permitido comparar las respuestas de dos mujeres entrevistadas y observar qué temas eran más controvertidos para ambas, aún perteneciendo a una misma cultura. Las entrevistas colectivas también nos permitieron observar determinadas diferencias intergeneracionales entre padres e hijos o entre hermanas con una gran diferencia de edad.

Realizamos un total de 19 entrevistas individuales y 4 colectivas a madres marroquíes, y dos a profesores del colegio donde organizábamos las charlas (una colectiva y una individual). No obstante, dos de las entrevistas individuales realizadas a las madres se han perdido completamente por un problema de la grabadora de audio, y en otras dos hay fragmentos con problemas de audio pero hemos logrado reconstruirlas con la ayuda del diario de investigador y con aquello que pudimos recordar entre la mediadora y yo.

Las entrevistas colectivas no siempre estaban compuestas por los mismos miembros de una familia sino que las fuimos variando. Al final se desarrollaron las siguientes:

- Una formada por dos hermanas: una casada y con tres hijos, y otra a punto de casarse con un muchacho marroquí.
- Una segunda compuesta también por dos hermanas: una casada y con dos hijos, y otra a punto de casarse con un español.
- Una tercera constituida por una mujer marroquí divorciada, su hija mayor (que está casada y con hijos) y su hermana (divorciada y también con un hijo).
- Y una cuarta conformada por una familia entera: la mujer, el esposo, los tres hijos pequeños (dos niñas y un niño) y dos hijas casadas con marroquíes y con varios hijos.

g) Conocer los modos comunicativos de los entrevistados. Para que la entrevista no resultara demasiado pesada y pudiera llevarse a cabo con fluidez, decidimos ir adaptando las cuestiones al ritmo de la entrevista, y desarrollar ésta al estilo conversacional de la interacción cotidiana (Denzin, 1978; Schatzman y Strauss, 1973), es decir, de forma comprensiva y natural.

4. **Recogida de la información:** Si tuviera que decidir qué etapa de nuestro estudio me ha parecido más complicada señalaría sin duda la que corresponde a la recogida de información y, más concretamente, el acceso a los informantes. Sólo a la recopilación de datos hemos dedicado aproximadamente dos años y tres meses (desde el 7 de

febrero de 2003 hasta el 6 de mayo de 2005).

Para la recogida de información empleamos una grabadora de audio. Antes de utilizarla explicamos a cada una de las entrevistadas el propósito de la entrevista y la confidencialidad de sus datos, y posteriormente le pedimos permiso para emplear la grabadora. La mayoría de las madres entrevistadas no han tenido ningún problema en que su entrevista quedase registrada, pero una de ellas prefirió que fuésemos transcribiendo sus respuestas a mano.

Comenzamos a realizar las entrevistas una vez que habíamos iniciado nuestras reuniones con el grupo de discusión de madres, porque pensábamos que sería más fácil encontrar madres a las que entrevistar si manteníamos con ellas un contacto previo y lográbamos entablar una relación más cercana. Esto supuso un gran acierto, porque la mayoría de las madres que acudían cotidianamente a las charlas se prestaron a ser entrevistadas por nosotras en sus casas. La fase más complicada comenzó cuando habíamos entrevistado a todas las mujeres del grupo, porque a partir de entonces el acceso a los informantes se convirtió en una ardua tarea, no encontrábamos mujeres marroquíes que estuviesen dispuestas a colaborar con nosotras sin conocernos.

Agotamos todas las vías que estaban a nuestro alcance para localizar a mujeres dispuestas a ser entrevistadas. La mediadora intercultural y yo salimos a la calle con el propósito de buscar personas o lugares (colegios, locutorios, ONGs, centros que repartían comida a personas sin recursos, etc.) que nos condujesen a mujeres a las que poder entrevistar, pero el resultado no fue demasiado satisfactorio, porque la mayoría de ellas no querían ser entrevistadas. Sólo dos mujeres, que esperaban a sus hijos en la puerta de una escuela privada de árabe, aceptaron citarse con nosotras porque conocían a la mediadora intercultural de cuando ésta había sido profesora de la escuela. Sin embargo ambas mujeres nos dejaron “plantadas” en diferentes días y finalmente nos dijeron que habían decidido no colaborar, quizás cambiaron de idea tras consultar su propósito con algún familiar. Había momentos en los que esta dificultad nos desanimaba para continuar adelante, y algunos de ellos quedan expresados en el diario de investigador:

"Hoy volvemos a encontrarnos con un problema que se está convirtiendo en algo habitual en el desarrollo de la investigación: la dificultad para captar madres a las que poder realizar las entrevistas. Aun así, la mediadora cultural y yo decidimos no rendirnos y nos lanzamos a la calle, algo que habíamos hecho en una ocasión anterior sin obtener ningún éxito. Decidimos visitar varios bloques del municipio de Torremolinos que, por lo que habíamos podido observar en otras ocasiones, contaban con una presencia significativa de personas marroquíes." (Diario de investigador, p.100)

Puede que la razón por la que no participaban estas madres fuera que no se fiaban de nuestras intenciones, porque muchas de ellas temen acercarse a cualquier persona que se interesa por sus vidas y más aún cuando no tienen regularizada su situación en el país de acogida. Sin embargo, durante nuestras salidas a la calle comprobé que la pobreza también es un factor importante, ya que resulta embarazoso proponerle una entrevista a una persona que ni siquiera tiene cubierta sus necesidades primarias:

"Durante nuestra búsqueda nos encontramos con un grupo grande de mujeres marroquíes que estaban esperando en la puerta de un local a que repartieran bolsas de comida. Nos acercamos a ellas, les informamos sobre los servicios asistenciales que muchas ONGs les podían proporcionar y que muchas de ellas desconocían y, al cabo de un rato de charlar con ellas, les estuvimos explicando nuestro estudio. En este caso tampoco tuvimos mucho éxito porque la respuesta mayoritaria de las madres es que la educación de los hijos no es un problema para ellas, ya que tienen problemas que necesitan soluciones más inmediatas como puede ser la falta de recursos para vestirse, asearse, alimentarse, etc." (Diario de investigador, p.69)

Finalmente, otro de los mediadores interculturales que han colaborado en este proyecto logró contactar con varias familias a las que conoció a través de la ONG para la que trabaja (Málaga Acoge), con lo que después de un largo periodo de tiempo pudimos dar por finalizada la recogida de información.

5. **Análisis de la información:** Para el análisis de la información se transcribieron a ordenador todas las entrevistas realizadas y, junto con el diario de investigador y algunas de las grabaciones de las charlas mantenidas con el grupo de discusión, se introdujeron en un programa informático de análisis de datos cualitativos (Nudist 1.0).

La transcripción fue una labor muy complicada a la que dedicamos cerca de nueve meses y medio, ya que la mayoría de las veces resultaba difícil entender con claridad qué querían decir las entrevistadas. El principal problema fue la lengua, porque las mujeres entrevistadas mezclaban palabras castellanas con el bereber o el árabe dialectal y algunas frases resultaban realmente ininteligibles. La otra dificultad fue principalmente el ruido de fondo que se escuchaba en muchas de las grabaciones, pues éste distorsionaba el sonido y resultaba complicado distinguir lo que decían las mujeres entrevistadas.

Aunque el trabajo de transcripción se comenzó a llevar a cabo cuando aún llevábamos un número de entrevistas muy reducido, hay que decir que se alargó bastante porque, como es lógico, no lo pudimos dar por finalizado hasta que realizamos la última entrevista.

Cuando las entrevistas estaban insertadas en el programa informático, le asignamos a cada una de ellas una serie de atributos a fin de poder establecer posteriormente comparaciones y extraer distintas conclusiones sobre una misma cuestión en función de la edad de las mujeres entrevistadas, su estado civil o el número de hijos que tienen.

Los resultados que obtuvimos de las entrevistadas en función de los atributos están mostrados en las siguientes tablas:

<i>Edad</i>	<i>26-30 años</i>	<i>31-35 años</i>	<i>36-40 años</i>	<i>41-45 años</i>	<i>46-50 años</i>
	1	6	7	3	2

<i>Estado Civil</i>	<i>Casada y convive con el marido</i>	<i>Casada y no convive con el marido</i>	<i>Divorciada</i>	<i>Divorciada pero convive con el marido</i>	<i>Separada</i>
	13	1	2	1	2

<i>Número de hijos</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>Más de 4</i>
	4	7	5	2	2

Una vez introducidos todos los datos y asignados los atributos correspondientes, procedimos a categorizarlos haciendo uso del programa informático. Hay que puntualizar que algunas de las categorías que empleamos en las entrevistas estaban predeterminadas, pues coincidían con muchas de las variables que se habían trabajado en las encuestas; sin embargo, hubo otras que fueron surgiendo espontáneamente a medida que íbamos leyendo las entrevistas, ya que nos aportaban nuevas informaciones sobre la población objeto de estudio.

En un primer momento nos salieron cerca de 160 categorías, que fuimos depurando y englobando en otras más generales hasta quedarnos finalmente con 121 (las cuales podemos ver en el anexo nº4).

6. Interpretación de los datos. Cuando se dio por finalizado el periodo de categorización, imprimimos la información recopilada en cada una de las categorías y las leímos una a una para establecer nexos de unión entre ellas, y así poder comenzar a redactar el informe de análisis de la información obtenida mediante las entrevistas. Dicho informe se estructuró de forma secuenciada, utilizando para ello diferentes apartados que hacían referencia a la relación de pareja de los padres marroquíes, a la relación de la madre con sus hijos, a la importancia otorgada a la lengua y la religión de origen, a la diferencia en la forma de educar de padres marroquíes y españoles, etc.

3.2.2. Grupo de discusión con madres marroquíes

Para estructurar nuestro trabajo de investigación con el grupo de madres marroquíes hemos seguido las fases que corresponden al modelo investigación-acción, las cuales se estructuran de la siguiente forma:

1. *Fundamentación teórica.* Como mencionaba en el primer apartado, nuestro trabajo con el grupo de madres se sustenta sobre los postulados del *paradigma crítico*. Así pues, atendiendo a las aportaciones de este paradigma, me apoyaré en uno de los modelos metodológicos con los que éste cuenta: la *investigación-acción*.

2. *Análisis del contexto.* Para hacer un análisis exhaustivo del contexto es necesario tener en cuenta los siguientes apartados:

2.1. Descripción del contexto: La idea del grupo de discusión con madres marroquíes surge durante la realización del estudio cuantitativo. Tras realizar el informe final, creímos que lo más conveniente era contrastarlo con personas pertenecientes a la cultura marroquí, pues de esa manera podíamos disminuir el riesgo de equivocación en nuestras interpretaciones y aumentar su grado de fiabilidad.

Los resultados de las encuestas también mostraron que era necesario establecer un vínculo mayor del que existía hasta ese momento entre las madres marroquíes y el centro educativo al que asistían sus hijos, ya que son ellas quienes principalmente se encargan de la educación de éstos. Además, tras observar la precariedad de las condiciones legales, laborales y de vivienda de estas personas consideramos que podría ser una buena idea organizar encuentros para que éstos pudieran informarse sobre cuestiones que les afectan directamente y que reducen su calidad de vida.

A partir de ahí nos pusimos en contacto con un colegio público de la provincia de Málaga, en el que únicamente se impartía la enseñanza primaria y que contaba con un número significativo de alumnado marroquí. Tras realizar los procesos de negociación pertinentes, los cuales se explican detenidamente en el siguiente

apartado, se decidió habilitar el comedor del centro para llevar a cabo nuestros encuentros, los cuales se desarrollaron de manera informal -a modo de merienda, con té verde y pastas- para que las madres se encontraran lo más cómodas posible.

2.2. Constitución del grupo de madres: En el proceso de constitución del grupo de madres se siguieron las siguientes fases:

a) *Proceso de negociación.* Tal y como apuntábamos anteriormente, la idea de constituir un grupo de madres marroquíes surgió con objeto de complementar, contrastar y comprender los resultados obtenidos a partir de las distintas metodologías empleadas en nuestro estudio. Tras discutir el grupo de investigación sobre la necesidad de devolver la información obtenida al colectivo marroquí con el fin de que nos proporcionaran su propia interpretación, decidimos contactar con un colegio de Málaga capital que contaba con un número significativo de alumnado marroquí.

Para el proceso de negociación se siguieron los siguientes pasos:

➤ *Negociación con los profesionales del centro.* Para esta primera aproximación el director del grupo de investigación se puso en contacto con el director del centro para explicarle el objeto de nuestro estudio y nuestro interés por crear un espacio dentro de la institución escolar en el que tuvieran cabida los intereses e inquietudes de las madres marroquíes.

En un primer momento la negociación con el director no fue demasiado fácil, éste pensaba que tendría que sacar tiempo libre para el proyecto, y pareció considerar que nuestra propuesta no era mejor que otras que posiblemente le habían presentado en ocasiones anteriores y que en ningún caso habían repercutido en la mejora del centro.

De aquel primer encuentro con el director me forjé una serie de impresiones que recogí en mi diario de investigador:

"... Me dio la impresión de que (el director) aún no estaba demasiado convencido de lo que teníamos previsto hacer, porque a pesar de que le expliqué varias veces nuestro propósito, él no parecía prestarme demasiada atención y, además, no cesaba de poner obstáculos (CO. muchos de los cuales eran comprensibles) y de utilizar argumentos que yo no había empleado al hablarle del proyecto, como, por ejemplo: 'A mí los estudios estadísticos no me convencen' (porque, según decía, éstos tenían después poca repercusión práctica); '...yo es que no tengo tiempo porque ahora me faltan cuatro profesores en el centro'; '... a esta hora todos los profesores se han ido y yo... ¿Por qué me tengo que quedar aquí?' [...] (CO¹⁵. debo señalar que mi impresión sobre la charla que mantuve con él no fue, en absoluto, negativa. En ningún momento llegué a pensar que se arrepintiera de su elección ni que fuese a rechazar el proyecto sino que más bien consideré que se estaba desahogando conmigo porque, por lo que pude observar, no sólo ejercía la función directiva sino que se encargaba de vigilar múltiples actividades como: que los niños comieran en el comedor, proporcionarles una pelota cuando éstos perdían la que tenían, etc.)." (Diario de investigador, p.4)

Finalmente, el director consultó con la profesora de educación intercultural la posibilidad de emprender nuestro proyecto en el colegio y ambos decidieron que podía ser una buena oportunidad para acercarse más a las madres marroquíes.

- *Primera aproximación a las madres marroquíes.* Durante esta primera etapa tuve que acudir varios días a la puerta del colegio junto a la mediadora intercultural para explicar a las madres nuestro propósito.
- *Fijar una fecha para el primer contacto.* Nos pusimos de acuerdo con el director del colegio con objeto de fijar una fecha y un lugar para desarrollar nuestro primer encuentro.
- *Fase informativa.* Para informar a las madres sobre el día y hora de nuestra primera reunión nos servimos de carteles en la puerta

¹⁵ Las siglas CO. quieren decir que se trata de un comentario observacional.

del colegio y de trípticos informativos en árabe y español que fuimos repartiendo en la puerta del colegio a las madres.

➤ *Negociación con las madres marroquíes.* El primer día de reunión lo dedicamos prácticamente a explicar nuestros objetivos y a proponerles que plantearan ellas mismas otros objetivos que les pudieran interesar, así como los temas a tratar durante las próximas reuniones. Por otro lado, el grupo se comprometió a responder a todas las necesidades que ellas tuviesen y que pudiesen estar a nuestro alcance. Para ello, recurrimos a varios profesionales a fin de que éstos acudieran a las reuniones y asesoraran a las madres sobre determinadas cuestiones que les preocupaban especialmente.

También nos comprometimos a organizar clases de árabe para adultos y niños. Fueron las propias madres quienes las solicitaron con el propósito de que sus hijos pudieran aprender, reforzar y preservar su lengua de origen. Ellas también tenían un gran interés en aprenderlo, pues la gran cantidad de dialectos que existen en Marruecos suponen un gran obstáculo para la comunicación entre ellas mismas.

Antes de continuar habría que destacar la importancia que la colaboración de los mediadores culturales ha tenido en cada una de las fases de la investigación. Su labor de mediación con las personas que colaboran en la investigación es esencial no sólo para facilitar la cuestión lingüística, sino para ayudarnos a descifrar muchos de los significados propios de la cultura musulmana y de la cultura occidental (significados que nosotros no podemos observar de forma objetiva desde dentro). En definitiva, ellos nos han permitido profundizar y desvelar significados y valores que a los investigadores occidentales nos son desconocidos y distantes.

Una labor no menos importante es la que han desarrollado algunos estudiantes de Pedagogía que acudían regularmente a las reuniones celebradas en el colegio con el grupo de madres. Estos alumnos colaboran con nosotros diseñando y organizando juegos para los hijos de las mujeres que asisten a este grupo de madres. Gracias a su colaboración, las madres tienen la oportunidad de dialogar distendidamente sobre temas educativos que les

preocupan, con la garantía de que sus hijos estarán en buenas manos.

b) Identificación de necesidades, problemas o centros de interés del grupo. En el proceso de negociación que se llevó a cabo con las madres marroquíes durante la primera reunión, tuvimos la oportunidad de consensuar con ellas los temas que trabajaríamos durante nuestros próximos encuentros. Esta reunión, junto con las lecturas y las observaciones realizadas previamente, y los resultados obtenidos a partir de las encuestas, nos permitió conocer más de cerca cuáles eran las principales necesidades de este grupo y cuáles sus intereses.

Según pudimos comprobar, algunas de las necesidades que debían ser solventadas eran principalmente:

- a) Romper el aislamiento que sufren muchas mujeres marroquíes asentadas en España mediante la organización de un espacio de discusión y reflexión conjunto.
- b) Intentar facilitarles en la medida de lo posible la información necesaria para resolver problemas que son prioritarios para ellas y sus familias (como son aquellos que tienen que ver con sus derechos laborales, residenciales, jurídicos...).
- c) Mejorar y agilizar su proceso de adaptación y el de sus hijos facilitando la construcción de redes relacionales con la comunidad educativa y con el resto de las madres marroquíes.
- d) Fomentar la preservación de su lengua y cultura de origen, y facilitar la comunicación entre aquellas madres marroquíes que hablan diferentes dialectos por medio de la organización de clases de árabe y cultura marroquí dirigidas a padres e hijos.
- e) Recibir información acerca de los servicios escolares.
- f) Dotarles de las herramientas necesarias para hacer frente a las posibles crisis de identidad que puedan tener ellas o sus

propios hijos durante su vida en España; a los conflictos educativos que puedan surgir como consecuencia del choque entre culturas; a los mensajes nocivos que reciben de los medios de comunicación, etc.

3. Planificación. Para realizar la planificación de una actividad es necesario que primero hagamos un diagnóstico de la situación para localizar el problema y su evolución, ya que esto nos permitirá plantear posteriormente las estrategias de acción pertinentes.

a) *Diagnóstico de la situación.* Para elaborar un diagnóstico de la situación decidimos formular el problema, y para ello nos interrogamos sobre qué queríamos investigar o extraer de esas reuniones y para qué. Las respuestas que obtuvimos fueron las siguientes:

¿QUÉ SE QUIERE INVESTIGAR?

- a. Cómo son las relaciones de las madres marroquíes con el resto de la comunidad educativa.
- b. Las preocupaciones e inquietudes de las madres marroquíes durante su proceso de adaptación y el de sus hijos/as.
- c. Cómo y dónde van creando estas mujeres sus redes relacionales.
- d. Análisis de aquellos contextos que dificultan la asociación de las mujeres marroquíes: escasez de recursos, trabas legales, etc.
- e. Cuáles son los problemas con los que se encuentran en la educación de los hijos/as.
- f. Cómo se desarrolla la socialización primaria de los niños/as marroquíes.

- g. Con qué problemas se encuentran los niños/as marroquíes en el paso de la infancia a la adolescencia y cómo afectan a ese proceso evolutivo los posibles choques existentes entre la cultura mayoritaria y su cultura de origen.

¿PARA QUÉ SE QUIERE INVESTIGAR?

- a. Para erradicar aquellas preocupaciones e inquietudes que estén a nuestro alcance.
- b. Para conocer y comprender cómo estas mujeres van creando sus redes relacionales y procurar ampliarlas. Se trata pues de comprender el funcionamiento del mecanismo relacional para erradicar, en la medida de lo posible, el aislamiento que sufren muchas mujeres marroquíes.
- c. Para procurar que exista un mayor contacto y entendimiento entre las madres marroquíes y los profesores que se encargan de la educación de sus hijos/as, así como para fomentar su participación en todas aquellas actividades que desarrolle el centro.
- d. Para facilitar la integración de las madres marroquíes en la sociedad de acogida y más particularmente en los contextos en los que interactúa cotidianamente (barrio, colegio, instituciones locales...).
- e. Para mejorar y favorecer la contribución de las madres marroquíes al proceso de adaptación de sus hijos/as y para que sean capaces de intervenir en los conflictos de identidad que pueden llegar a sufrir éstos/as como consecuencia del choque cultural.
- f. Para elaborar nuevas estrategias de educación intercultural que orienten el trabajo en el aula de los futuros profesores.

Antes de continuar parece conveniente definir la posición que ocupa el investigador respecto al grupo de discusión. En el presente estudio, los roles que he desempeñado como investigadora dentro del grupo han sido fundamentalmente el de

coordinadora y catalizadora: yo me encargaba de buscar a las personas que darían las charlas; de preparar las meriendas junto a la mediadora cultural (que era quien actuaba como traductora y mediadora entre las dos culturas); de moderar los debates cuando era necesario; de elaborar las circulares y los trípticos informativos en español (que la mediadora se encargaba de traducir); pero mi tarea fundamental era la de recoger la información de las participantes para luego devolverla de forma organizada y relacionándola con otros temas que se habían tratado previamente. La participación del grupo de madres y nuestra motivación para que éste saliera adelante hicieron que todos los miembros del mismo estrecharan sus lazos afectivos, algo que resulta inevitable cuando compartes con un grupo de personas tus sentimientos, creencias, valores...

4. Proceso de desarrollo. Para poner en funcionamiento el grupo de discusión con madres marroquíes se siguieron las siguientes fases:

a) Organización del trabajo en grupo y desarrollo del plan de acción: Para poner en marcha nuestro plan de acción con estas madres marroquíes lo primero que nos preguntamos fue qué podíamos hacer para que nuestro proyecto tuviera repercusión en el grupo. Inmediatamente después se nos ocurrieron una serie de respuestas que plasmamos a continuación:

- Poner en práctica actividades conjuntas para crear vínculos entre la cultura marroquí y la española, disminuyendo los posibles choques que puedan surgir y las consecuencias que se derivan de éste.
- Fomentar y mejorar las relaciones entre las madres marroquíes, así como la relación madre-profesor/a, todo ello mediante la organización de reuniones en las que participen ambos.
- Organizar charlas informativas sobre temáticas que interesen y preocupen especialmente a las madres (problemas de conducta de los hijos; la influencia de los medios de comunicación en la educación de éstos; derechos jurídicos existentes para las mujeres inmigrantes, etc.).

- Elaborar para el futuro nuevas estrategias y programas de educación intercultural.

➤ Primeras experiencias: Durante la última fase del proceso de negociación, acordamos con el grupo de mujeres marroquíes cuántos días a la semana nos reuniríamos, y se estableció de forma consensuada que se celebraría una reunión mensual. Una vez finalizado el proceso de constitución y negociación del grupo de madres, comenzamos a elaborar de forma conjunta algunos de los temas que posteriormente trabajaríamos en las reuniones.

A continuación enumeramos algunas de las cuestiones trabajadas en el grupo de madres:

- *La regularización de la población inmigrante en España.* Con motivo de esta charla invitamos a una abogada perteneciente a una de las ONGs con las que hemos colaborado, ya que estaba muy familiarizada con los asuntos legislativos concernientes a la población inmigrante. Entre los temas que se trataron durante la charla destacaron: el proceso de regularización, la reagrupación familiar, la nacionalidad, etc. A nuestro juicio, la experiencia resultó muy positiva porque nos sirvió para establecer un gran vínculo solidario entre aquellas madres que sí estaban regularizadas y aquellas otras a quienes únicamente se las separa o estigmatiza por estar en situación "ilegal".

- *Problemas de conducta de los hijo/as marroquíes.* Con ocasión de esta charla acudió al colegio el director del grupo de investigación, J.M. Esteve Zarazaga, quien explicó a las madres algunas de las conclusiones extraídas de una investigación anterior que el grupo de investigación realizó sobre este tema. Durante el encuentro tuvimos la posibilidad de acercarnos al mundo de las vivencias y experiencias de algunos niños marroquíes que sienten un gran conflicto interno cuando ponen su identidad en contacto con niños pertenecientes a la cultura mayoritaria.

- *La influencia de la TV en la educación de los hijos.* Para este encuentro decidimos volver a invitar a J.M. Esteve Zarazaga, ya que hace algunos años también realizó una investigación

relacionada con esta temática en la que se demostraba de qué manera la publicidad puede influir en las decisiones de un niño, distorsionando su percepción de lo real y lo imaginario. Finalmente, la charla derivó en una discusión en grupo sobre las distintas maneras de ver la televisión (de forma individual o en familia, como canguro de los niño/as, como medio de aprendizaje, etc.) y sobre cómo hacer un uso educativo de este medio.

Durante cada reunión, después de la charla del ponente, abrimos un turno de preguntas en el que las madres buscan dar respuesta a problemas personales y/o comunes, a partir de los cuales se suele establecer una discusión en la que participamos todos los asistentes al encuentro.

Estas charlas se suelen desarrollar fundamentalmente de dos modos diferentes, en función de los procesos de comunicación empleados:

- Combinación de procesos transmisivos e interactivos en la comunicación: es decir, existe una primera parte, en la que las madres recibían la información del ponente (receptoras); y una segunda parte, en la que todos los asistentes participábamos activamente preguntando y respondiendo a las cuestiones formuladas por cualquier persona del grupo (proceso de retroalimentación o Feed-back) aportando conocimientos, ideas, experiencias personales, etc.

- Proceso de Feed-back continuo: La única diferencia entre este modelo y el anterior es que el proceso de Feed-Back continuo no cuenta con una primera fase transmisiva, es decir, que en ningún momento de la reunión el ponente adoptaba la función de mero emisor sino que desde el principio se convertía en un miembro más del grupo, formulando y respondiendo preguntas. Este proceso que hemos llamado de Feed-back continuo suele adoptar dos modalidades que dependen de la presencia o no de un ponente o persona especializada en la temática a tratar. Estos son: proceso de Feed-back continuo entre el grupo y el ponente, y proceso de Feed-back continuo entre el propio grupo.

Estos dos modelos tienen en común su enorme capacidad para generar un proceso continuo de intercambio y aprendizaje, no sólo dentro del grupo de madres sino entre los demás asistentes, pues no podemos olvidar la gran aportación que las experiencias familiares de estas mujeres suponen para nosotros no sólo a nivel cognitivo (induciéndonos a la reflexión, al enfrentamiento continuo entre viejas concepciones y percepciones sobre la población marroquí y otras nuevas con las que nos íbamos encontrando, respondiendo preguntas que nunca antes nos habíamos formulado...) sino también a nivel vivencial y experiencial.

b) Recogida de la información. Durante las reuniones con el grupo de discusión de madres empleamos para la recogida de datos las siguientes técnicas: por un lado, la grabación en audio de algunos de nuestros encuentros; y, por otro, el diario de investigador, en el que he tratado de reflejar las informaciones más importantes obtenidas por medio del método de la observación participante, y mis reflexiones al respecto.

Se llevaron a cabo once reuniones con el grupo de discusión durante los dos cursos académicos que duró el proyecto. A finales del segundo curso decidimos dar por finalizadas nuestras reuniones porque el centro educativo donde desarrollábamos nuestra labor fue incluido en la lista de centros de atención preferente, y entró en la plantilla un nuevo grupo de orientación que se encargó de organizar desayunos con todas las madres y con los profesores de sus hijos, por lo que nuestro grupo podía continuar mejorando sus vínculos con el centro por medio de ese cauce. En aquel momento creímos que era el momento de retirarnos, pues nuestros objetivos se habían cumplido.

Las reuniones se celebraban generalmente por las tardes y los días que las madres tenían menos dificultades para acudir, pero la mayoría de las veces no tenían un horario de clausura (generalmente duraban entre dos y tres horas), porque nos interesaba que las madres tuvieran tiempo para consultar todas sus dudas y para charlar sin un límite de tiempo. Además, el horario laboral de muchas de estas mujeres las obligaba a incorporarse más tarde o irse más temprano, por lo que ampliando el margen de tiempo nos asegurábamos que todas pudiesen participar.

c) *Organización de la información.* Para la organización de los datos obtenidos por medio de las charlas desarrolladas con el grupo de discusión decidimos categorizar por núcleos temáticos la información recogida en el diario de investigador. Las categorías empleadas fueron prácticamente las mismas que en las entrevistas y otras que hacían alusión a la metodología de la investigación.

5. Reflexión y evaluación

a) *Análisis e interpretación de la información.* Para analizar la información hemos realizado una triangulación de la información obtenida a partir de las encuestas, de los encuentros (descripciones, observaciones e impresiones recogidas en el diario de investigador), y de las entrevistas. Tras contrastar y analizar la información, la sintetizamos en un informe cualitativo final para otorgar un significado más amplio a la información obtenida conectándola con otros conocimientos y contextos más amplios y genéricos.

b) *Conclusiones.* Cuando comenzamos a poner en marcha el grupo de madres marroquíes nos propusimos alcanzar dos objetivos: 1. contrastar los resultados de las encuestas; 2. crear un espacio de reflexión en el que las madres pudieran compartir sus preocupaciones, ideas, inquietudes y proyectos comunes. Tras finalizar esta experiencia, podemos decir que el proceso de enriquecimiento que hemos experimentado con este proyecto no sólo envuelve a estas mujeres, sino que ha creado un clima de trabajo dentro del propio grupo de investigación que favorece el intercambio de experiencias y nuestra propia formación humanizadora.

Antes de continuar analizando los aspectos positivos de esta experiencia nos gustaría señalar una serie de propuestas de mejora que pueden evitar algunos de los problemas como los que nosotros mismos hemos encontrado durante la puesta en marcha del grupo de madres:

- En primer lugar, es muy importante conocer las temporadas en las que los marroquíes acuden a su país de origen, porque hemos podido observar que muchos de ellos se van un poco antes de que finalice el curso escolar, o durante la celebración de sus fiestas, por lo que durante esas fechas no es conveniente organizar ninguna

charla.

- En segundo lugar, queremos destacar la importancia de evitar que una persona del grupo acapare toda la atención y que se exprese por todo el grupo sin tener en cuenta su opinión, ya que eso podría conducir a la confusión o a una desmotivación de aquellos miembros del grupo que tienen dificultades para expresarse. En este sentido, puede ser bueno que a las personas no dejan hablar a los demás se les proponga una actividad de responsabilidad que les haga sentir bien y que al mismo tiempo les mantenga ocupados en otras tareas, un ejemplo podría ser pedirles que sean los encargados de apuntar las informaciones recogidas durante la charla.

- En tercer y último lugar habría que destacar la importancia de que la información de las reuniones llegue a los padres, y para ello hemos podido observar que lo mejor es poner una circular informativa en la puerta del colegio (preferiblemente escrita en las dos lenguas, castellano y árabe) y, sobre todo, que la persona del centro que tenga más contacto con ellos se encargue de informarles, porque hemos comprobado que la información boca a boca funciona mejor que los trípticos informativos.

Atendiendo a los aspectos positivos obtenidos por medio de esta investigación nos interesa apuntar especialmente su enfoque interdisciplinar y la ruptura con la balcanización, otra de las pesadas críticas que le hace la academia a la escuela “sin ver la viga en el propio ojo”. Para ello, decidimos incorporar a nuestro grupo de investigación profesionales pertenecientes a ONGs (Málaga Acoge y La Liga Malagueña por la Cultura y la Educación Popular), a la Universidad y a distintos colegios de la provincia de Málaga, todos ellos vinculados a ámbitos de conocimiento diferentes: la Pedagogía, la Psicología, el Derecho, la Filología árabe, la Mediación Intercultural, etc. Esto nos parece esencial, pues con ello se logra ir rompiendo con ese enclaustramiento y lejanía en el que se encuentra el mundo universitario tanto con respecto a otras áreas del conocimiento como al saber popular, y a los problemas cotidianos de la sociedad. En este punto no podemos dejar de destacar lo interesante que ha sido, y es, compartir charlas e inquietudes con otros profesionales que desde su lugar de trabajo, y con su bagaje profesional y experiencial también

tratan de transformar las injusticias derivadas del fenómeno de la inmigración.

Otro de los aspectos más positivos de estas reuniones es que las iniciativas llevadas a cabo han sido propuestas por el propio grupo, con lo que las madres marroquíes han tenido la oportunidad de sentir cómo se valoraba su participación en la labor educativa que estamos desarrollando en el colegio de sus hijos.

La mayoría de los miembros del grupo de discusión estamos muy implicados en la educación intercultural; unos por su profesión o por sus intereses; y otros -las madres- porque son los principales agentes educativos en la vida de sus hijos. Todos ellos se encuentran diariamente con una labor a la que deben hacer frente como educadores: responder a las contradicciones y diferencias que existen entre la cultura española y la marroquí para evitar confusiones entre los más pequeños, y favorecer un clima adecuado para que éstos conformen su identidad cultural y personal sin problemas. Según me comentaban algunos de los participantes su tarea ha resultado más fácil gracias a estos encuentros, ya que todos hemos tenido la posibilidad de conocer más de cerca los valores, concepciones y tradiciones de la cultura española y la marroquí y, al mismo tiempo, hemos aprendido a respetarlas y valorarlas con el fin de mostrar a las generaciones más jóvenes cómo afrontar los conflictos interculturales.

Durante una de mis visitas al colegio, el director me expresó lo satisfechas que estaban las madres marroquíes con la creación del grupo de discusión y cuál era su opinión al respecto:

"Tras saludarme, lo primero que me comentó es que el encuentro que llevamos a cabo fue un éxito. La noticia me alegró enormemente, así que aproveché para preguntarle si eran los propios padres los que habían manifestado estar contentos con esta iniciativa. El director me afirmó que habían sido los padres quienes le habían dicho aquello, y seguidamente me comentó que le parecía que estábamos haciendo una buena labor por estas personas, ya que era importante que se uniesen y discutiesen sobre temas de su interés." (Diario de investigador, p.20)

Antes de finalizar me gustaría apuntar que el trabajo que hemos desarrollado todos y cada uno de nosotros ha acabado repercutiendo directamente no sólo en las madres y en el resto del grupo sino en la propia vida educativa del centro. Una muestra de ello es que, mientras se organizaron estos encuentros, la profesora de A.T.A.L. nos propuso introducir la experiencia con el grupo de madres marroquíes en el apartado de propuestas de mejora de su Proyecto Curricular de Centro.

c) Comunicación de los resultados. Los resultados más significativos se comunicaron a las personas implicadas y a otros profesionales durante una de las últimas reuniones con la finalidad de ayudarles a comprender la realidad y a interpretarla. No obstante, nuestro objetivo es dar a conocer la información en distintos cursos y congresos que trabajen temáticas relacionadas con nuestro objeto de estudio, pues nos gustaría contribuir con nuestra investigación a la adquisición de un conocimiento más amplio sobre las circunstancias en las que se construye y desarrolla la identidad cultural de las madres marroquíes asentadas en España.

Capítulo 3:
Estudio Cuantitativo.
*Análisis estadístico de las encuestas
realizadas a padres de origen marroquí*

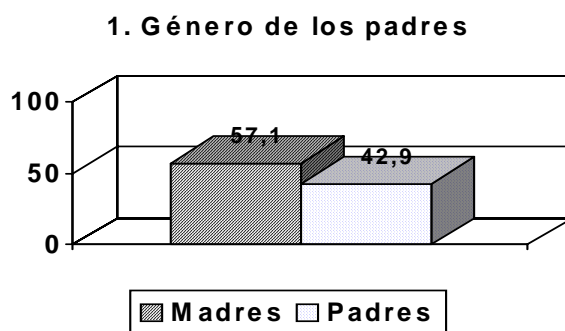
III. ESTUDIO CUANTITATIVO: ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A PADRES DE ORIGEN MARROQUÍ

Para presentar los resultados obtenidos a través de las encuestas realizadas a padres marroquíes, hemos optado por la utilización de tablas y gráficas a objeto de garantizar una mayor claridad en la exposición de dichos resultados.

1. DATOS PERSONALES DE LOS PADRES MARROQUÍES ENCUESTADOS

1.1. Género

Para realizar este estudio hemos tomado una muestra de 79 padres marroquíes, de los cuales 45 son mujeres y 34 hombres. En términos porcentuales podemos decir que de los padres marroquíes encuestados, el 57,1% está constituido por mujeres y el 42,9% restante corresponde a hombres.

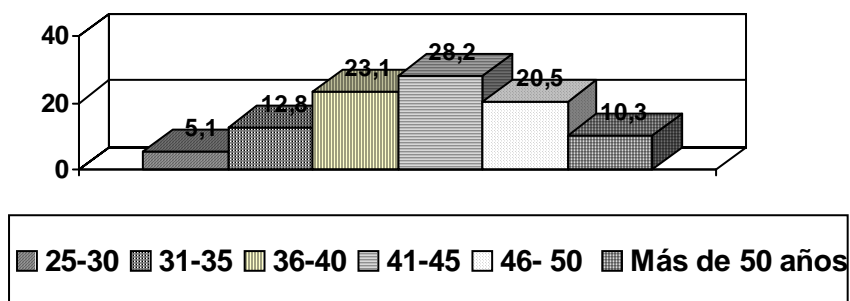


1.2. Edad

El grupo más numeroso de los padres y madres marroquíes encuestados, con el 28,2%, se sitúa en el intervalo de entre los 41 y 45 años de edad. A estos seguirían aquellos que tienen entre 36 y 40 años

(23,1%); entre 46 y 50 (20,5%); entre 31 y 35 (12,8%); más de 50 años (10,3%) y; por último, quienes cuentan con una edad que va de los 25 a los 30 años (5,1%).

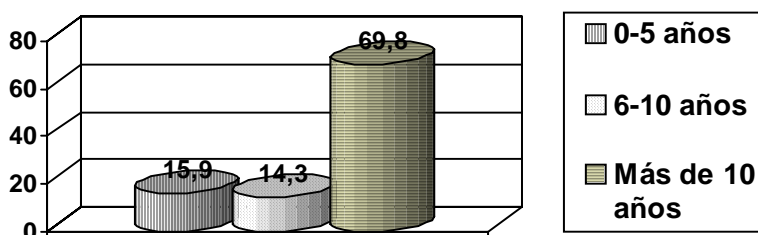
2. Edad de los padres



1.3. Tiempo de estancia en España

Como puede verse en el gráfico, la mayoría de los padres encuestados llevan más de diez años residiendo en España (69,8%), el resto lleva de cero a cinco años (15,9%) y de seis a diez años (14,3%). Esto quiere decir que existe un número elevado de marroquíes que han fijado su residencia en este país de forma permanente, por lo que es absolutamente necesario que se establezcan mecanismos capaces de agilizar y mejorar la integración de estas personas en España.

3. Tiempo de estancia

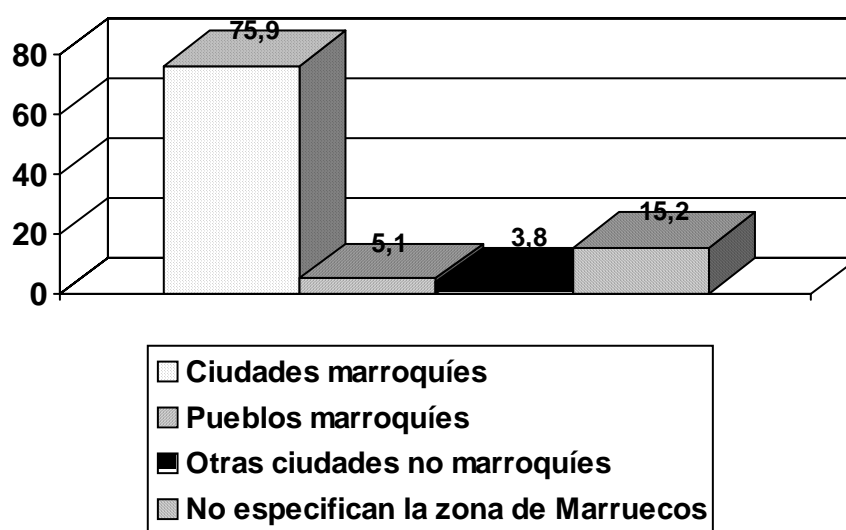


1.4. Lugar de nacimiento

Los datos obtenidos revelan que la mayoría de los padres marroquíes encuestados (75,9%) han nacido en ciudades de

Marruecos, mientras que sólo una minoría proceden de pueblos marroquíes (5,1%) u otras ciudades no marroquíes (3,8%).

4. Lugar de nacimiento

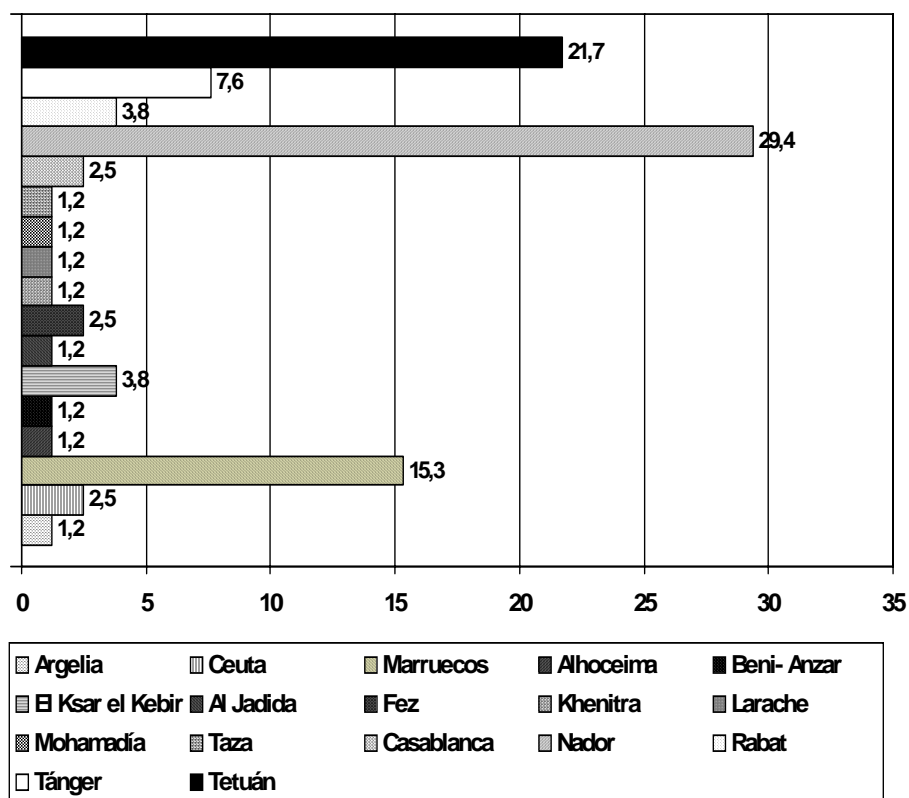


También hemos podido observar que la mayor parte de los padres nacidos en ciudades de Marruecos proceden fundamentalmente de Nador (29,4%) y Tetuán (21,7%).

Por otro lado, no podemos olvidar al 15,3% de padres marroquíes que, a pesar de que confirman que nacieron en Marruecos, no especifican la zona.

El resto de los padres nacieron en los lugares que enumeramos a continuación por orden de frecuencia: Tánger (7,6%); Rabat (3,8%); El Ksar el Kebir (3,8%); Casablanca (2,5%); Fez (2,5%); Ceuta (2,5%); Alhoceima (1,2%); Beni-Anzar (1,2%); Khenitra (1,2%); Larache (1,2%); Mohamadía (1,2%); Taza (1,2%); y ciudades no marroquíes como: Al Jadida (1,2%) y Argelia (1,2%).

5. Lugar de nacimiento



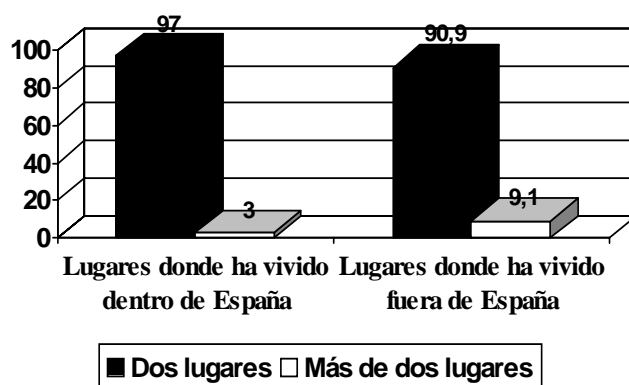
1.5. Movilidad

La mayoría de los padres a los que se les ha realizado el cuestionario (97%) afirman haber residido en dos lugares distintos desde que llegaron a España, ya sea dentro de una misma localidad o ciudad, o incluso fuera de ella. Un porcentaje similar corresponde al número de personas que atestiguan haber residido en dos lugares distintos antes de llegar a España (90,9%).

Estos datos indican un grado de movilidad muy significativo, porque coinciden en afirmar que la gran mayoría de las familias

marroquíes han cambiado de residencia en varias ocasiones, tanto fuera como dentro de España.

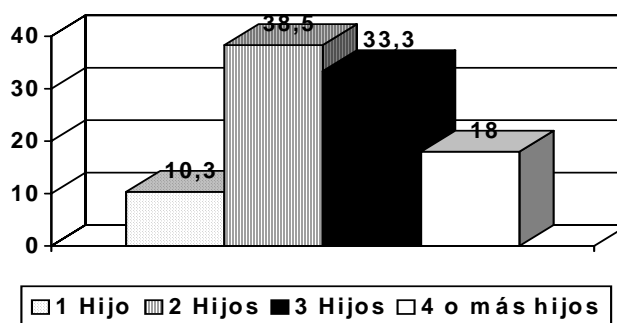
6. Lugares donde ha vivido



1.6. Número de hijos

Aunque existe un número importante de familias que cuentan únicamente con dos hijos (38,5%), podemos observar en la gráfica que más de la mitad de los padres encuestados son miembros de una familia numerosa que, la mayoría de las veces, cuenta con tres hijos (33,3%).

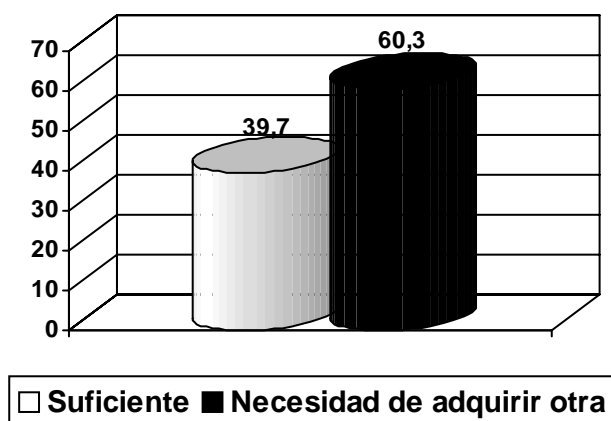
7. Número de hijos



1.7. Opinión de los padres marroquíes sobre su vivienda

A la vista de los resultados obtenidos podríamos afirmar que la mayor parte de las familias marroquíes consideran su vivienda insuficiente (60,3%) y ven necesario adquirir otra. Esta opinión podría deberse a una cuestión de espacio, ya que en muchos casos la vivienda no alberga únicamente a la familia nuclear sino que también conviven en ella: tíos, primos, sobrinos... por lo que, a menudo, la vivienda cuenta con un espacio insuficiente que dificulta la intimidad familiar.

8. Vivienda

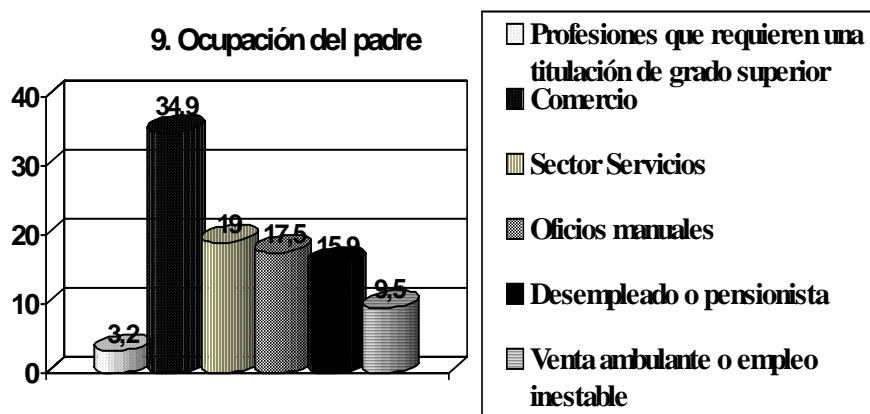


1.8. Ocupación de los padres

1.8.1. Ocupación del padre:

El ámbito laboral al que se dedican la mayoría de los padres encuestados es el comercio (34,9%). A éste, seguirían: Profesiones que requieren una Titulación de Grado Superior (3,2%); Sector Servicios (19%); Oficios manuales (17,5%); Desempleado o pensionista (15,9%); Venta ambulante o empleo inestable (9,5%). La explicación que damos a estos resultados es que los cuestionarios se realizaron en zonas costeras (Málaga capital, Torremolinos y Fuengirola) y eminentemente turísticas, donde el comercio y el sector servicios son consideradas como las principales actividades productivas.

La principal razón de desempleo que hemos localizado en nuestro estudio es la ausencia de un permiso de residencia, sin el cual las leyes no permiten al inmigrante acceder a un contrato de trabajo. Esta es una cuestión muy compleja y contradictoria, porque el inmigrante tampoco puede acceder a dicho permiso si no cuenta con un contrato de trabajo previo.

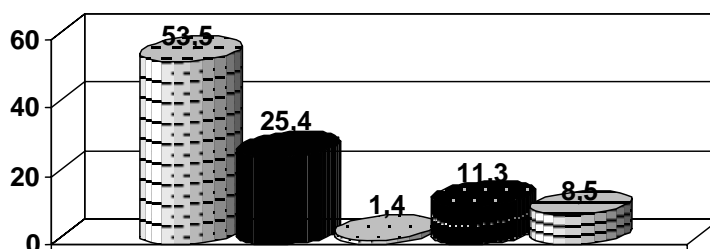


1.8.2. Ocupación de la madre:

En cuanto a la ocupación de las madres marroquíes podríamos afirmar que el mayor porcentaje corresponde a aquellas que se dedican exclusivamente al ámbito doméstico (53,5%). Sin embargo, también existe un porcentaje significativo de mujeres que trabajan de forma remunerada y que se dedican principalmente al Servicio doméstico (25,4%).

A esta ocupación seguirían otras profesiones relacionadas con el Comercio y el Sector servicios (11,3%).

10. Ocupación de la madre



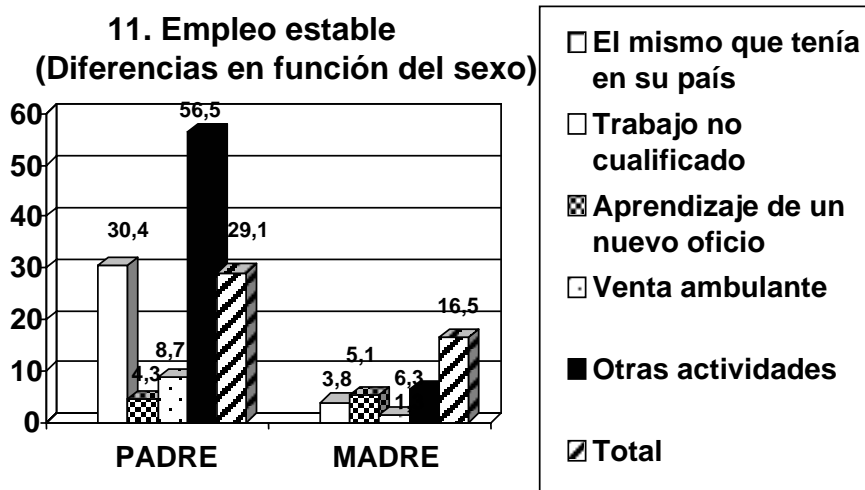
- Ama de casa
- Servicio doméstico
- Profesiones que requieren una Titulación de Grado Superior
- Comercio y Sector Servicios
- Desempleada/empleo inestable

1.9. Empleo

1.9.1. Empleo estable:

Los resultados obtenidos muestran que un 45,6% de los padres marroquíes encuestados cuentan con un empleo estable. Esto quiere decir que, a pesar de que la mayoría de ellos lleva residiendo en nuestro país más de diez años, más de la mitad continúa trabajando de manera inestable. El ámbito laboral sería, por tanto, uno de los principales problemas que se encuentran los inmigrantes marroquíes, lo que dificulta en muchos casos el hecho de poder atender las necesidades básicas de toda una familia.

También hemos encontrado diferencias, en cuanto al empleo estable, en función del sexo. Asimismo, hemos podido observar la existencia de más padres marroquíes con empleo estable (29,1%) que madres (16,5%). Este dato podría confirmar que quienes cuentan, más a menudo, con unas condiciones de trabajo y unos contratos precarios, son las mujeres.



1.9.2. Empleo inestable:

De los padres y madres que cuentan con un empleo inestable, existe un porcentaje superior de madres que desempeñan actualmente un trabajo no cualificado (78,9%), fundamentalmente relacionado con el Servicio doméstico, tal y como veíamos en la tabla correspondiente a la ocupación de las madres.

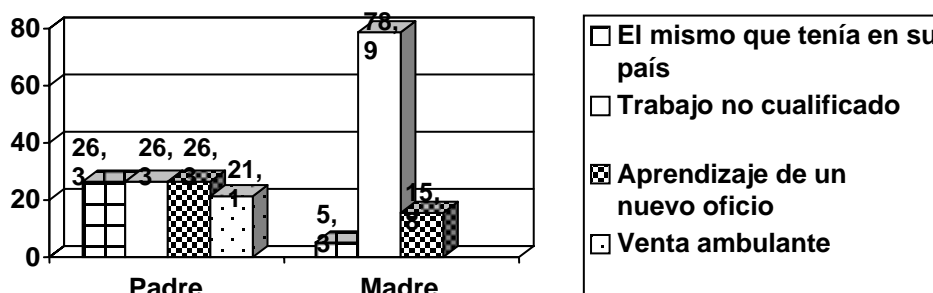
Por otro lado, son pocas las madres que al emigrar conservan, aunque sea de manera inestable, el trabajo que tenían en su país de origen (5,3%). Sin embargo, son más las que han tenido que aprender un nuevo oficio (15,8%).

En cuanto a los padres, los porcentajes son prácticamente iguales en casi todas las opciones; de hecho, el porcentaje es el mismo entre aquellos padres que continúan desempeñando el mismo trabajo que realizaban en su país (26,3%); que efectúan un trabajo no cualificado (26,3%); o que han aprendido un nuevo oficio (26,3%). Las diferencias más notables con respecto a las madres son, por un lado, que el porcentaje de padres que desempeñan un empleo no cualificado es mucho menor (26,3%) que el de las madres, y por otro lado, que un porcentaje considerable de padres se dedica a un trabajo que ninguna de las madres realiza: la venta ambulante (21,1%). El que exista un menor porcentaje de hombres que realizan un trabajo no cualificado de forma inestable podría interpretarse en función de la formación

académica; esto explicaría que el hecho de que los padres cuenten con una mayor formación –como veíamos en un apartado anterior- influye directamente en la mayor cualificación del trabajo que desempeñan.

De otra parte, la cuestión de la venta ambulante podría ser entendida por la separación que tradicionalmente ha hecho el mundo árabe entre la vida pública y privada. Históricamente se ha considerado que el espacio público quedaba reservado al hombre, mientras que la mujer quedaba confinada al espacio privado, por lo que las profesiones –como la venta ambulante- que requieren pasar más tiempo en la calle son más propias de los hombres. Además, en la sociedad marroquí y también en la española, la mujer siempre ha sido considerada un ser más débil al que había que defender de los peligros de la calle.

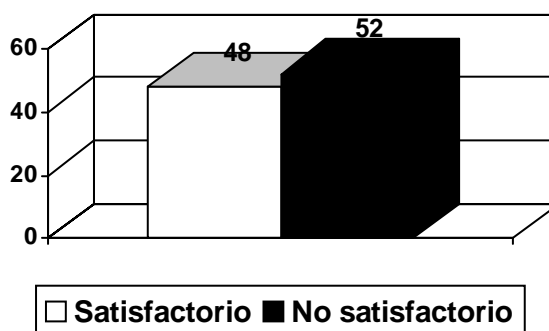
**12. Padres con empleo inestable
(Diferencias en función del sexo)**



1.10. Opinión de los padres marroquíes sobre su trabajo e ingresos

Existe un porcentaje similar entre aquellos padres que están conformes con el sueldo que reciben por su trabajo (48%) y aquellos que lo consideran insuficiente o no satisfactorio (52%).

13. Trabajo e ingresos



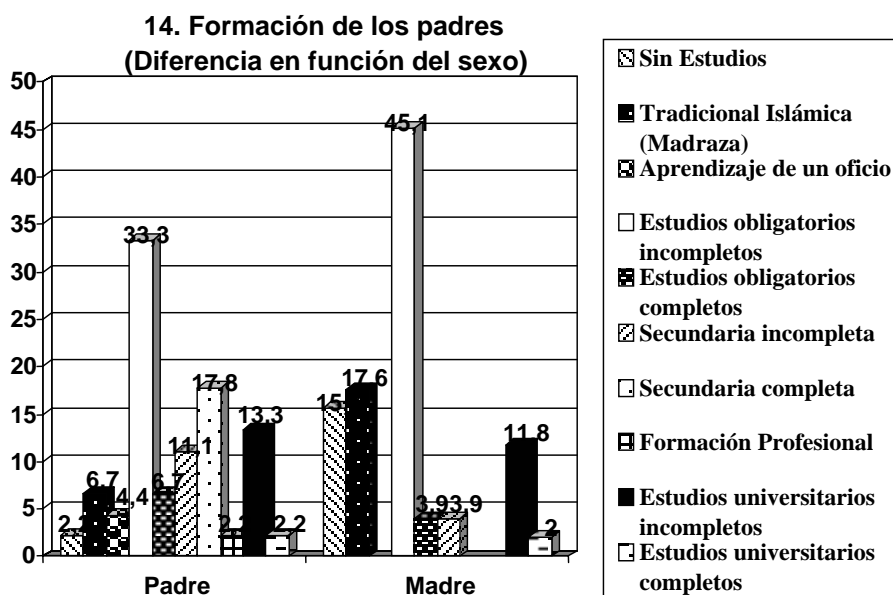
1.11. Formación académica de los padres

Los resultados extraídos de los cuestionarios nos indican que la mayoría de los padres marroquíes tienen una educación básica, puesto que el porcentaje de aquellos que no cursaron ningún tipo de estudios es muy bajo y la mayoría de los que comenzaron los estudios obligatorios no llegaron a finalizarlos.

También hemos encontrado importantes diferencias entre el nivel educativo de los padres y madres marroquíes. Así, el porcentaje de analfabetismo es mayor en el caso de las madres (15,7%) que de los padres (2,2%). Como también es mayor el número de madres que abandonaron los estudios antes de finalizar la enseñanza obligatoria (45,1%), o en niveles inferiores tales como la Enseñanza Tradicional Islámica o madraza (15,7%). Una posible interpretación que se extrae de estos resultados es que tradicionalmente la mujer marroquí -tal y como ocurría con la mujer española- quedaba relegada al hogar, cargando así con las responsabilidades domésticas y el cuidado de los hermanos y hermanas más pequeños. Además, su formación iba dirigida fundamentalmente a encontrar un buen marido y poder desempeñar así su rol de madre y esposa, lo que obligaba a la mayoría de ellas a abandonar sus estudios antes de finalizar la enseñanza obligatoria. Esta práctica también era común en la cultura occidental aunque, en Marruecos, las mujeres generalmente se casaban a edades más tempranas y abandonaban los estudios antes. Aun así, esto es algo que continúa ocurriendo en muchas zonas de Marruecos, principalmente en las rurales.

También es notable la diferenciación que existe entre los padres y madres que estudiaron una enseñanza de carácter técnico-profesional. A diferencia de las madres, los padres sí que han realizado el aprendizaje de algún oficio (4,4%) o han cursado alguna rama de Formación Profesional (2,2%). Esta preferencia de los hombres por las enseñanzas técnico-profesionales es compartida también por la cultura occidental y muestra una clara influencia de una educación sexista en la que existe una clara diferenciación de roles entre el hombre y la mujer. Mientras al hombre se le educa en el valor del trabajo, a la mujer se le inculcan valores relacionados con el cuidado del hogar, el marido y los hijos.

En cuanto a los padres que han comenzado o finalizado los estudios universitarios hemos de señalar que aunque no hemos encontrado grandes diferencias en función del sexo, sí podemos afirmar que de aquellos padres y madres que comenzaron estudios universitarios (madres -13,3%- y padres -11,8%-), sólo una mínima parte llegó a finalizarlos (madres -2%- y padres -2,2%-).



2. ÁMBITO ESCOLAR

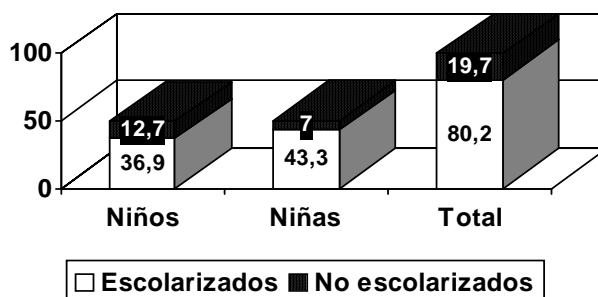
2.1. Escolarización de los hijos

2.1.1. Hijos escolarizados:

Las respuestas obtenidas de los padres marroquíes indican que la mayoría de sus hijos están escolarizados (80,2%). Por tanto, podemos deducir que prácticamente todos los hijos de los padres marroquíes encuestados apenas superan los dieciocho años de edad ya que, como veremos más adelante, son pocos los que cursan actualmente el Bachillerato o una carrera universitaria.

También hemos percibido diferencias en la escolarización en cuanto al sexo; pues del total de chicos marroquíes que –según las encuestas- están escolarizados, el 43,3% son chicas y el 36,9% chicos. Como puede observarse, el número de chicas escolarizadas es superior, en un 7,6%, al de chicos.

**15. Escolarización de los hijos de marroquíes
(Diferencias en función del sexo)**

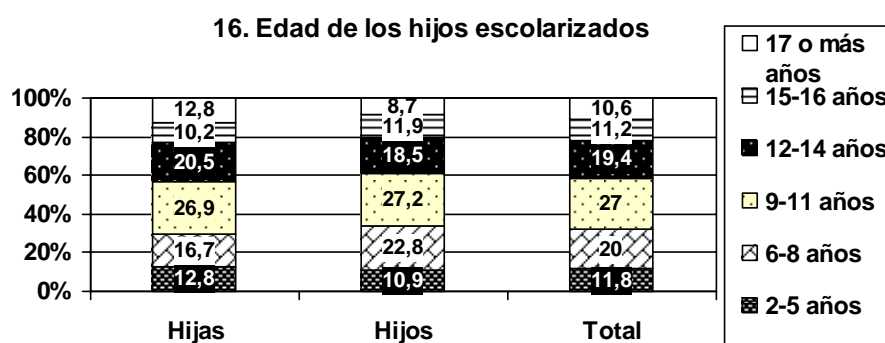


✓ Edad de los hijos escolarizados:

Puesto que la mayoría de las familias marroquíes están conformadas generalmente por más de un hijo, hemos tenido que elaborar una pregunta de respuesta múltiple¹⁶. Teniendo en cuenta esto hemos de señalar que, tal y como puede observarse en el siguiente

¹⁶ Las preguntas de respuesta múltiple son aquellas en las que el encuestado tiene la posibilidad de responder varias opciones complementarias a una misma pregunta.

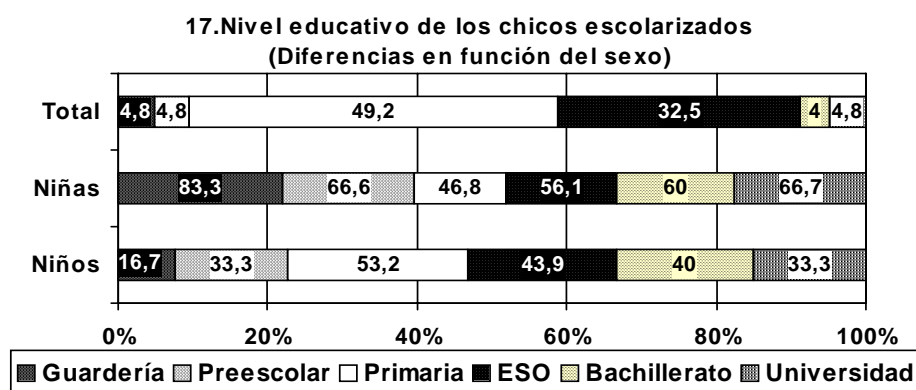
gráfico, la mayoría de los hijos marroquíes escolarizados pertenece a la franja de edad que va de los 9 a los 11 años (27%). Los porcentajes descienden entre los chicos marroquíes que tienen entre 12 y 14 años (19,4%) y entre 6 y 8 años (20%). Por el contrario, el porcentaje más pequeño corresponde a aquellos chicos marroquíes escolarizados que tienen 17 o más años (10,6%). Finalmente, cabría decir que la media de edad de estos muchachos es de 12,44 años.



✓ Nivel educativo de los chicos escolarizados:

Los principales niveles que actualmente cursan los hijos de padres marroquíes son Primaria (49,2%) y la ESO (32,5%). Aunque hay otros que aún están en la Guardería (4,8%), en Preescolar (4,8%), o que ya han superado la educación obligatoria y estudian Bachillerato (4%) o una carrera universitaria (4,8%).

Atendiendo a estos resultados hemos de señalar también las diferencias de nivel educativo en función del sexo. En este sentido, podemos decir que existen más chicas marroquíes escolarizadas en los diferentes niveles educativos que chicos, excepto en Primaria, donde los chicos son mayoría (53,2%). Esta diferencia en cuanto al nivel de escolarización pone de manifiesto la importancia de desarrollar una coeducación que sea capaz de atender los intereses y necesidades de chicos y chicas, y que garantice la igualdad de oportunidades.



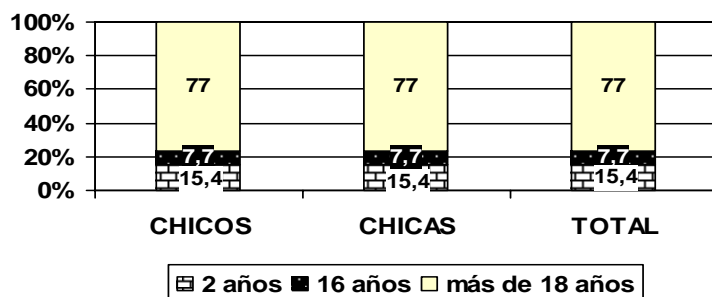
2.1.2 Hijos no escolarizados

✓ Edad de hijos no escolarizados:

Como podemos ver en la gráfica, los padres marroquíes afirman que todos sus hijos menores de 16 años están escolarizados, tal y como establece la Ley Orgánica de Educación en España. Únicamente encontramos una excepción, la que se refiere a aquellos chicos marroquíes que cuentan con dos años (15,4%), una edad en la que la escolarización aún no es obligatoria.

Por otro lado, también podemos observar en la gráfica como la mayoría de los hijos que no están escolarizados cuentan con más de 18 años (77%), un dato poco importante si tenemos en cuenta que a estas edades la escolaridad no es obligatoria y que, por tanto, muchos chicos y chicas marroquíes optan por insertarse en el mercado laboral.

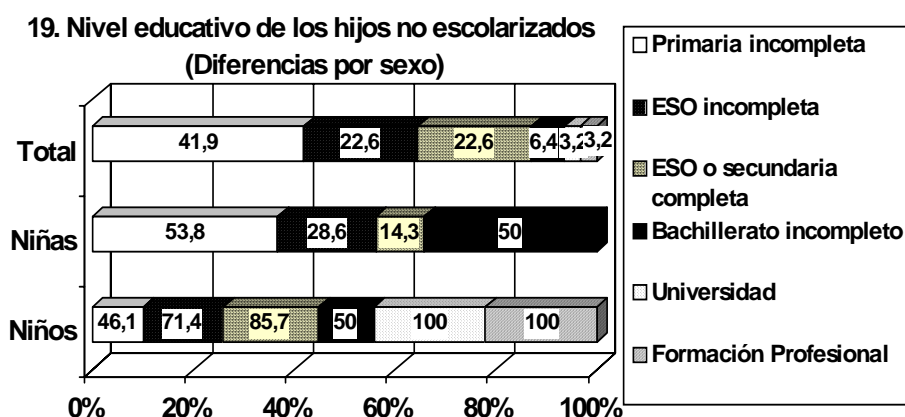
18. Edad de los hijos no escolarizados



✓ Nivel educativo alcanzado:

De los hijos marroquíes que no estaban escolarizados, hemos podido constatar que cerca de la mitad (un 41,9%) abandonó los estudios antes de finalizar la Primaria. Aun así, también existe un porcentaje considerable de chicos que abandonó la escuela antes de finalizar la Secundaria (22,6%), y un 22,6% que lo hizo al acabarla.

De otro lado, también se da el caso de aquellos chicos marroquíes que, de forma minoritaria, abandonaron los estudios antes de finalizar el Bachillerato (6,4%), la Universidad (3,2%), o una vez finalizado alguno de los módulos de Formación Profesional (3,2%).



2.2. Interés de los padres hacia la educación escolar de sus hijos

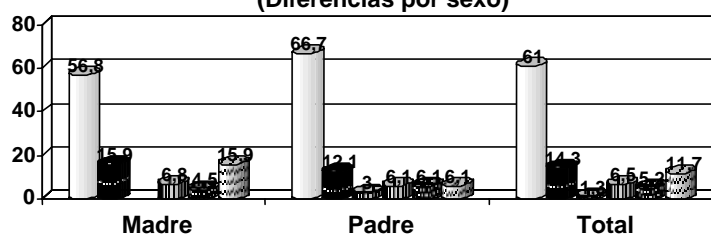
2.2.1. *Frecuencia con la que acuden al centro en el que estudian sus hijos:*

La mayoría de los padres y madres marroquíes afirman que no siempre pueden asistir a las reuniones de padres (61%), pero son muy pocos los que nunca lo hacen (6,5%). En este sentido, podríamos afirmar que casi ningún padre acude únicamente al centro cuando lo llaman los maestros (1,3%); sino que, muchos van cuando les parece oportuno (11,7%) o cuando no han podido asistir a las reuniones de padres y deciden buscar al maestro en horas de tutoría o a la salida del colegio (14,3%).

En cuanto al nivel de participación de los padres marroquíes en el colegio, ya sea a través de los Consejos Escolares o las comisiones de padres, hay que señalar que es muy bajo, pues cuenta únicamente con un porcentaje del 5,2%.

Por otra parte, no hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en función del sexo de los padres a la hora de acudir al colegio ($P=0,625$), aunque sí se perciben algunas desigualdades: 1. El número de madres que buscan a los maestros por iniciativa propia (15,9%) es mayor al de padres (12,1%), siendo estos últimos los únicos que acuden al centro sólo cuando los llaman los maestros (3%); 2. Las madres acuden también más regularmente al centro cuando les parece oportuno (15,9%) que los padres (6,1%); por tanto, se podría concluir diciendo que la frecuencia con la que las madres acuden al centro es levemente mayor a la de los padres pero, sin embargo, el nivel de participación -a través de los Consejos Escolares o las comisiones de padres- es similar en los dos sexos, siendo incluso un poco superior el porcentaje de participación entre los padres (6,1%).

**20. ¿Con qué frecuencia acude al centro donde estudia su hijo?
(Diferencias por sexo)**



- A veces no podemos ir a las reuniones de padres
- Cuando no podemos ir buscamos a los maestros en tutoría o a la salida
- Sólo acudimos cuando nos llaman los maestros
- Nunca podemos ir a las reuniones de padres
- Participa regularmente en el Consejo Escolar
- Cuando me parece oportuno

Pruebas de chi-cuadrado

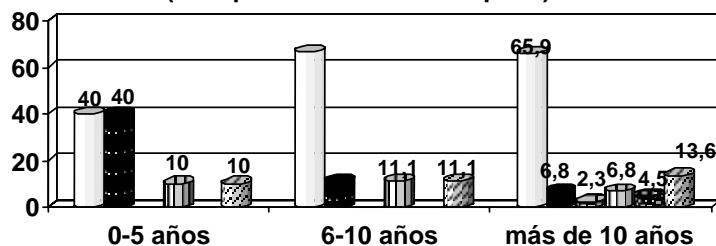
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,487 ^a	5	,625
Razón de verosimilitud	3,973	5	,553
Asociación lineal por lineal	1,247	1	,264
N de casos válidos	77		

a. 8 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior : 5.
La frecuencia mínima esperada es ,43.

Las diferencias más características, aunque no significativas ($P=0,472$), las hemos encontrado al cruzar las variables correspondientes a la frecuencia con la que los padres acuden al colegio y el tiempo de estancia en España. Con ello, hemos podido observar que aquellos padres y madres que llevan menos tiempo en nuestro país (de 0 a 5 años) son quienes más se preocupan de buscar a los maestros, en las horas de tutoría o a la salida del colegio (40%), cuando no pueden acudir a las reuniones de padres.

Tras realizar este cruce, también comprobamos que los únicos padres que participan en los órganos del gobierno del centro (como los Consejos Escolares o comisiones de padres) son aquellos que llevan residiendo en España más de diez años (4,5%).

**21. Frecuencia con la que los padres acuden al colegio
(Tiempo de estancia en España)**



- A veces no podemos ir a las reuniones de padres
- Cuando no podemos ir buscamos a los maestros en las tutorías o a la salida del colegio
- Sólo acudimos cuando nos llaman especialmente los maestros
- Nunca podemos ir a las reuniones de padres
- Participa regularmente en el Consejo Escolar o comisiones de padres
- Cuando me parece oportuno

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,646 ^a	10	,472
Razón de verosimilitud	8,700	10	,561
Asociación lineal por lineal	,011	1	,918
N de casos válidos	63		

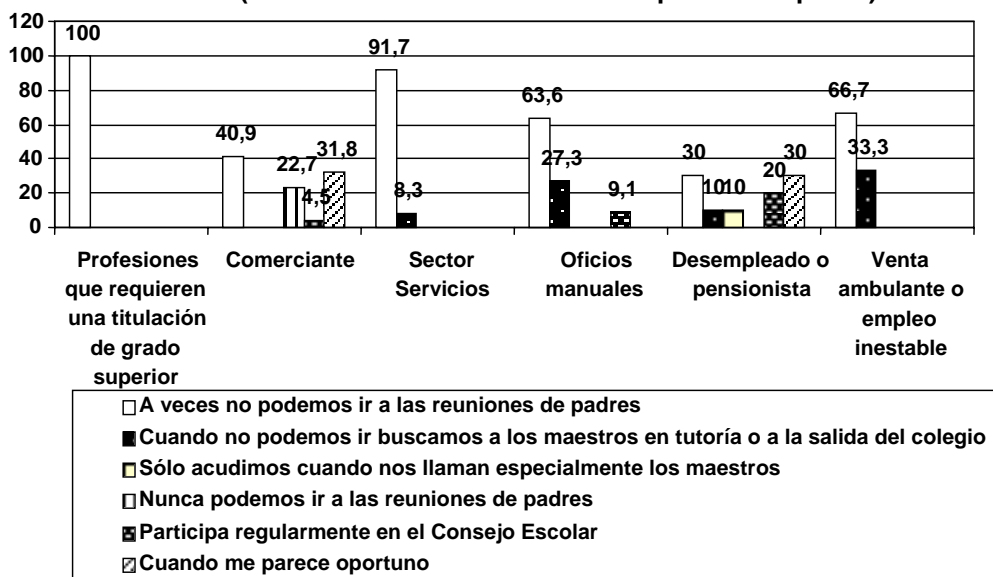
a. 13 casillas (72,2%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,14.

Aun así, las diferencias más significativas las hemos encontrado al cruzar las profesiones de los padres con la frecuencia con la que éstos acuden al centro escolar (P= 0,016). Uno de los resultados que más nos ha llamado la atención, es que la mayor parte de los padres marroquíes que buscan a los maestros cuando no pueden acudir a las reuniones de padres, son quienes se dedican a la venta ambulante o

tienen un empleo inestable (33,3%) y quienes desempeñan oficios manuales (27,3%).

También resulta especialmente significativo que aquellos padres que se dedican al sector del comercio son los únicos que nunca pueden ir a ver a los maestros (22,7%), y que los padres desempleados o pensionistas son quienes más participan en el Consejo Escolar o en las comisiones de padres (20%). Nuestra interpretación sobre estos dos acontecimientos es que la frecuencia con la que los padres acuden al colegio y su participación depende -en estos dos casos- de un factor temporal, ya que los horarios de los padres que se dedican al comercio suelen coincidir con el horario escolar de sus hijos, por lo que van al colegio únicamente cuando pueden y les parece oportuno (31,8%). Sin embargo, los padres desempleados o pensionistas cuentan probablemente con más tiempo libre y esto les permite organizar mejor su tiempo, de manera que puede participar más activamente con la comunidad educativa en la mejora del centro.

**22. ¿Con qué frecuencia acude al centro donde acude su hijo?
(Diferencias en función de la ocupación del padre)**



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,407 ^a	25	,016
Razón de verosimilitud	46,886	25	,005
Asociación lineal por lineal	1,071	1	,301
N de casos válidos	63		

a. 32 casillas (88,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,03.

El cruce realizado entre la profesión de la madre y la frecuencia con la que ésta acude al centro nos revela resultados distintos a los que veíamos en el caso de los padres. Un ejemplo de ello es que la mayoría de las madres que se preocupan por ver a los maestros cuando no han podido acudir a las reuniones de padres, son las que trabajan en el Sector servicios y en el comercio (37,5%), así como las que se dedican al Servicio doméstico (22,2%).

Por otro lado, las madres que más participan en el centro a través del Consejo Escolar o las comisiones de padres, son las que trabajan en el Servicio doméstico (11,1%). Y aunque pueda resultar contradictorio, también son las madres dedicadas a este sector, las únicas que sólo acuden al colegio de sus hijos cuando las llaman los maestros (5,6%).

Por último, también habría que señalar que las únicas madres encuestadas que afirman que nunca acuden al colegio de sus hijos son las amas de casa (13,2%).

Las conclusiones más relevantes que podemos extraer de estos resultados son las siguientes:

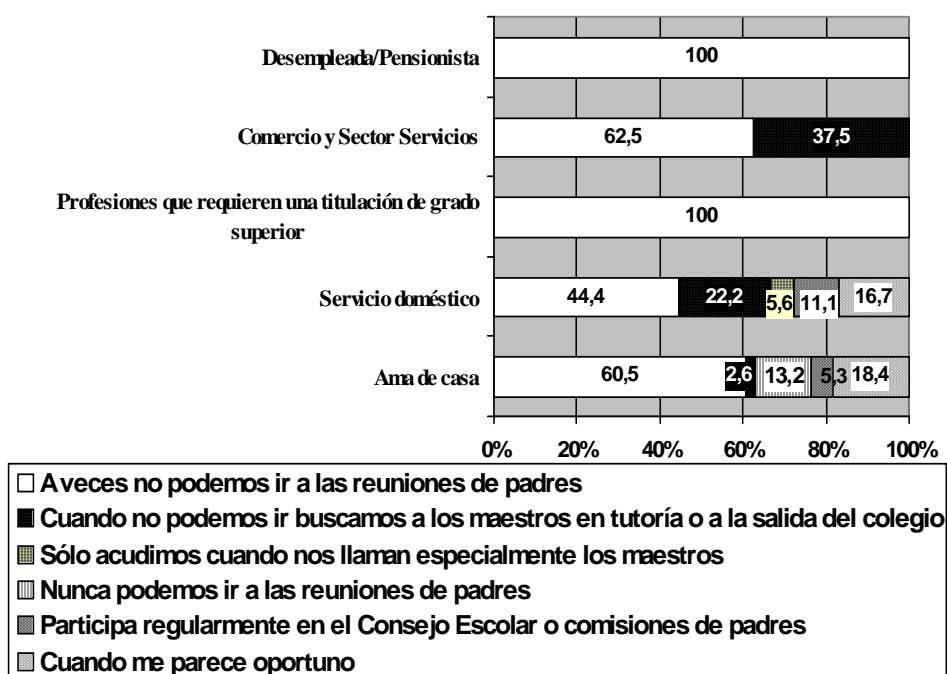
1) Por un lado, que el factor tiempo no parece ser uno de los principales problemas por el que las madres no acuden con frecuencia al centro educativo en el que están escolarizados sus hijos, ya que aquellas que se dedican al sector servicios y al comercio (que son quienes teóricamente gozan de menos tiempo para estas actividades) son, junto a las que trabajan en el sector doméstico, las que más se preocupan de visitar a los maestros cuando no han podido acudir a las

reuniones de padres.

Ocurre todo lo contrario que con las desempleadas o pensionistas quienes, a pesar de contar con más tiempo libre, no sólo no buscan otras alternativas cuando no pueden acudir a las reuniones de padres, sino que tampoco participan en los órganos de gobierno o comisiones de padres.

2) Por otro lado, la formación académica de las madres tampoco va unida a una mayor implicación en la educación de los hijos porque, como podemos ver en la gráfica, las madres que ejercen una profesión que requiere una titulación de grado superior tampoco participan ni buscan a los maestros cuando no pueden acudir a las reuniones de padres. De hecho, son las amas de casa (11,1%) y las madres que trabajan en el servicio doméstico (5,3%) las únicas que participan en el Consejo Escolar o en las comisiones de padres.

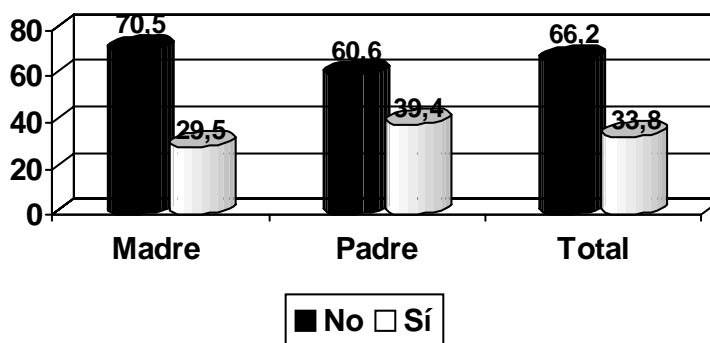
**23. ¿Con que frecuencia acude al centro donde estudia su hijo?
(Diferencias en función de la ocupación de la madre)**



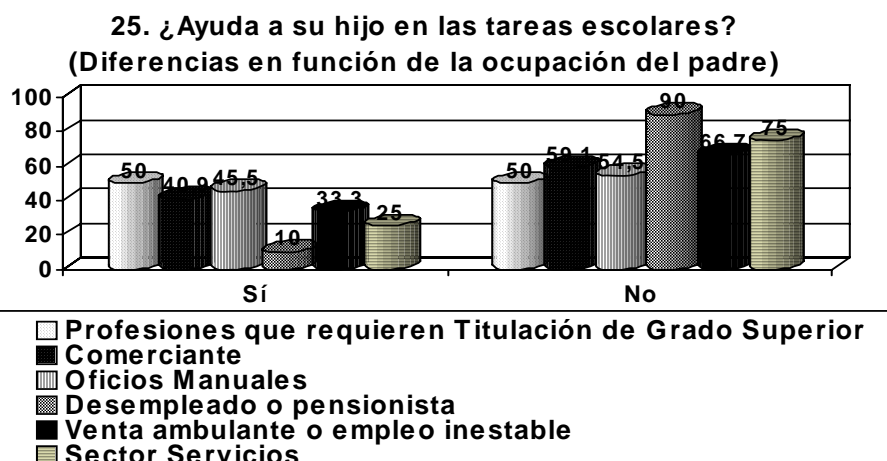
2.2.2. Ayuda prestada a sus hijos con los deberes:

La mayoría de los progenitores no ayudan a sus hijos en las tareas escolares (66,2%), aunque existen diferencias en función del sexo de los padres. Los resultados muestran que las madres (70,5%) ayudan a sus hijos más que los padres (60,6%) en todas las tareas que los maestros les encomiendan a éstos, algo que no es de extrañar si tenemos en cuenta que –como veíamos antes- una gran cantidad de madres marroquíes se dedican fundamentalmente a sus labores y pasan en casa la mayor parte del tiempo.

**24. ¿Ayuda a sus hijos en las tareas escolares?
(Diferencias en función del sexo)**

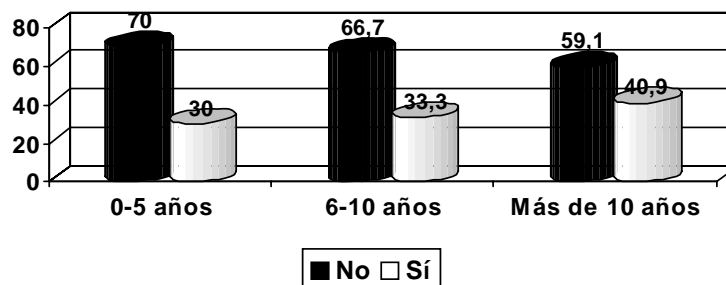


Asimismo, los resultados obtenidos al cruzar esta cuestión con la ocupación del padre podrían revelar cierta relación entre el nivel de formación académica que requiere la ocupación del padre con su predisposición o capacidad para ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Es decir, los datos muestran que los padres que ejercen profesiones que requieren una Titulación de Grado Superior son quienes más ayudan a sus hijos con los deberes (50%) y los desempleados o pensionistas quienes menos lo hacen (10%).



A continuación, mostraremos los resultados obtenidos a partir del cruce realizado entre la variable correspondiente a la ayuda que los padres proporcionan a sus hijos con las tareas escolares y su tiempo de estancia en España. En cuanto a esto, podemos decir que aunque los resultados que presentamos a continuación no gozan de significatividad estadística ($P=0,774$), sí hemos creído interesante incluirlos para mostrar el ascenso que se produce en la ayuda que los padres proporcionan a sus hijos con los deberes a medida que llevan más tiempo residiendo en España. En este sentido, es lícito decir que el máximo porcentaje corresponde a aquellos padres que llevan más de diez años en nuestro país (40,9%), puesto que son ellos quienes más colaboran con sus hijos en la elaboración de sus tareas escolares.

26. ¿Ayuda a sus hijos en las tareas escolares?
(Diferencias en función del tiempo de estancia)



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,512 ^a	2	,774
Razón de verosimilitud	,522	2	,770
Asociación lineal por lineal	,491	1	,484
N de casos válidos	63		

a. 2 casillas (33,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5.
La frecuencia mínima esperada es 3,43.

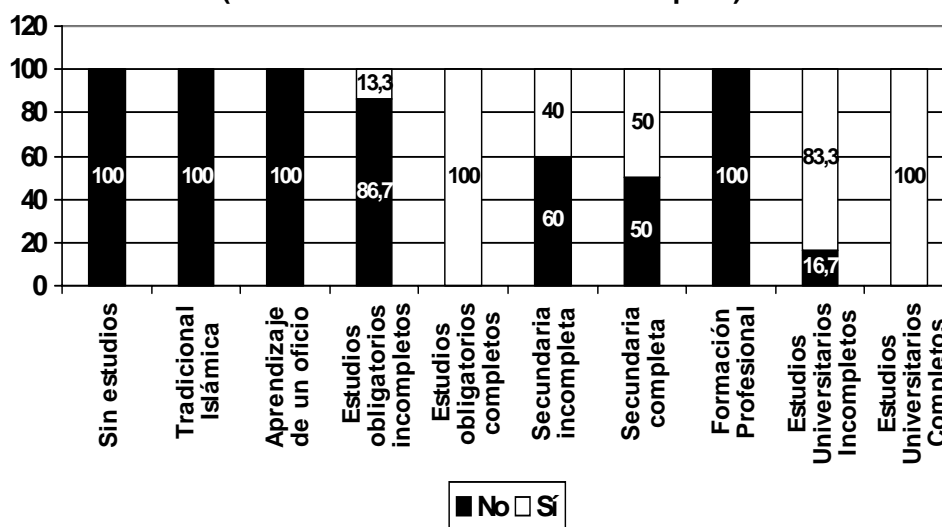
Por último, habría que destacar la significatividad estadística que hemos encontrado al cruzar esta cuestión con la formación académica del padre ($P=0,015$) y de la madre ($P=0,020$).

En cuanto a los padres marroquíes, vemos como la ayuda que prestan a sus hijos en las tareas escolares varía enormemente en función del nivel académico alcanzado. Así, la diferencia más notable que hemos podido observar radica en la relación positiva que existe entre la formación académica de los padres y la ayuda que estos prestan a sus hijos en las tareas escolares; es decir, las respuestas afirmativas únicamente se producen entre aquellos padres que han recibido algún tipo de formación académica reglada y no de tipo profesional. Sin embargo, aquellos padres marroquíes que no tienen ningún tipo de estudios; que únicamente han recibido la enseñanza tradicional islámica; o que han realizado estudios técnico-profesionales como el aprendizaje de un oficio o algún módulo de Formación Profesional, nunca ayudan a sus hijos con los deberes.

Por otro lado, los resultados revelan que los padres marroquíes que más ayudan a sus hijos con las tareas escolares son, por orden de frecuencia, aquellos que han cursado estudios universitarios completos (100%); estudios obligatorios completos (100%); estudios universitarios incompletos (83,3%); educación secundaria completa (50%); educación secundaria incompleta (40%) y estudios obligatorios incompletos (13,3%). En efecto, la gráfica muestra cómo a medida que aumenta el nivel de formación académica de los padres también crece el porcentaje de aquellos que ayudan a sus hijos con las tareas escolares, únicamente se observa un desnivel en el porcentaje que

corresponde a los padres que abandonaron los estudios tras finalizar la enseñanza obligatoria, ya que el 100% de ellos afirma que sí ayuda a sus hijos en sus tareas escolares.

27. ¿Ayuda a su hijo en las tareas escolares?
(Diferencias en función de la formación del padre)



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,467 ^a	9	,015
Razón de verosimilitud	24,659	9	,003
Asociación lineal por lineal	11,710	1	,001
N de casos válidos	45		

a. 18 casillas (90,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,38.

En lo que se refiere a las madres marroquíes, también podríamos constatar que el cruce entre las variables formación académica y ayuda ofrecida a sus hijos en la realización de los deberes deja entrever una relación positiva. Es decir, la colaboración de las madres en las tareas escolares de sus hijos se da con más frecuencia entre aquellas que tienen un nivel de formación académica superior.

Así pues, podemos observar cómo el porcentaje de madres que ayudan a sus hijos con los deberes va aumentando paulatinamente a medida que asciende su nivel de formación académica, siendo finalmente las madres que han terminado sus estudios universitarios quienes más ayudan a sus hijos en las tareas escolares (100%).

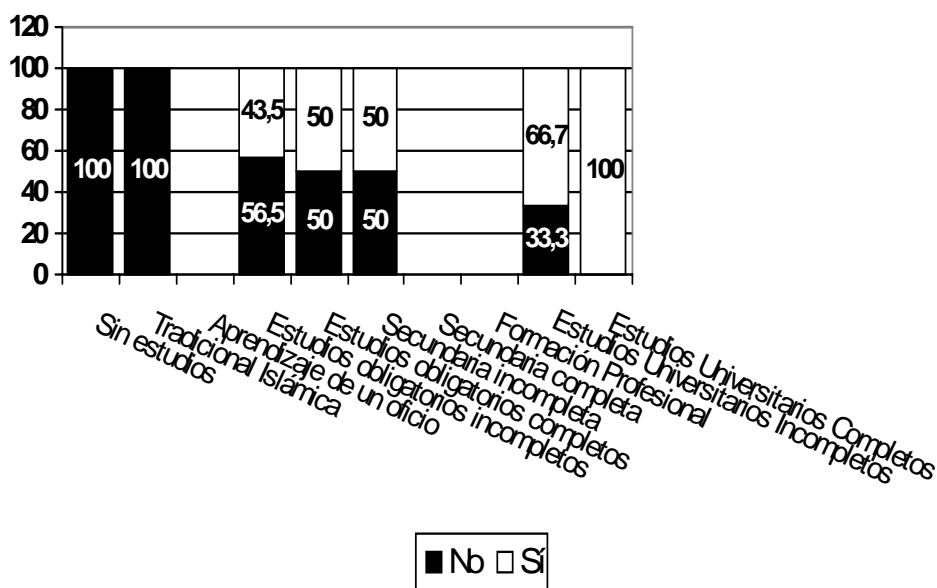
Los otros dos aspectos más destacables de la gráfica que presentamos a continuación son: A) el salto porcentual que se produce, en cuanto a la ayuda que ofrecen a sus hijos en las tareas escolares, entre aquellas madres que han finalizado sus estudios universitarios (100%) y aquellas que no lo han hecho (66,7%); B) el salto porcentual que se produce entre las madres marroquíes que no han realizado ningún tipo de estudios o las que únicamente han cursado la enseñanza tradicional islámica (que tienen una frecuencia del 0%) y, aquellas que han recibido algún tipo de formación académica como los estudios obligatorios incompletos (43,5%).

A) En cuanto al primer salto porcentual no creemos que haya que concederle demasiada importancia puesto que, las madres que han realizado estudios universitarios completos únicamente constituyen el 2% del total de madres encuestadas mientras que, las que han cursado los estudios universitarios incompletos conforman el 11,8%.

B) El segundo salto porcentual, sin embargo, sí goza de una mayor significatividad estadística ya que, los porcentajes que corresponden a las madres que no han realizado ningún tipo de estudios y las que únicamente han cursado la enseñanza tradicional islámica, contrastan enormemente con los correspondientes a las madres que sí han realizado algún tipo de estudios. Estos datos vienen a decir que el desconocimiento podría considerarse como uno de los factores más perjudiciales en la ayuda que los padres proporcionan a sus hijos en la realización de sus tareas escolares.

Antes de continuar, nos gustaría subrayar que la enseñanza tradicional islámica no puede asimilarse a un curso académico, puesto que tiene un carácter más cultural y religioso que formativo. Por ello, no debería extrañarnos el hecho de que ninguna de las madres marroquíes que han realizado este tipo de enseñanzas, ayude a sus hijos con los deberes.

28. ¿Ayuda a su hijo en las tareas escolares?
(Diferencias en función de la formación de la madre)



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,065 ^a	6	,020
Razón de verosimilitud	20,249	6	,003
Asociación lineal por lineal	12,205	1	,000
N de casos válidos	51		

a. 10 casillas (71,4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,33.

2.2.2.1. Dificultades que tienen los padres para ayudar a sus hijos en las tareas escolares:

En esta cuestión, también de respuesta múltiple, los resultados obtenidos revelan que la causa principal por la que los padres no

ayudan a sus hijos en las tareas escolares es el desconocimiento de los contenidos que se transmiten en la escuela (37,5%). Este dato viene a confirmar la interpretación anterior, realizada tras analizar la formación académica de los padres, en la que citábamos el *desconocimiento* como el principal factor problemático con el que se encuentran los padres para ayudar a sus hijos con los deberes.

Aun así, el porcentaje varía de manera importante en función del género de los progenitores: mientras el 50% de las madres asegura que la razón por la que no ayuda a sus hijos en los deberes es el desconocimiento, sólo el 18,2% de los padres atestigua que se debe a esa misma razón.

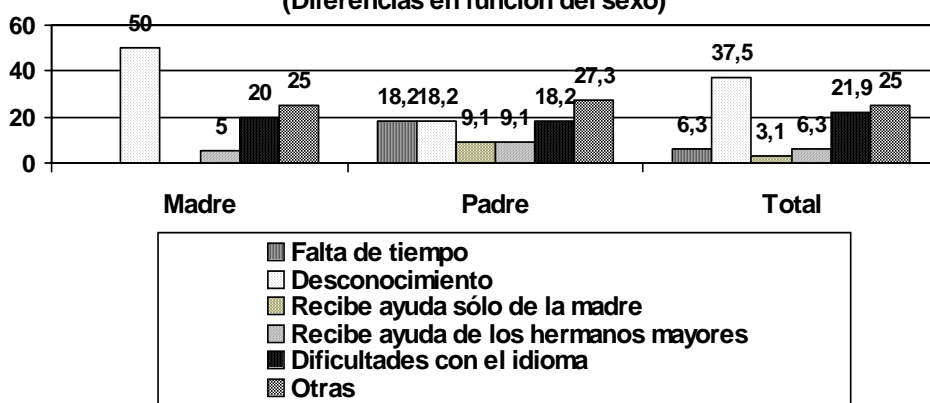
La segunda causa más significativa es la dificultad con el idioma (21,9%). Los problemas que muchos de estos padres, con independencia de su sexo, tienen con el dominio del español afectan enormemente al apoyo que éstos pueden proporcionar a sus hijos con los deberes.

Siguiendo el orden de frecuencias, el tercer motivo por el que los padres no ayudan a sus hijos en las tareas del colegio es la falta de tiempo (6,3%). Una dificultad que se da exclusivamente entre los padres (18,2%).

Otras razones menos significativas por la que los padres, o al menos uno de los progenitores, no ayudan a sus hijos con los deberes son: bien porque los hermanos mayores son quienes se encargan de ayudar a los más pequeños (6,3%); bien porque es la madre quien normalmente ejerce esta función (3,1%); o bien por otras causas de diferente índole (25%).

29. Dificultades que tienen los padres para ayudar a sus hijos en las tareas escolares

(Diferencias en función del sexo)

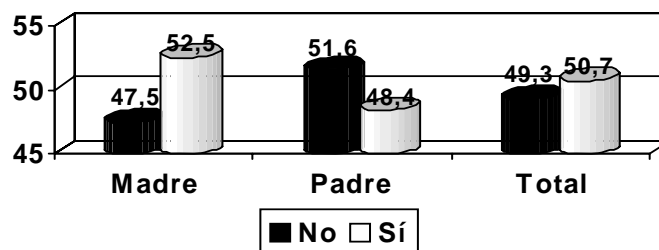


2.2.3. Seguimiento escolar de los padres a partir de las materias cursadas por los hijos.

El porcentaje correspondiente a aquellos padres que no conocen qué materias estudia su hijo (49,3%) es similar al de aquellos que sí lo hacen (50,7%), aunque este último es ligeramente superior. Aun así, lo más destacable de esta cuestión es la diferencia que existe en función del sexo de los padres; pues, como hemos podido comprobar, existe un mayor porcentaje de madres que de padres (48,4%) que conocen las asignaturas que cursan sus hijos, aunque tal diferencia no es demasiado acusada.

31. ¿Sabe qué materias estudia su hijo?

(Diferencias en función del sexo)

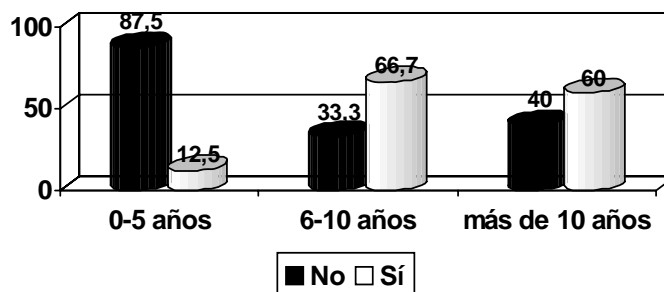


Al cruzar la variable que se refiere al conocimiento de los padres sobre las distintas materias que estudian sus hijos con el tiempo

de estancia en España, hemos obtenido en las pruebas de Chi-cuadrado unos resultados significativos ($P= 0,035$). Resulta especialmente llamativo el fuerte crecimiento que sufre el número de padres que conocen las asignaturas de sus hijos una vez superados los primeros 5 años de estancia en este país, pasando de un 12,5% a un 66,7%.

Asimismo, habría que señalar que este crecimiento disminuye, de forma leve, en aquellos padres que llevan más de 10 años en España (60%). Consideramos que este crecimiento se corresponde con el proceso de adaptación que se produce entre los padres marroquíes a medida que llevan más tiempo viviendo en este país, es decir, los padres que llevan un período superior residiendo en España han tenido tiempo de integrarse más en el centro educativo de sus hijos y de conocer la lengua mayoritaria, por lo que les resulta más fácil comprender lo que éstos aprenden en la escuela.

**32. Conocimiento de las materias que estudia el hijo
(Diferencias en función del tiempo de estancia)**



Pruebas de chi-cuadrado

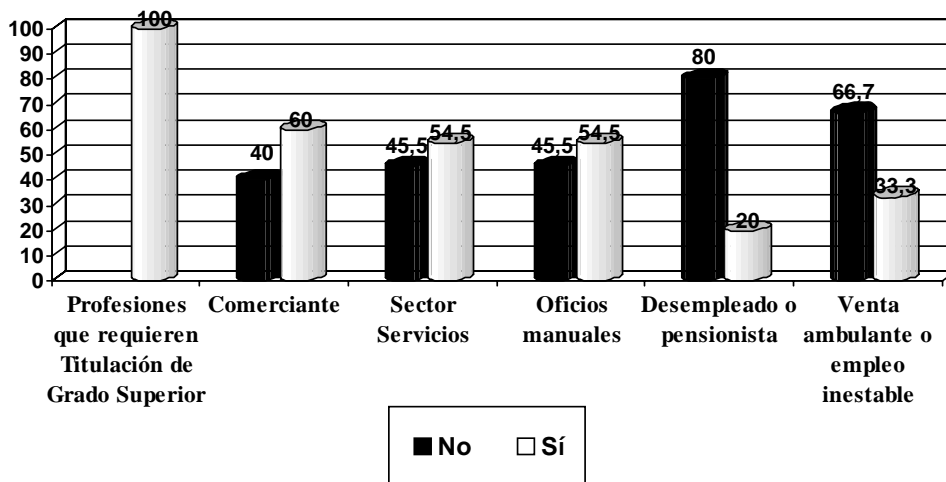
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,713 ^a	2	,035
Razón de verosimilitud	7,253	2	,027
Asociación lineal por lineal	4,130	1	,042
N de casos válidos	57		

a. 4 casillas (66,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a La frecuencia mínima esperada es 3,65.

En esta línea, también nos han llamado la atención los resultados obtenidos a partir del cruce entre el conocimiento que los padres tienen sobre las materias de sus hijos y las profesiones que desempeñan, debido a que también ofrecen diferencias considerables. Hemos observado, por ejemplo, que los padres que mejor conocen las asignaturas de sus hijos son aquellos que se dedican a una profesión que requiere una Titulación de Grado Superior (100%). Por el contrario, los padres desempleados o pensionistas (20%) y los que se dedican a la venta ambulante o tienen un empleo inestable (33,3%), son quienes menos conocen el nombre de las asignaturas que estudian sus hijos.

Esto podría indicar que la precariedad laboral de los padres influye en el interés y el seguimiento escolar que hacen de sus hijos a través de las distintas materias.

**33. ¿Sabe qué materias estudia su hijo?
(Diferencias en función de la ocupación del padre)**



No obstante, cuando la variable correspondiente al conocimiento de los padres sobre las diferentes materias que estudian sus hijos adquiere una significación estadística es, principalmente, cuando la cruzamos con el nivel de formación alcanzado por el padre (P=0,003). No ocurre lo mismo con el de la madre ya que en su caso la prueba del Chi-cuadrado no muestra unos resultados significativos (P=0,092).

Tanto es así que, nos ha llamado la atención que todos aquellos padres que han realizado enseñanzas técnico-profesionales (porque, si recordamos, ninguna de las madres ha realizado estudios de este tipo), como el aprendizaje de un oficio o algún módulo de Formación Profesional, no conocen ninguna de las materias que estudian sus hijos. Es difícil interpretar este hecho, al menos en el caso de los padres que han cursado alguna de las ramas de Formación Profesional ya que, antes de hacerlo, tuvieron que pasar por la escuela. No obstante, no nos extraña que esto ocurra entre aquellos padres que han aprendido un oficio porque puede que nunca hayan ido al colegio y no conozcan las materias que se imparten en él.

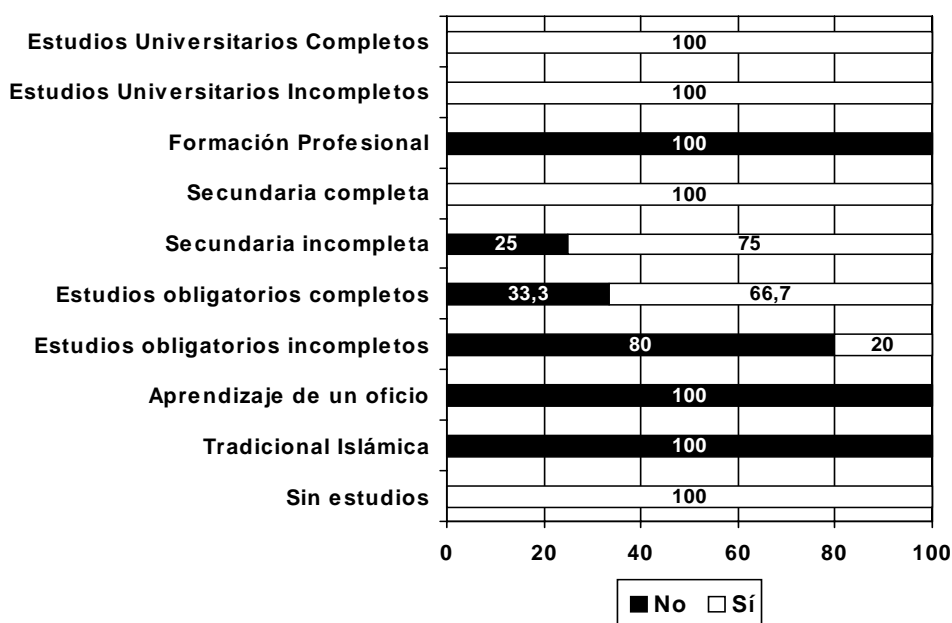
Exceptuando las enseñanzas profesionales y algún hecho que explicaremos posteriormente, hemos podido observar que el porcentaje de padres que han realizado algún tipo de estudios y que conocen las materias que cursan sus hijos aumenta a medida que el nivel académico de los padres es mayor. Sin embargo, este crecimiento alcanza sus cotas más altas (100%) en aquellos padres que han cursado la enseñanza secundaria o niveles académicos superiores, donde nos encontramos con que todos ellos conocen las materias que estudian sus hijos. Por tanto, la ayuda que éstos ofrecen a sus hijos con los deberes en función de su nivel de formación académica seguiría, según la frecuencia de respuesta, el siguiente orden: enseñanza obligatoria incompleta (20%); enseñanza obligatoria completa (66,7%); educación secundaria completa (75%); educación secundaria incompleta (100%); estudios universitarios incompletos (100%); estudios universitarios completos (100%).

No obstante, no podemos afirmar que el nivel de conocimiento de las materias que estudian los hijos dependa del nivel de formación académica alcanzado por los padres, ya que el 100% de aquellos que no tienen ningún tipo de estudios asegura que conoce el nombre de estas asignaturas. Esto podría indicar que el hecho de no haber tenido ningún tipo de estudios les conduce a mostrar un mayor interés por todo aquello que aprenden sus hijos. Es decir, puede que estos padres hayan tomado conciencia de su desconocimiento y ello les empuje a preocuparse porque sus hijos aprendan y puedan tener acceso a la formación que ellos no tuvieron.

Habría que finalizar señalando que ninguno de los padres que han cursado la enseñanza tradicional islámica tiene conocimiento de

las materias que estudian sus hijos. Esto podría deberse a que nunca han tenido la posibilidad de conocerlas, ya que este tipo de formación no incluye las materias que se cursan en la enseñanza reglada.

**34. Conocimiento de las materias que estudian los hijos
(Diferencias en función del nivel de formación académica
alcanzado por el padre)**



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,695 ^a	9	,003
Razón de verosimilitud	32,022	9	,000
Asociación lineal por lineal	12,425	1	,000
N de casos válidos	40		

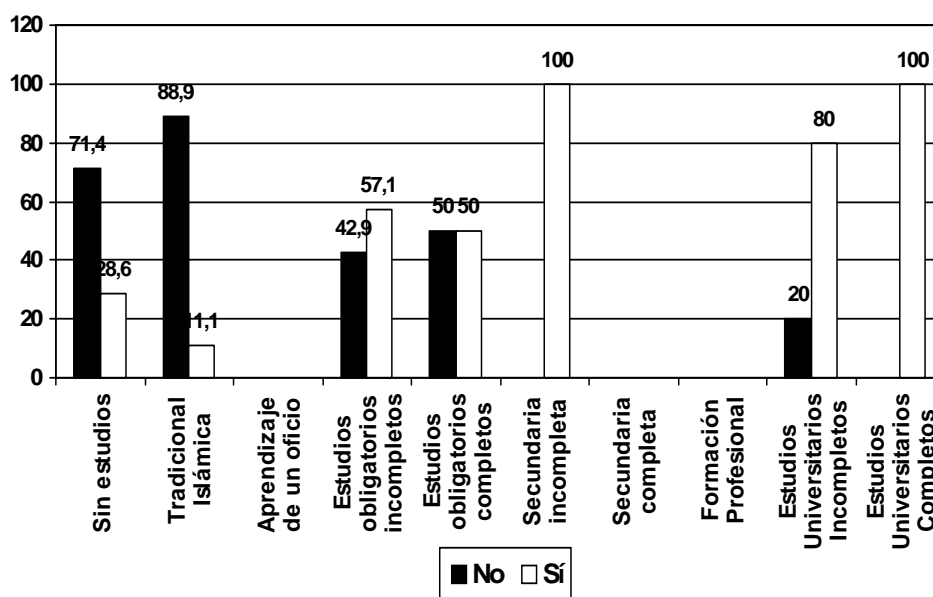
a. 18 casillas (90,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,48.

En lo que se refiere a las madres marroquíes, aunque el cruce entre las variables formación académica y conocimiento de las materias que estudian sus hijos no ofrece resultados tan significativos como los referidos a los padres, sí podríamos destacar la existencia de una relación de dependencia positiva. Esto es, el conocimiento que tienen las madres con respecto a las asignaturas cursadas por sus hijos también es mayor entre aquellas que tienen un nivel de formación académica superior. Así pues, podemos observar como aquellas madres que han cursado la enseñanza secundaria de manera incompleta (100%) y aquellas que han realizado estudios universitarios completos (100%) o incompletos (80%) son quienes más conocen las materias estudiadas por sus hijos.

Por otra parte también habría que destacar el porcentaje de madres marroquíes que, de forma completa o incompleta, han cursado los estudios obligatorios, y que a su vez, conocen las materias de sus hijos, pues dicho porcentaje es muy importante si tenemos en cuenta que oscila en torno al 50%.

Por último, habría que señalar que las que menos conocen las asignaturas cursadas por sus hijos son: aquellas madres que únicamente han recibido la enseñanza tradicional islámica (11,1%), o las que no han cursado ningún tipo de estudios (28,6%). Aquí, observamos el fenómeno contrario al que advertíamos en el caso de los padres, puesto que las madres sin estudios constituyen uno de los grupos que menos conocen las asignaturas de sus hijos. Puede que en el caso de las madres el desconocimiento sea un handicap que, en lugar de incitarlas a interesarse más por lo que estudian sus hijos, las lleva a despreocuparse.

35. Conocimiento de las materias que estudian los hijos
(Diferencias en función del nivel de formación académico alcanzado por la madre)

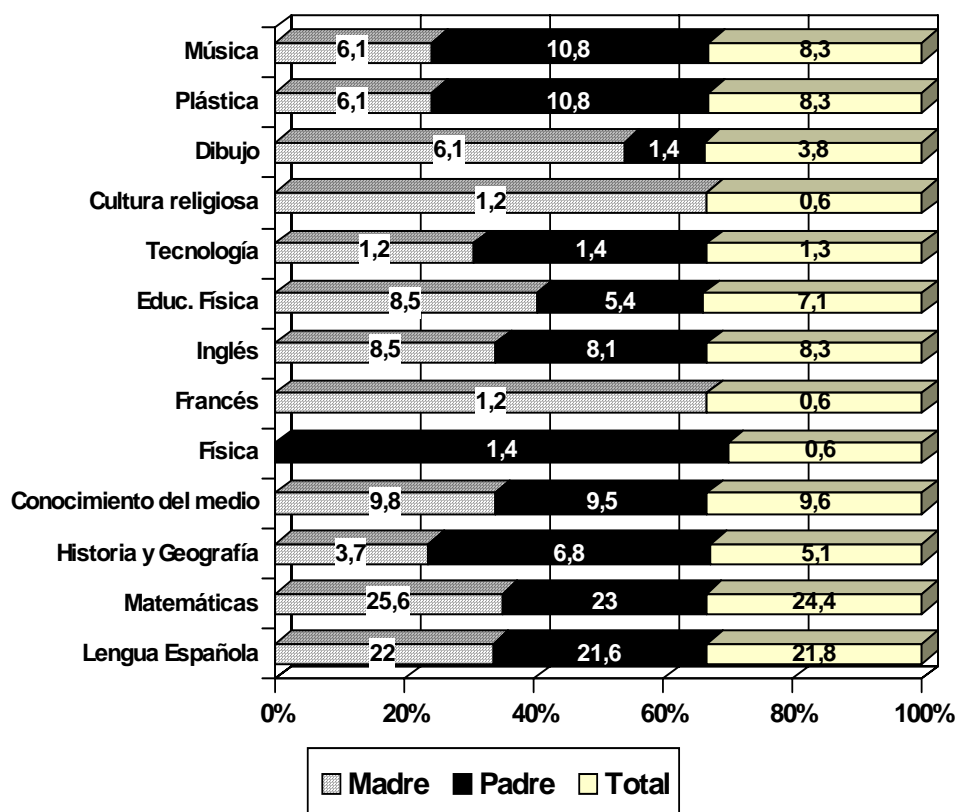


• Nombres de las asignaturas que conocen los padres:

En esta cuestión de respuesta múltiple, hemos podido comprobar que las asignaturas que más conocen los padres marroquíes son las Matemáticas (24,4%) y la Lengua Española (21,8%). Tal vez se debe a que, además de ser las que tradicionalmente han gozado de mayor importancia, son de las que menos variaciones han sufrido tras las diferentes reformas educativas.

A estas asignaturas seguirían principalmente las siguientes: Conocimiento del Medio (9,6%); Plástica, Inglés y Música (8,3%); Educación Física (7,6%); Historia y Geografía (5,1%); y, finalmente, Dibujo (3,8%).

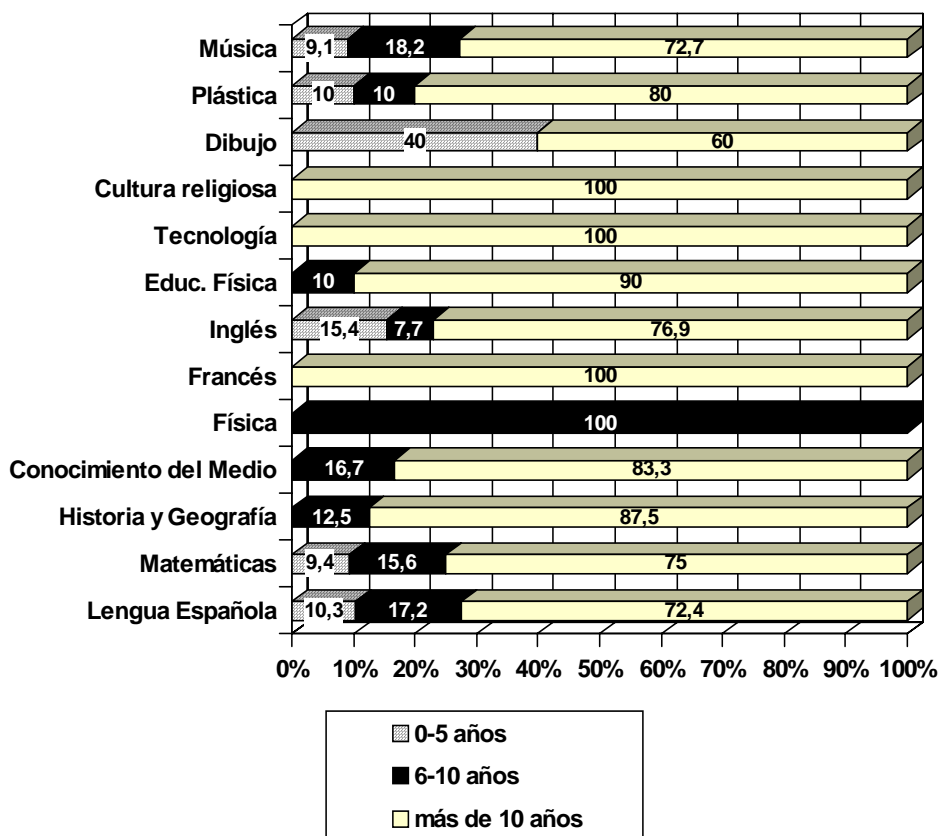
**36. Materias que conocen los padres
(Diferencias n función del sexo)**



Al cruzar las distintas materias enumeradas por los padres con el tiempo de estancia hemos podido comprobar que a medida que aumenta el tiempo de estancia de los padres marroquíes en España, estos padres conocen más asignaturas cursadas por sus hijos. De esta manera, los padres que llevan aquí de 0 a 5 años son quienes menos materias conocen y, por el contrario, los que llevan más de 10 años saben los nombres de un mayor número de asignaturas. Esto puede confirmar lo que decíamos antes cuando interpretábamos que, a medida que aumentaba el tiempo de estancia de los padres

marroquíes en España también lo hacía el grado de implicación en la educación escolar de sus hijos. Puede ocurrir que, una vez que han superado los problemas iniciales de adaptación al nuevo contexto del país de acogida, los padres gocen de más tiempo para otro tipo de preocupaciones como el conocimiento de la evolución académica y las materias cursadas por sus hijos. También podría contribuir el que con el paso de los años los padres habrán tenido la oportunidad de mejorar su español y conocer así los nombres de muchas de estas materias.

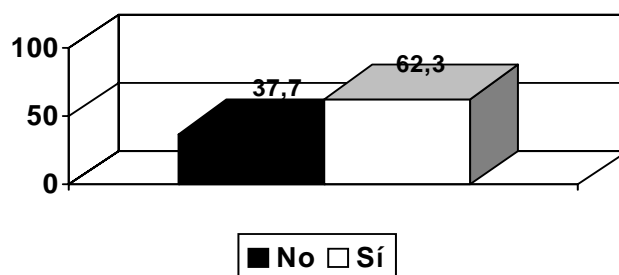
**37. Materias que conocen los padres
(Diferencias en función del tiempo de estancia)**



2.2.4. Actividades extraescolares realizadas por los hijos

La mayoría de los padres encuestados afirman que su hijo realiza algún tipo de actividad extraescolar dentro del colegio (62,3%). Consideramos muy importante el hecho de que los niños marroquíes estén inscritos en actividades extraescolares porque esto podría acelerar su aprendizaje y favorecer su proceso de socialización. Asimismo, el interés de padres y niños marroquíes por las actividades extraescolares podría traducirse en un intento de impulsar el proceso de integración de los chicos marroquíes en el contexto escolar, con lo que se incrementaría el grado de satisfacción de estos hacia la educación formal.

38. ¿Realiza su hijo alguna actividad extraescolar en el centro?



2.3. Relación de los padres con el centro educativo de los hijos

2.3.1. Relación con los maestros:

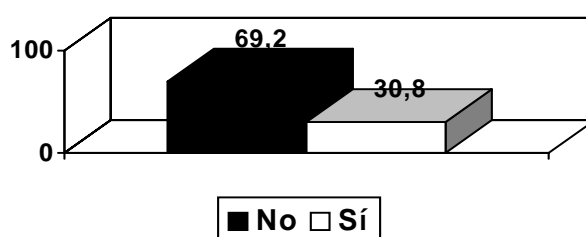
La mayoría de los padres y madres marroquíes califican como positiva la relación que mantienen con los maestros de sus hijos (94,8%), por lo que entendemos que están satisfechos con la labor que desempeñan los docentes.

2.3.2. Motivaciones para elegir el centro:

El 69,2% de los padres marroquíes encuestados afirman no haber tenido ningún tipo de motivación especial a la hora de elegir el centro de sus hijos. Quizás la interpretación más fiable que podemos hacer de estos resultados es que la mayor parte de ellos tienen a sus hijos escolarizados en centros públicos, por lo que su elección del

centro queda supeditada al número de puntos que les corresponde por cercanía al hogar.

39. ¿Tuvo motivaciones especiales para elegir el colegio de sus hijos?



Las motivaciones del 30,8% los padres para escolarizar a sus hijos en un centro y no en otro, podríamos resumirlas en las siguientes:

- Por cercanía al hogar: esta es la principal motivación por la que los padres marroquíes escogen un determinado colegio para escolarizar a sus hijos.
- Porque me lo aconsejaron unos conocidos: "...porque tenía buena reputación".
- Preferencia por un colegio interno: "...los metí internos porque tengo que trabajar y no tengo estabilidad"; "...los hijos de vecinos estaban allí y resulta ser bueno".
- Porque la religión no era obligatoria: "...no era la religión obligatoria. Podíamos elegir".
- Prefería un colegio de religión católica: "...A uno de mis hijos le metí con las monjas porque pensé que le cuidarían".
- Porque es un colegio que alberga a alumnos de diferentes nacionalidades: "...porque era el más cercano y también porque había muchos niños marroquíes"; "...dicen que es un colegio donde hay muchos niños de fuera..."

2.3.3. Conflictos con el centro escolar en el que estudia el hijo:

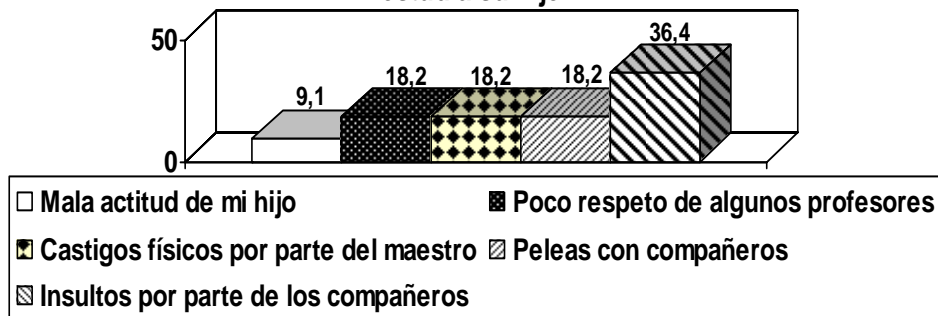
Siguiendo en la línea de la cuestión anterior, hemos podido observar que la gran mayoría de los padres marroquíes aseveran que nunca han tenido ningún problema o conflicto con el centro educativo en el que estudian sus hijos (88,5%). Esto unido a la buena relación

que mantienen con los maestros, indica que la mayoría de los padres y madres marroquíes, así como los maestros que trabajan para nuestro sistema educativo, tratan de mantener una relación favorable y exenta de conflictos en beneficio de los alumnos marroquíes que conviven en los distintos centros educativos.

El porcentaje total de padres marroquíes que han tenido algún tipo de conflictos con el centro de sus hijos se sitúa en el 11,5%. Este porcentaje afirma, en su mayoría, que han sido debidos a insultos que sus hijos han recibido por parte de algunos de sus compañeros (36,4%). Aun así, hay otros problemas que también generan, en ocasiones, conflicto entre los padres marroquíes y el centro educativo de sus hijos, como son: la existencia de poco respeto por parte de algunos profesores (18,2%); los castigos físicos por parte de algunos maestros (18,2%); las peleas con compañeros (18,2%); y también, aunque en menor medida, la mala actitud manifestada por parte del propio hijo (9,1%).

No obstante, a pesar de que el porcentaje de padres que tiene o ha tenido problemas con el centro educativo de sus hijos no es excesivamente alto (11,5%), debemos señalar que sí es suficiente para llamar la atención sobre la falta de respeto que algunos niños y profesores demuestran cotidianamente hacia los chicos marroquíes que están escolarizados en colegios españoles, convirtiéndose en un motivo de enfrentamiento entre algunas escuelas y padres marroquíes.

40. ¿ Qué problema o conflicto ha tenido con el centro donde estudia su hijo?



2.4. Opinión sobre el sistema educativo español

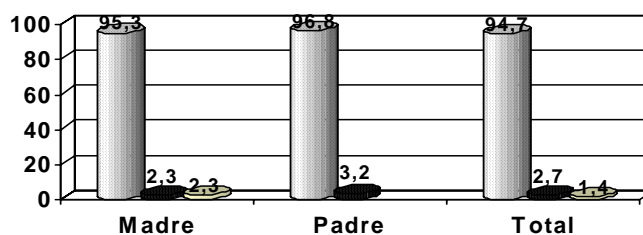
2.4.1. Opinión sobre la educación obligatoria

A la vista de los resultados, la educación obligatoria es bien vista por la gran mayoría de los padres marroquíes (94,7%), que dicen estar de acuerdo con que tenga este carácter obligatorio hasta que sus hijos cumplan, al menos, los dieciséis años. Este dato revela el enorme interés que tienen estos padres hacia la educación de sus hijos, un acontecimiento que contrasta con muchas de las observaciones realizadas hasta ahora.

El porcentaje de padres que está de acuerdo con la educación obligatoria sería superior si le sumáramos el porcentaje de aquellos padres que han contestado la opción de “otras” (1,4%), porque las respuestas que daban estos últimos tenían que ver con la ampliación de la educación obligatoria. Exponemos pues, las diferentes opiniones recogidas en esta categoría: *“Creo que la obligatoriedad debería ampliarse...”; “¡Ojalá se ampliara hasta los 20 años!”; “...debería ampliarse la edad de ir obligatoriamente a la escuela. En Marruecos es hasta los 22 años”...*

Como podemos ver a continuación, las opiniones de los padres y madres marroquíes hacia la educación obligatoria son prácticamente unánimes y no se perciben diferencias importantes en función del sexo.

41. En España la escuela es obligatoria hasta los 16 años ¿Qué le parece?



- Está muy bien
- Me parece muy bien, pero en casa necesitamos que trabaje y gane dinero
- ▨ Otras opiniones

2.4.2. Aspectos que se valoran de la educación recibida en las escuelas españolas:

La variedad de respuestas que daban los padres marroquíes a esta cuestión nos ha conducido a la elaboración de una pregunta de respuesta múltiple. Teniendo en cuenta esto, hemos de señalar que los resultados obtenidos indican que lo que más valoran los padres de la educación en España son las asignaturas (30,4%).

También habría que destacar el valor otorgado a la actitud y metodología de los profesores (15,9%) y a la educación en general (14,5%), ya que son las respuestas más destacadas después de las asignaturas.

Antes de continuar, consideramos conveniente hacer mención a las diferencias que existen en las frecuencias de respuesta en función del sexo de los padres. En la gráfica podemos ver que los padres valoran únicamente aspectos educativos como: las asignaturas (42,9%), la actitud y metodología empleadas por los maestros (14,3%), y el valor otorgado a la educación (14,3%). Las madres, sin embargo, valoran también otros aspectos como: los recursos (4,9%), los profesores de árabe (en aquellos colegios que los hay -2,4%-) y la libertad (2,4%).

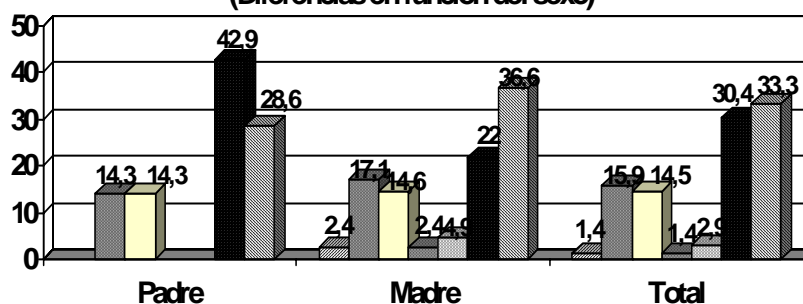
En cualquier caso, no podemos afirmar que existan grandes diferencias en función del sexo de los padres, excepto en lo que se refiere al valor otorgado a las asignaturas que cursan los hijos, donde el porcentaje de padres (42,9%) casi duplica al madres (22%). Esto parece indicar que mientras los padres se preocupan fundamentalmente porque sus hijos aprendan en la escuela; las madres, sin embargo, conceden una importancia similar al trato y la metodología empleada por los maestros. Así, una posible interpretación que podría deducirse de este hecho es que los padres se preocupan principalmente por el rendimiento académico de sus hijos, mientras que las madres -sobre quienes la cultura marroquí delega el peso mayor de la educación de los hijos- tienen muy en cuenta otros aspectos de las escuelas que están más relacionados con la educación de sus hijos y no únicamente con su formación.

A la vista de los resultados obtenidos, podríamos interpretar que lo que más agrada a los padres marroquíes de la educación en España

es la importancia que se le otorga al conocimiento y a la educación en general. En esta tarea destaca fundamentalmente la figura del maestro que, con su actitud y metodología, contribuye a la conservación de este valor.

42. ¿Qué es lo que más valora de la educación que reciben sus hijos en las escuelas españolas?

(Diferencias en función del sexo)



▨ La libertad	■ Actitud y metodología de los profesores
▨ El valor que se le otorga a la educación	▨ Los profesores de árabe
▨ La existencia de muchos recursos	■ Las asignaturas
▨ Otras	

Al cruzar esta cuestión de respuesta múltiple con el tiempo de estancia de los padres marroquíes en España, hemos percibido ciertas variaciones. En primer lugar, nos ha llamado la atención la diferencia que se produce en el valor que los padres otorgan a la actitud y metodología de los maestros españoles en función de su tiempo de permanencia en el país de acogida. Así por ejemplo, podemos ver en la gráfica siguiente como, los padres que llevan de 0 a 5 años en España valoran, en gran medida (37,5%), la actitud y metodología de los maestros de sus hijos. Pero, sin embargo, este porcentaje disminuye de manera importante cuando nos referimos a los padres que llevan más de 5 años en este país (constituyendo un 8,3% en el caso de los que llevan de 6 a 10 años y un 15% en aquellos que llevan más de 10 años).

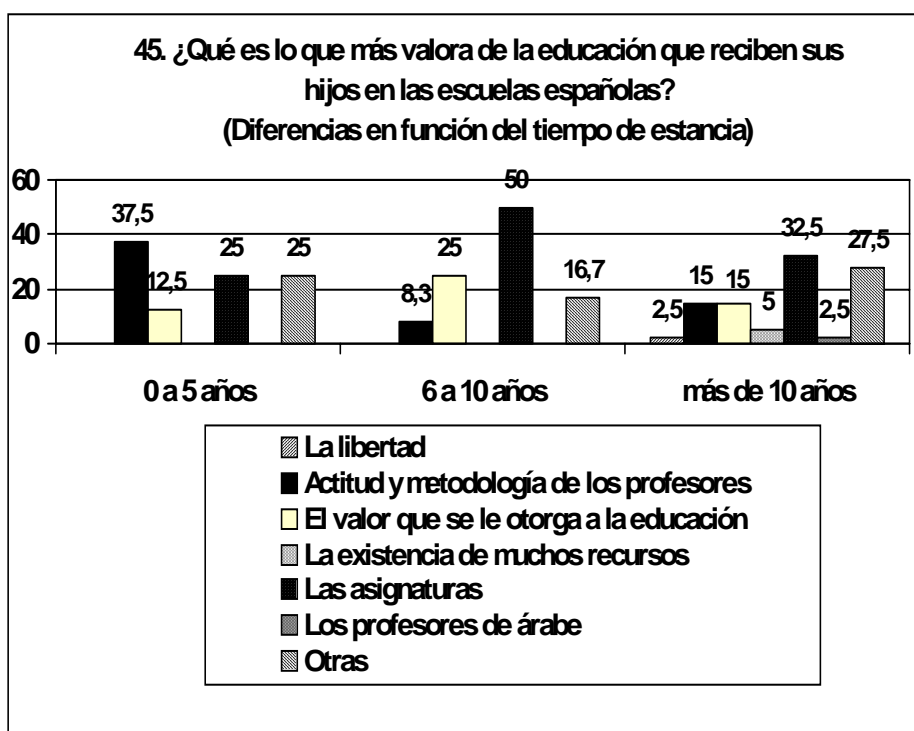
También se observan diferencias en cuanto a la estimación que los padres marroquíes conceden al valor que las escuelas españolas dan a la educación. En este sentido, habría que señalar que los padres que más importancia le dan a este hecho son los que llevan de 6 a 10 años en el país de acogida (25%).

Aun así, la diferencia más notable la encontramos en el valor que los padres conceden a las asignaturas. Referente a esto, nos ha llamado mucho la atención la enorme diferencia que existe entre los padres que llevan de 6 a 10 años con respecto a los demás, ya que éstos son quienes más valoran por encima de todo las materias que se enseñan en la escuela (50%).

Finalmente, encontramos que los padres que llevan más de 10 años en España valoran determinados aspectos de las escuelas españolas, que los padres que llevan menos años no contemplaban, tales como: la existencia de recursos (5%), los profesores de árabe (2,5%), y la libertad (2,5%).

La posible interpretación que podríamos darle a estos datos es que los padres que llevan menos años (de 0-5 años) valoran principalmente la actitud y metodología de los maestros españoles porque, tras haber vivido en Marruecos, han sido partícipes de la diferencia que existe en el trato que los maestros españoles y marroquíes proporcionan a sus alumnos. Así pues, en muchas escuelas de Marruecos la relación jerárquica maestro-alumno es más acusada y, además, los castigos físicos son todavía empleados por muchos docentes. Esta tendencia se invierte entre aquellos padres que llevan de 6 a 10 años en el país de acogida, pues éstos conceden más importancia al valor otorgado a la educación y a las asignaturas, tal vez porque los padres marroquíes ya se han habituado a las técnicas pedagógicas del maestro y comienzan a considerar la importancia de que sus hijos adquieran el mayor conocimiento posible a través de las asignaturas y, de esta manera, consigan obtener más perspectivas de futuro en el país de acogida. En cualquier caso es lícito destacar que las concepciones pedagógicas de los maestros marroquíes han experimentado un cambio importante de un tiempo a esta parte, sobre todo entre los maestros más jóvenes, quienes apuestan por una acción educativa basada en metodologías comprensivas.

Este conocimiento, adquirido a través de las distintas materias, también es valorado mayoritariamente por los padres marroquíes que llevan más de 10 años en España, pero parece que también existe una tendencia –aunque minoritaria- a valorar aspectos que los padres anteriores no habían tenido en cuenta y que, una vez que se produce un asentamiento más estable y que se ha tenido la posibilidad de conocer más de cerca la sociedad y los colegios españoles, se comienzan a contemplar y apreciar. Estos aspectos son principalmente: la libertad, la posibilidad de que los hijos mantengan la identidad de origen a través de profesores de árabe y, la existencia de recursos que contribuyen a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

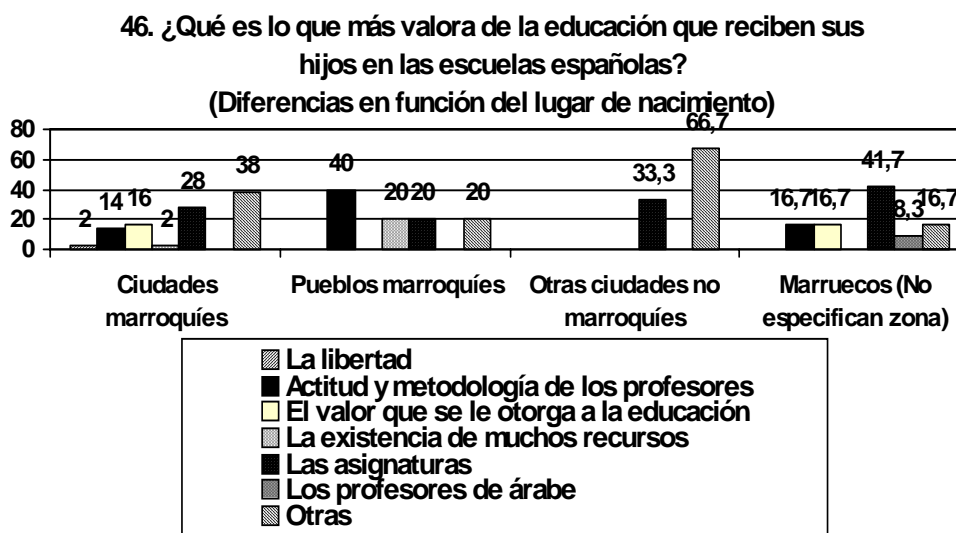


Las diferencias más significativas al cruzar esta pregunta con el lugar de nacimiento de los padres las encontramos al comparar los pueblos y ciudades marroquíes. La primera y más importante, es la diferencia que se produce entre las personas marroquíes nacidas en pueblos y las nacidas en ciudades. Así, los nacidos en un pueblo

otorgan un valor mucho mayor a la actitud y metodología de los profesores (40%) que los padres nacidos en ciudad (14%). Puede que en los pueblos los maestros abusen más de su autoridad que en las ciudades, y que el cambio que perciben los padres nacidos en pueblos cuando vienen a España es mayor y más valorado. Aunque es más probable que se deba a que, los padres nacidos en pueblos contemplan al maestro como la persona que acapara el saber al que muchos de ellos no han tenido acceso y, como consecuencia, le admiran y aprecian más.

La segunda diferencia tiene que ver con el valor que las escuelas españolas otorgan a la educación, un aspecto que sólo es contemplado por aquellos padres que nacieron en una ciudad (16%) y los que nacieron en Marruecos pero se desconoce la zona (16,7%). Parece que los padres de ciudad han percibido un cambio en la valoración que las escuelas españolas ofrecen a la educación que, sin embargo, los padres nacidos en pueblos no han contemplado. Tal vez se deba a que los pueblos marroquíes conceden a la educación un valor similar al que le otorgan en España.

La tercera y última diferencia se refiere a la existencia de muchos recursos. Los padres nacidos en pueblos valoran más la existencia de estos recursos (20%) que los que nacieron en una ciudad (2%). Esto podría ser debido a que, las escuelas de los pueblos marroquíes –al igual que las de los pueblos españoles- cuentan con menos recursos que las de las ciudades, por lo que los padres nacidos en pueblos de Marruecos encuentran mayor contraste cuando comparan los recursos con los que cuentan las escuelas públicas españolas y las de su pueblo de origen.

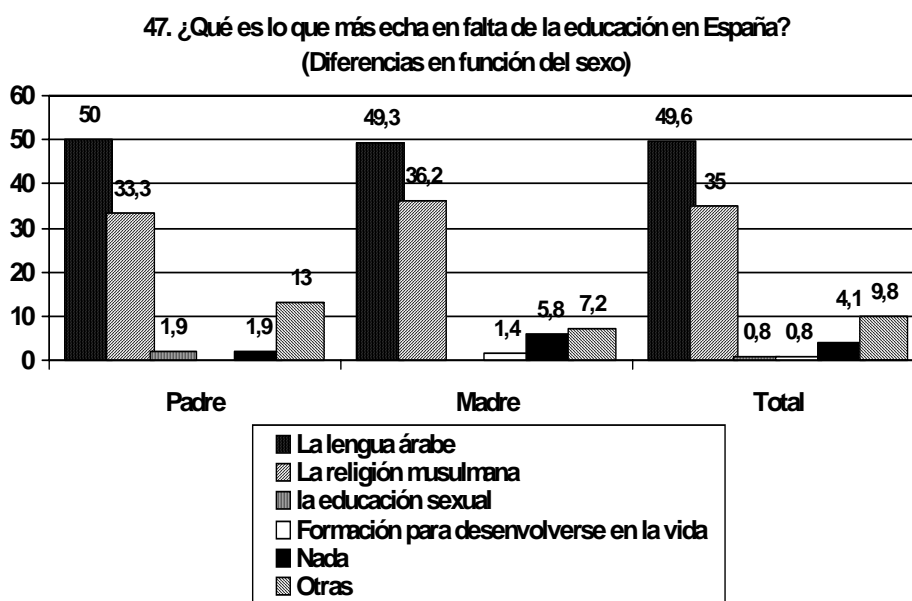


2.4.3. Aspectos que se echan en falta de la educación recibida en las escuelas españolas:

Prácticamente todos los padres marroquíes encuestados afirman echar de menos algún aspecto en la educación española (excepto el 6,6%). De manera que, en esta cuestión de respuesta múltiple, la mayoría de los padres coincide en que la lengua árabe (49,6%) y la religión musulmana (35%) son las dos asignaturas pendientes de la escuela española. En nuestra opinión, la lengua de origen y la religión son dos aspectos que deben ser considerados de manera independiente ya que, como sabemos, la escuela pública española es aconfesional; por lo que no sería discutible destinar recursos a la enseñanza de la religión musulmana, a no ser, claro está, que éstos sean proporcionados por entidades ajenas al Estado. La religión, por tanto, debería relegarse al ámbito privado o bien estudiarse desde el punto de vista cultural e histórico en una asignatura dedicada a la Historia de las Religiones.

Cuando hablamos del idioma nos referimos a algo totalmente diferente, puesto que la lengua árabe podría ser considerada, como ocurre con el inglés o el francés, una posible opción en la enseñanza de idiomas extranjeros, sobre todo si tenemos en cuenta que cada año

aumenta el número de marroquíes que se trasladan a España con el fin de hacer realidad muchas de sus expectativas.



2.5 Nivel de aceptación de la diversidad cultural en las escuelas

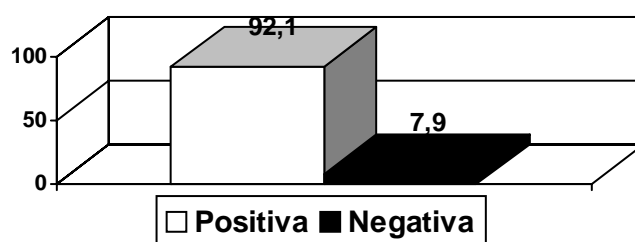
2.5.1. Actitud de los maestros hacia los niños de culturas diferentes:

Si echamos un vistazo al gráfico que corresponde a este apartado podremos observar que la mayoría de los padres coinciden en señalar que la actitud de los maestros hacia los niños de culturas diferentes es positiva (92,1%).

Aun así, no podemos olvidar que, el 7,9% de los padres afirma conocer a profesores que sí utilizan la diversidad cultural como elemento discriminador hacia sus alumnos. Por ello, sería importante indagar sobre las razones que les conducen a actuar así y evitar que en los centros educativos se produzcan acciones racistas protagonizadas por los propios profesores, pues son los docentes quienes se encargan de educar -junto con la familia- a los futuros

ciudadanos, cuidando hacer de ellos personas tolerantes y respetuosas.

48. ¿Cuál es la actitud de los maestros hacia los niños de culturas diferentes?



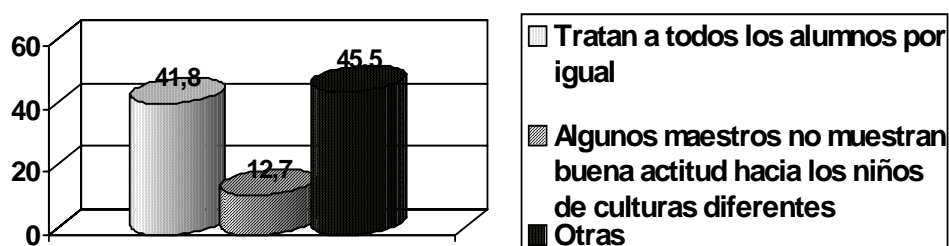
La gráfica que vemos más abajo muestra que casi la mitad de los padres marroquíes (41,8%) opina que los profesores tratan a todos los alumnos por igual, con independencia de la cultura a la que pertenezcan.

Aunque no podemos olvidar que también existe un 12,7% de padres que asegura que algunos maestros no muestran buena actitud hacia los niños de culturas diferentes. En esta línea, los padres encuestados describen las experiencias negativas que sus hijos han tenido con algunos maestros del centro en el que estudia: *“La profesora de Inglés, la de Francés y la de Tecnología son racistas y los sacaban de la clase para que el Jefe de Estudios los saque a la calle”*; *“Con mis hijos a lo mejor no tenemos problemas pero muchas madres marroquíes me cuentan lo malamente que los maestros tratan a sus hijos”*; *“Yo sé que con mis hijos no están bien, [...] una hija mía me comentó que una maestra le llama mora: ¡Eres nada más que una mora!”*; *“...mis amigos me cuentan cosas que pasan con sus hijos, como que los profesores les llaman moros, etc., pero con otros se comportan mejor”*.

Además de estas dos posiciones existen otras muy diversas que constituyen el 45,5% de las respuestas proporcionadas por lo padres marroquíes. Ese porcentaje está conformado, en su mayoría, por aquellos padres que afirman no saber cuál es la actitud de los maestros hacia los niños de culturas diferentes porque, según señalan: *“depende*

de cada maestro, como no somos iguales no se puede opinar”; “...no estoy con ellos en clase...”; “no sé lo que piensa cada profesor...”, etc.

49. ¿Cuál es la actitud de los maestros de sus hijos hacia los niños de culturas diferentes?



2.5.2. Actitud de los padres marroquíes hacia la relación de sus hijos con niños de otras culturas:

Los resultados obtenidos cuando preguntábamos a los padres si tenían preferencia porque sus hijos se educaran con chicos de una determinada cultura (la de origen, la española u otras culturas) se traducen en que la totalidad de los padres (100%) opinan que sus hijos se deben educar con niños de culturas diferentes. Estos datos indican que los padres marroquíes apuestan por una educación multicultural en la que, además de favorecerse la convivencia entre niños de culturas diferentes se enseñe a los chicos a tolerar y respetar la cultura de sus compañeros.

2.5.3. Actitud de los niños marroquíes hacia los compañeros de otras culturas:

En cuanto al grupo de iguales de los chicos hay que señalar que la mayoría de los padres marroquíes afirma que sus hijos tienen amigos de culturas diferentes (89,8%) en el colegio. Este elevado porcentaje viene a reafirmar que el rechazo por parte del alumnado marroquí hacia compañeros de culturas diferentes a la suya es prácticamente inexistente, por lo que no hacen ningún tipo de distinción, en función de la cultura, a la hora de relacionarse con sus amigos.

El resto de los padres (10,3%) certifican que su hijo cuenta únicamente con amigos españoles pero, ninguno piensa que sus hijos

se relacionen exclusivamente en el colegio con chicos marroquíes. Aun así, no creemos que deba dársele excesiva importancia a estos últimos resultados porque, la mayoría de los niños escolarizados en los centros educativos en los que hemos realizado las encuestas pertenecen a la cultura mayoritaria (la española) y, por tanto, la probabilidad de que los niños marroquíes se junten con chicos españoles es muy alta.

50. En la escuela, ¿su hijo tiene amigos de otras culturas o sólo de su misma cultura?



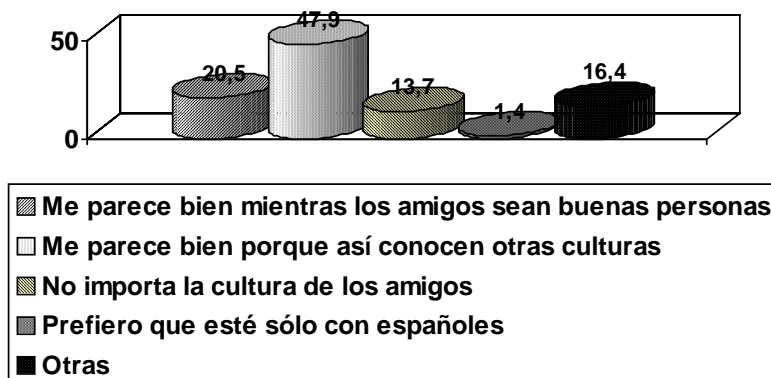
2.5.4. Opinión de los padres hacia los compañeros de los hijos:

La mayoría de los padres opinan que les parece bien que sus hijos se relacionen con niños de otras culturas. Las principales explicaciones que dan son las siguientes: el porcentaje más alto corresponde a aquellos que afirman que les parece bien porque así sus hijos tienen la posibilidad de conocer otras culturas (47,9%); a este seguirían aquellos que dicen que les parece bien que sus hijos se relacionen con niños de otras culturas siempre y cuando sean buenas personas (20,5%); a aquellos a los que no les importa la cultura de los amigos de sus hijos (13,7%); y, por último, el porcentaje minoritario corresponde a aquellos padres que prefieren que sus hijos se relacionen con niños españoles. Este último porcentaje no es importante porque corresponde a un hecho aislado, es decir, se trata de un chico marroquí que –según dicen sus padres- cuando se relaciona con marroquíes siempre termina peleándose con ellos.

De los datos obtenidos podría deducirse que los padres marroquíes confían a sus hijos la libre elección de sus amistades sin importarles la cultura a la que pertenezcan, el único requisito que demandan muchos de ellos es que los amigos de sus hijos sean buenas personas (20,5%). Los argumentos que los padres usaban para referirse a esto eran los siguientes: *“quiero que mis hijos diferencien entre buenos y malos, no entre culturas y razas”; “no se puede elegir a los amigos en función de su raza, sino teniendo en cuenta si son buenas personas”; “...si mi hijo se junta con amigos buenos no importa que la nacionalidad y la cultura sean diferentes”...*

Resulta también especialmente significativo el interés expresado por la mayoría de los padres (47,9%) en que sus hijos conozcan culturas diferentes a la marroquí, pues indica un buen grado de apertura hacia otros saberes, costumbres y tradiciones distintas a las de su cultura de origen. Por lo tanto podríamos calificarlas, en su mayoría, de personas tolerantes y abiertas a cualquier tipo de influencia positiva que pueda venir de fuera. Tanto es así que recopilamos opiniones muy interesantes al respecto, entre las que citamos las siguientes: *“está bien tener amigos de otras culturas para integrarse y entender a los demás”; “la convivencia entre culturas es buena, porque se aprenden muchas cosas y se rompe con las diferencias que existen”; “mejor así, porque va a tener una visión global sobre las cosas y va a tener una mentalidad abierta”...*

51. ¿Qué opina usted al respecto?



2.6. Construcción de la identidad de los chicos marroquíes a partir de la lengua y la religión

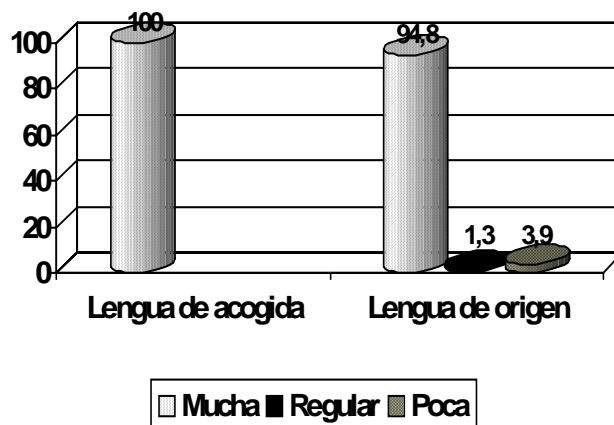
2.6.1. *Importancia otorgada por los padres al aprendizaje de la lengua española:*

Todos los padres encuestados (100%) otorgan mucha importancia al aprendizaje de la lengua española. De hecho, como vemos más abajo, la importancia que dan a la lengua de acogida es incluso mayor que la que dan a la lengua de origen. Esto es fácilmente comprensible si tenemos en cuenta que la lengua que los niños van a utilizar en el colegio, en la calle y con los amigos es el español, y sin ella les puede resultar muy difícil afrontar favorablemente su proceso de socialización e integrarse en cada uno de los ámbitos mencionados.

2.6.2 *Importancia otorgada por los padres al aprendizaje de la lengua de origen:*

Prácticamente la totalidad de los padres encuestados otorgan también mucha importancia al hecho de que sus hijos aprendan su lengua de origen (94,8%), indicando con ello que, a pesar de residir en un país extranjero, quieren reproducir y preservar uno de los rasgos más característicos de su cultura como es la lengua.

52. **Importancia otorgada por los padres al aprendizaje de la lengua de origen y acogida**



2.6.3 Lugares donde los chicos marroquíes aprenden la lengua de origen:

Los datos que presenta la gráfica correspondiente a esta cuestión de respuesta múltiple, muestran que la mayoría de los niños marroquíes aprenden su lengua de origen y su lengua materna en casa (53,7%), allí tienen la oportunidad de aprenderlas y ponerlas en práctica junto a sus padres. Aun así, hay que puntualizar que el uso del árabe clásico en los hogares de familias marroquíes es prácticamente inexistente, ya que; por un lado, únicamente lo conocen aquellos padres que han cursado estudios y, por otro lado, hay que tener en cuenta que las principales lenguas maternas de los padres marroquíes, dependiendo de su origen, son el árabe dialectal y el bereber. Ambas lenguas son las que finalmente suelen emplear en casa los progenitores para comunicarse con sus hijos.

Estos porcentajes corresponden a una pregunta de respuesta múltiple, por lo que los padres encuestados tienen la posibilidad de responder más de una opción. Esto quiere decir que algunos de los niños que aprenden su lengua de origen en casa también lo hacen en otros lugares como: la escuela (8,5%); la mezquita (9,8%); Marruecos (2,4%); y, en asociaciones (6,1%). En la mayoría de estos lugares, sobre todo en la escuela, la mezquita y algunas asociaciones, se enseña árabe clásico, pues además de ser la lengua más culta es la preferida por los padres. La mayoría de los padres marroquíes muestran gran interés porque sus hijos aprendan el árabe clásico, porque ésta no sólo representa toda una cultura, sino que también se trata de un indicador formativo importante que sirve de herramienta para extraer los significados que se ocultan tras los símbolos del Corán, su libro sagrado.

Por otro lado, también podríamos decir que son muy pocos los niños que no han encontrado un lugar en el que aprender su lengua de origen (1,2%).

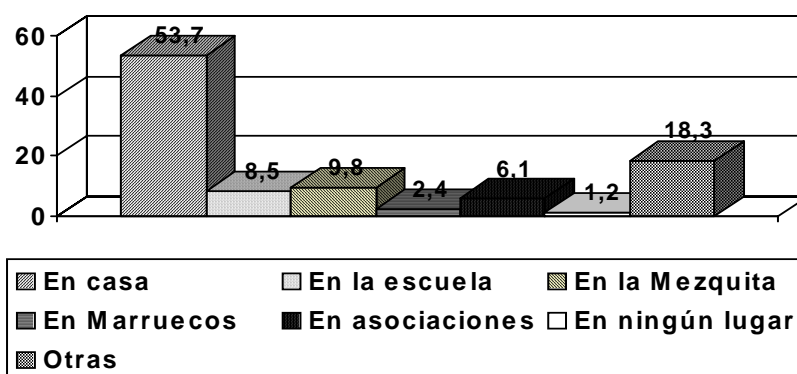
Estos resultados guardan estrecha relación con los tres lugares donde hemos realizado las encuestas: Málaga capital, Torremolinos y Fuengirola. Decimos esto porque cada una de estas localidades cuenta con unos recursos propios para la enseñanza del árabe clásico, la mayoría de los cuales proceden de países árabes o de los propios padres marroquíes.

En Fuengirola, por ejemplo, existe una mezquita a la que muchos niños/as marroquíes del municipio acuden los sábados por la mañana para aprender el árabe clásico y la religión musulmana. Además, también hay colegios en los que se imparten clases de árabe, aunque la escasez de recursos ha provocado que muchas veces se vean interrumpidas.

En Torremolinos, sin embargo, hay una escuela privada financiada por los propios padres marroquíes en la que también se imparten clases de árabe clásico con algunas nociones de religión islámica. Hay algún centro educativo de este municipio que también cuenta con un imán o profesor que imparte clases de árabe clásico pero, tal vez por esta escasez de recursos, no siempre se puede ofertar esta actividad.

Por último, hay que señalar que también en Málaga capital, nos hemos encontrado con algún colegio público que cuenta con un profesor de árabe que va dos veces por semana, aunque hemos de decir que no es habitual toparse actualmente con profesores de árabe en los colegios públicos españoles, fundamentalmente porque estos profesores son -en su mayoría- financiados por el gobierno marroquí y dependen de los recursos que éste destine para su remuneración, con lo que estas clases adoptan un carácter intermitente. Otro de los centros donde los chicos marroquíes que residen en Málaga aprenden árabe clásico es la Escuela Oficial de Idiomas.

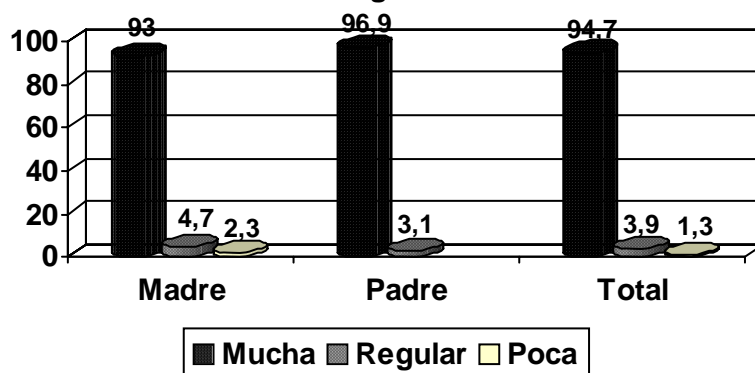
53. Lugar donde los niños marroquíes aprenden su lengua de origen



2.6.4. Importancia concedida por los padres al aprendizaje de la religión musulmana:

Los resultados extraídos de los cuestionarios muestran como la gran mayoría de los padres marroquíes (94,7%) conceden una especial importancia al hecho de que sus hijos aprendan la religión musulmana. La opinión es prácticamente unánime entre ambos progenitores, aunque existe un porcentaje ligeramente mayor de madres que otorgan regular (4,7%) o poca relevancia (2,3%) a este acontecimiento.

54. ¿Qué importancia le da al aprendizaje de su propia religión?

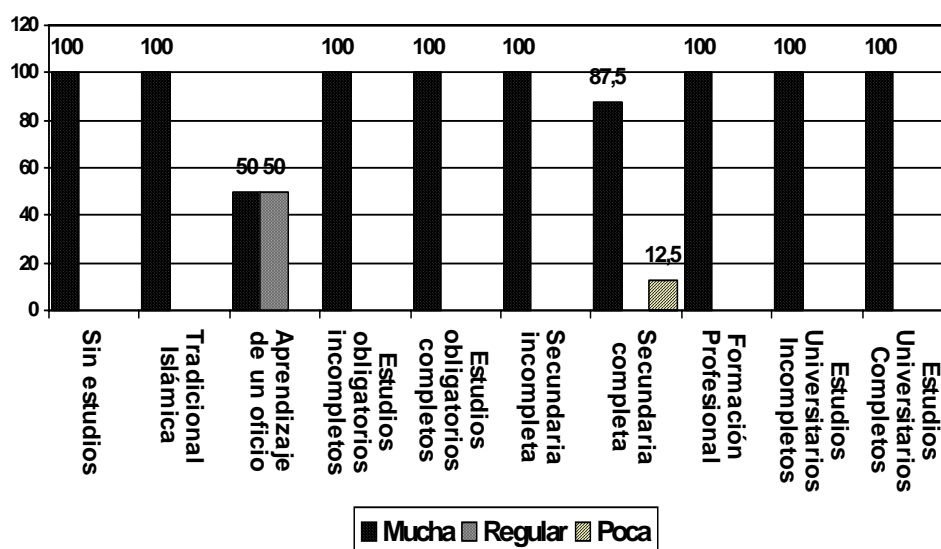


Por otra parte, también hemos extraído resultados interesantes en el cruce realizado con las variables: importancia otorgada al hecho de que los hijos aprendan la religión de los padres y el nivel de formación académica alcanzado por estos padres.

Aunque en el caso de los padres los resultados obtenidos de este cruce son menos significativos ($P=0,085$) que en el caso de las madres ($P=0,000$), hemos localizado datos interesantes referidos a aquellos padres cuyo único nivel de formación corresponde al aprendizaje de un oficio. Mientras la mayoría de los padres marroquíes -con independencia de su nivel de formación académica- afirman que le dan mucha importancia a que sus hijos aprendan la religión de sus progenitores; un 50% -cuya formación ha sido únicamente el aprendizaje de un oficio- asegura que no le da demasiada importancia.

También habría que mencionar el 12,5% de padres que, habiendo finalizado sus estudios secundarios, dan poca importancia a la religión. Aunque no se trata de un porcentaje excesivamente elevado sí deja constancia de que un pequeño porcentaje de padres, con estudios secundarios completos, no comparten la importancia que dan los demás al aprendizaje de la religión musulmana.

**55. ¿Qué importancia le da al aprendizaje de su propia religión?
(Diferencias en función de la formación del padre)**



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	26,686 ^a	18	,085
Razón de verosimilitud	10,336	18	,920
Asociación lineal por lineal	,015	1	,903
N de casos válidos	45		

a. 27 casillas (90,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

El cruce resultante de esta cuestión y el nivel de formación académica de las madres también presenta algunos resultados sorprendentes. Vemos, por ejemplo, cómo el mayor contraste corresponde a aquellas mujeres que han finalizado sus estudios universitarios, ya que el 100% asegura que otorga poca importancia al aprendizaje de la religión. Sin embargo, este 100% está únicamente conformado por dos mujeres, ya que sólo dos madres han finalizado sus estudios universitarios y, en consecuencia, no podemos generalizar este resultado ni cualquier interpretación que de él pueda derivarse.

Antes de pasar a otra cuestión habría que destacar también el porcentaje correspondiente a aquellas madres que conceden una importancia regular al aprendizaje de la religión musulmana por parte de sus hijos. Estas madres son aquellas que han realizado los estudios obligatorios de forma incompleta (11,1%) y las que sólo recibieron la enseñanza tradicional islámica (4,3%).



Pruebas de chi-cuadrado

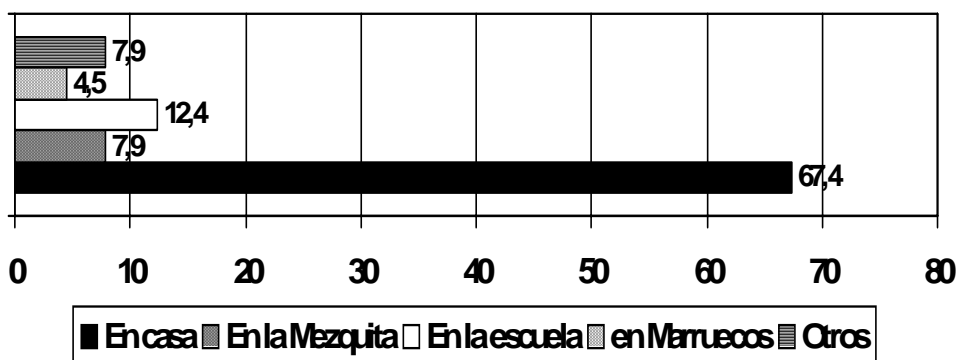
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	52,981 ^a	12	,000
Razón de verosimilitud	12,132	12	,435
Asociación lineal por lineal	2,892	1	,089
N de casos válidos	51		

a. 17 casillas (81,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,02.

2.6.5 Lugares donde los chicos marroquíes aprenden la religión musulmana:

La mayoría de los padres marroquíes que han respondido a esta cuestión de respuesta múltiple coinciden en señalar que sus hijos aprenden la religión en casa (67,4%), por lo que la educación religiosa se reserva primordialmente al espacio privado. El segundo ámbito más significativo en el que los niños aprenden la religión musulmana es la escuela, bien en aquellas escuelas públicas en las que existe un profesor o un imán que se encarga de transmitir las concepciones musulmanas; o bien en aquellas academias o escuelas privadas, financiadas por los propios padres, en las que también se enseñan los principios propios de la religión musulmana.

57. ¿Dónde aprenden sus hijos la religión?



2.7. Expectativas de los padres marroquíes hacia sus hijos

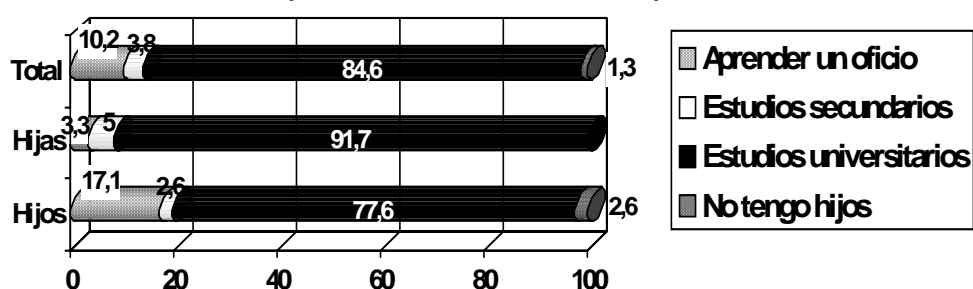
2.7.1. Expectativas formativas:

La mayoría de los padres marroquíes (84,6%) tiene unas expectativas altas en cuanto a la escolarización de sus hijos, pues afirma que le gustaría que éstos alcanzasen el nivel universitario. Esta preferencia por los estudios universitarios es mayoritaria tanto si los padres se refieren a los hijos (77,6%) como a las hijas (91,7%), pero es superior en el caso de las chicas. Este dato debe hacernos reflexionar sobre los estereotipos acerca del trato diferenciador que chicos marroquíes reciben de sus padres en cuanto a su escolarización y lo que se espera de ellos.

Cuando elaboramos esta pregunta, consideramos que debía ser de respuesta múltiple, dado que la mayoría de los padres cuenta con más de un hijo y las perspectivas formativas que tienen hacia unos u otros pensamos que pueden variar en función de las capacidades que observan en cada uno de ellos, de sus resultados académicos, de su interés por superar los distintos tramos educativos y de su capacidad para alcanzar un título universitario, etc. De ahí que hallamos encontrado otras respuestas en las que los padres mostraban menores expectativas formativas para sus hijos, ese es el caso de aquellos que se contentan con que éstos aprendan un oficio (10,2%) o aquellos a los que les bastaría con que sus hijos finalizaran los estudios secundarios (3,8%).

En lo que se refiere a los estudios secundarios hay que señalar que los porcentajes no son demasiado elevados en el caso de las hijas (5%) ni de los hijos (2,6%), aunque el porcentaje de padres que desean la realización de los estudios secundarios para alguno de sus hijos prácticamente se duplica cuando hacen referencia a sus hijas. No obstante, hemos observado resultados más interesantes en cuanto al aprendizaje de un oficio, ya que no sólo existen más padres que antepongan esta opción a la de los estudios secundarios sino que, se puede observar una diferencia importante entre las expectativas que los padres proyectan hacia sus hijos en función del sexo. De esta manera, podemos ver en la gráfica como el número de padres que se conformarían con que sus hijos aprendieran un oficio es mucho mayor cuando se refieren los varones (17,1%) que a las chicas (3,3%).

58. ¿Qué nivel de estudios le gustaría que alcanzaran sus hijos?
(Diferencias en función del sexo)



2.7.2. Expectativas laborales para los hijos:

Las expectativas laborales que tienen los padres marroquíes para sus hijos son también bastante altas y, como veremos a continuación, requieren de un grado de formación académica elevado. En este sentido, podemos decir que la mayoría de los padres marroquíes desean para sus hijos un trabajo que requiera estudios de grado superior (38,7%), pero también hay un grupo muy importante que opina que lo mejor es dejarles libertad para que ellos elijan lo que quieran (33,3%). Estos datos indican que, en general, los padres marroquíes son muy flexibles en lo que se refiere a la elección del futuro laboral de sus hijos y, cuando opinan sobre ellos les desean trabajos para los cuales es necesario poseer un grado elevado de formación.

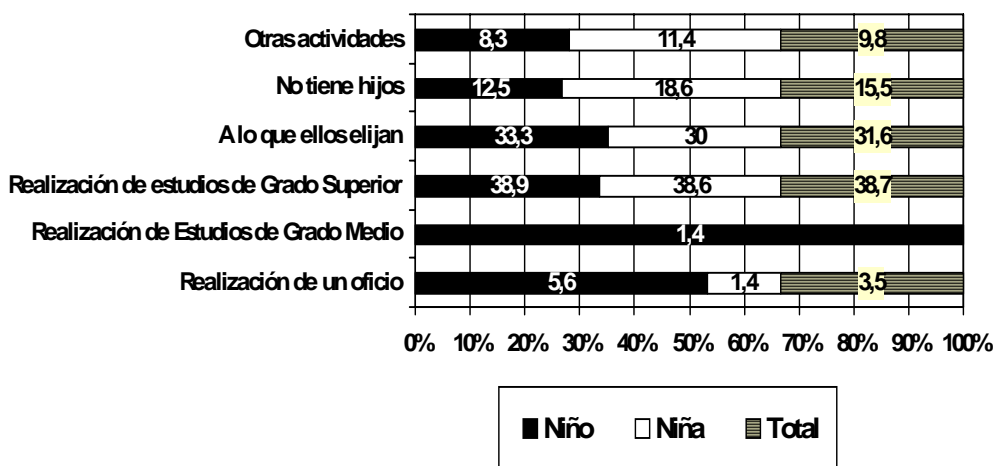
Algunos de los porcentajes recabados sobre las expectativas laborales de los hijos varían en función del sexo. Tanto es así, que el porcentaje de padres marroquíes que desea para sus hijos la realización de un oficio es superior en el caso de los chicos (5,6%) que de las chicas (1,4%). De la misma manera, el porcentaje de padres que se conforma con que sus hijos desarrollen un trabajo que requiera estudios de grado medio se da únicamente en el caso de los chicos (1,4%).

Como podemos comprobar, el porcentaje más significativo se refiere al de aquellos padres que desean para sus hijos varones la realización de un oficio (5,6%). Este dato confirma la formulación que hacíamos en la cuestión anterior en la que el aprendizaje de un oficio

era deseado fundamentalmente para los hijos varones (18,8%), pero pocos padres querían para sus hijas esta profesión (3,3%). En esta ocasión, volvemos a estar ante un caso similar, ya que el porcentaje más elevado corresponde a aquellos padres que únicamente desean la realización de un oficio para sus hijos. Todos estos resultados pueden estar mostrando de qué forma el hecho de que los hijos varones sean quienes más se decanten por profesiones o estudios de carácter práctico-profesional depende, en gran medida, de las diversas concepciones educativas o expectativas que los padres mantienen sobre los hijos o las hijas. A su vez, estas expectativas están sujetas a una serie de estereotipos de sexo en los que el aprendizaje de un oficio está exclusivamente reservado a los hombres.

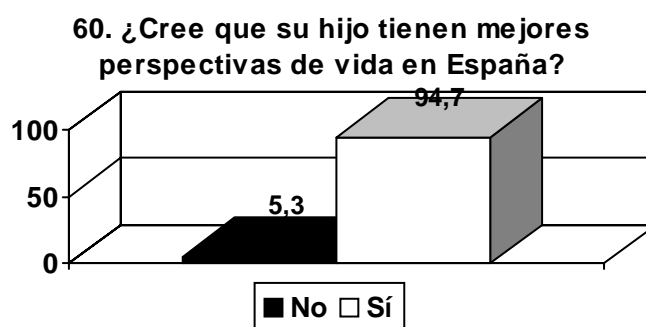
Por último, habría que tener en cuenta que muchos padres responden una profesión u otra en función de los comentarios que sus hijos hacen con respecto a su futuro laboral. Asimismo, tampoco podemos olvidar que las calificaciones obtenidas por los hijos en la escuela también condicionan de antemano las expectativas laborales que tienen cada uno de los padres hacia sus hijos.

59. ¿Aqué le gustaría que se dedicasen sus hijos?



2.7.3 Expectativas de vida en España:

Prácticamente la totalidad de los padres opina que sus hijos tienen mejores perspectivas de vida en nuestro país (94,7%), lo que podría indicar que su asentamiento en España no es temporal sino que les gustaría que sus hijos estudiaran y se labrasen un futuro en nuestro país, porque, en su opinión, pueden tener más oportunidades aquí que en su país de origen.



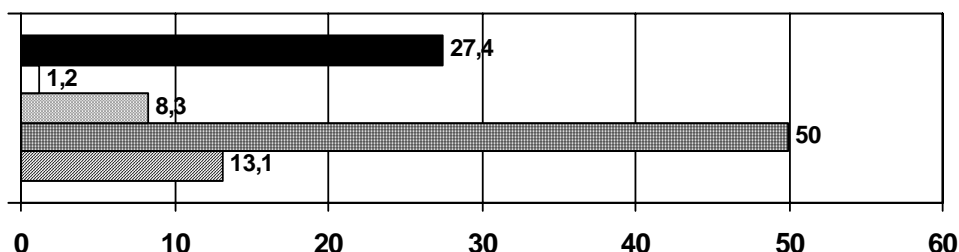
Cuando los padres afirman que sus hijos tienen más perspectivas de vida en España es fundamentalmente porque, entre otras cosas, piensan que las condiciones de vida en este país son mejores (50%) que en Marruecos. Las contestaciones obtenidas a partir de esta pregunta de respuesta múltiple ofrecen una visión sobre lo que los padres entienden por mejores condiciones de vida, para comprobarlo mostramos algunas de ellas: *“en España se vive mejor que en Marruecos por la ley”*; *“España es un país desarrollado comparándolo con Marruecos...”*; *“en España hay perspectiva de trabajo y estudio”*; *“una cosa importante es el derecho de sanidad”*; *“porque en España tienen mucho futuro si tienen estudios”*... Como podemos observar, muchos padres coinciden en que sus hijos tienen mejores perspectivas de vida en España porque es un país más industrializado, con un sistema político más flexible y con unos servicios públicos de una elevada calidad que favorecen la igualdad de oportunidades.

Por otra parte, si tenemos en cuenta que ésta es una pregunta de respuesta múltiple, podemos señalar también que existen otra serie de respuestas compatibles con la mayoritaria (que se refiere a las

condiciones de vida en España) pero que se dan en menor grado. En este sentido, añadiremos que hay padres que opinan que si sus hijos tienen mejores perspectivas de vida en España es debido, entre otras razones, a la educación que han recibido aquí (13,1%) o al mero hecho de haber nacido en España (8,3%). En este sentido, algunas de las apreciaciones con las que nos hemos encontrado son las siguientes: *“todos hemos emigrado aquí para mejorar nuestra vida y estamos bien aquí en España. Creo que mis hijos estarán igual o mejor porque ellos se han educado aquí y tienen más posibilidades de estar mejor”*; *“han nacido aquí y están estudiando aquí, seguramente van a tener perspectivas de vida aquí”*; *“la escuela ofrece formación y es obligatoria, y le da futuro y mejor vida”*...

La libertad, sin embargo, no es considerada por la mayoría de los padres como uno de los factores determinantes para alcanzar mejores perspectivas de vida en España ya que sólo un 1,2% de los padres la valoran como tal.

61. ¿Por qué cree que sus hijos tienen mejores perspectivas de vida en España?



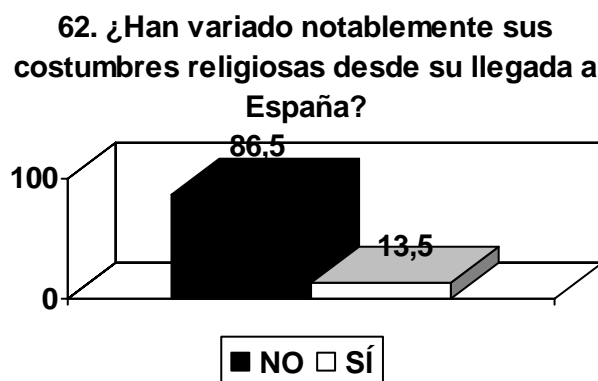
- Otras
- Porque hay más libertad
- Porque han nacido aquí
- Porque en España existen mejores condiciones de vida
- ▨ Por la educación recibida aquí

3. VALORES Y CONCEPCIONES SOCIOEDUCATIVAS DE LOS PADRES MARROQUÍES: TRANSMISIÓN Y VARIACIÓN

3.1 Costumbres religiosas familiares

3.1.1. Variación de las costumbres religiosas desde la llegada a España:

Hemos podido comprobar que el hecho de vivir en un país extranjero como España no supone para los padres inmigrantes un obstáculo a la hora de poner en práctica sus costumbres religiosas (86,5%). De hecho, sólo un 13,5% de los padres marroquíes considera que sus costumbres religiosas han variado de manera importante desde su llegada a España.



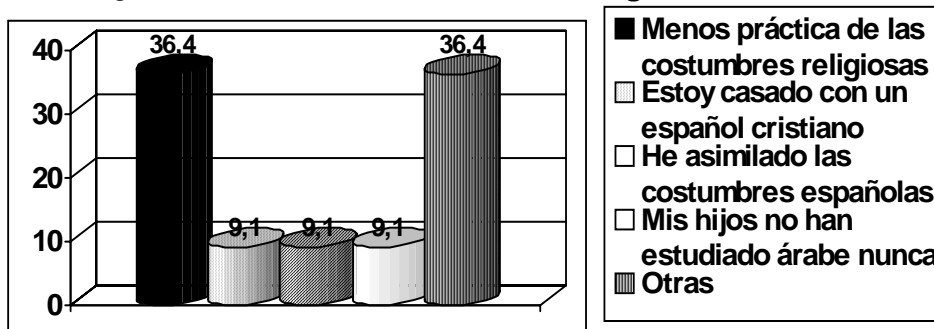
Entre los padres marroquíes que afirman que sus costumbres religiosas han variado notablemente desde que emigraron (13,5%), encontramos un 36,4% que dice que desde que llegó a este país practica menos su religión. Tras el análisis de las respuestas cualitativas hemos observado que esto se debe fundamentalmente a la falta de tiempo, a la ausencia de mezquitas o, como algún padre decía: porque “...no es lo mismo vivirlo en Marruecos como en España. Había más contacto con las cosas, aquí pasan días sin que te enteres”.

Esta pregunta, también de respuesta múltiple, presenta los mismos porcentajes en las demás manifestaciones efectuadas por los padres. Esto es, hay padres que afirman que sus costumbres religiosas han cambiado desde su llegada a España porque están casados con

un español (9,1%); han asimilado las costumbres españolas (9,1%) o incluso señalan que sus hijos no han aprendido árabe nunca (9,1%); esto último lo consideran un handicap que puede afectar a las prácticas religiosas. Estas tres respuestas muestran la existencia de un número importante de familias marroquíes que han asimilado las costumbres españolas y que apenas ponen en práctica sus hábitos religiosos (27,3%).

Vemos pues que las familias marroquíes no practican menos su religión desde que emigraron a España, pero muchas de ellas sí asimilan algunos de los hábitos propios del país de acogida y van dejando más de lado sus costumbres religiosas.

63. ¿Cómo han variado sus costumbres religiosas?



3.1.2 Visitas a la mezquita.

- *Visitas de los padres a la mezquita:*

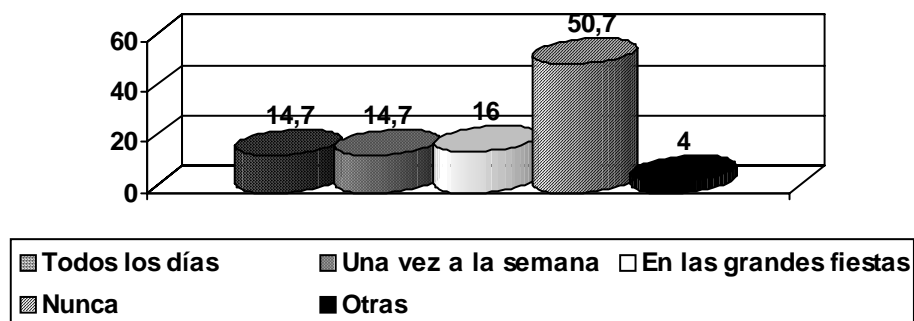
El resultado más significativo de este apartado es que aproximadamente la mitad de los padres marroquíes (50,7%) no acuden a la mezquita nunca. No obstante, la otra mitad de padres encuestados sí acuden a la mezquita para cumplir con sus prácticas religiosas, aunque la frecuencia con la que asisten varía de unos a otros: algunos sólo acuden en las grandes fiestas (16%); otros asisten una vez por semana (14,7%); y los hay que van todos los días (14,7%).

A nuestro entender, el hecho de que más de la mitad de los padres no vayan nunca a la mezquita radica en la dificultad que tienen

los marroquíes de acudir a estos templos sagrados. Esta dificultad viene, sobre todo, de la escasez de mezquitas que existen en España con relación al número de marroquíes que residen en este país. Esta circunstancia también podría deberse a que, tal y como veíamos en la cuestión anterior, muchos han asimilado las costumbres españolas y, como consecuencia, han dejado de acudir a la mezquita.

Todo esto viene a subrayar las dificultades con las que se encuentra un musulmán cuando emigra a un país donde la religión mayoritaria es la católica, donde las prácticas religiosas son vividas de forma diferente, y donde apenas existen mezquitas, provocando muchas veces un conflicto de identidad que se resuelve asimilando las costumbres y cultura española.

64. Frecuencia con la que acuden los padres a la mezquita



Otro aspecto que a pesar de no alcanzar significación estadística ($P=0,541$) nos parece interesante resaltar, es que los padres más jóvenes son quienes menos acuden a la mezquita. La mayoría de los que tienen entre 25 y 30 años nunca visitan la mezquita (75%) o sólo lo hacen en las grandes fiestas (25%). El porcentaje de padres que tienen entre 31 a 35 años y nunca acuden a la mezquita es también bastante elevado (80%); al igual que el que corresponde a padres cuya edad va de los 36 a los 40 años cuyo porcentaje asciende al 68,8%.

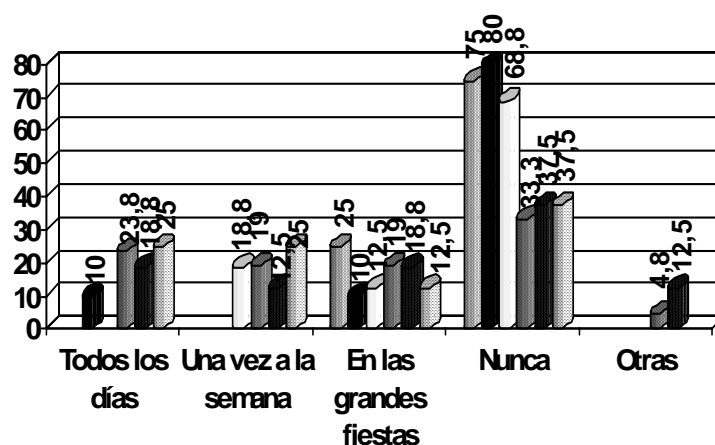
El cambio más significativo se produce a los 41 años, edad a partir de la cual comienza a aumentar el número de padres que acude a la mezquita con más frecuencia. Observamos, por tanto, que existe una relación significativa (asociación lineal por lineal 0,026) entre la edad de los padres y el cumplimiento de los deberes religiosos, algo que también ocurre en la sociedad occidental. Este acontecimiento podría deberse a que, generalmente, la población con más edad se ha educado en un tiempo en el que la religión ocupaba un papel más importante en la vida social y, por ello, aunque la sociedad marroquí es confesional y la religión musulmana continúa regulando muchos de los aspectos políticos y de la vida cotidiana de los marroquíes, la religión es vivida por los padres más jóvenes de manera más flexible porque ha variado la forma de transmitirla. Tal y como ocurría en España hasta hace algunos años, en Marruecos, la religión era transmitida a los niños de manera distante y a través de la pedagogía del miedo; es decir, se partía de la idea de que los chicos debían aprender los preceptos religiosos sin cuestionarlos, de que estaban obligados a cumplirlos y, de no hacerlo, se les atemorizaba sobre las consecuencias que ello podría comportar. No obstante, puede ocurrir que los padres marroquíes más jóvenes hayan sido educados en unos principios religiosos más cercanos y que, en consecuencia, vivan la religión de manera más libre y acudan a la mezquita cuando les parezca oportuno. A todo esto habría que añadir también el factor de la comodidad ya que, la mayor libertad religiosa, es utilizada en muchos casos como justificación para vivir la religión de una manera más cómoda, lo que podría explicar por qué los padres más jóvenes se relajan y descuidan sus obligaciones religiosas.

Como bien podíamos ver en una de las preguntas anteriores, el 86,5% de los padres marroquíes afirma que sus costumbres religiosas no han variado desde su llegada a España, por lo que aquellos padres que varían sus prácticas religiosas por factores externos propios de la sociedad a la que emigra (como la ausencia de mezquitas) son una minoría.

Por último, otra de las interpretaciones que podríamos hacer es que por lo general los padres más jóvenes, cuando migran, tienen una serie de preocupaciones que pueden estar anteponiendo a las propias prácticas religiosas, que hemos considerado de carácter público, como las visitas a la mezquita. Una de estas preocupaciones es la necesidad

de integrarse rápidamente en la sociedad receptora con vistas a obtener una mayor estabilidad y una mayor calidad de vida.

**65. ¿Con qué frecuencia acude a la mezquita?
(Diferencias en función de la edad de los padres)**



■ 25-30 años ■ 31-35 años □ 36-40 años ■ 41-45 años ■ 46-50 años ■ Más de 50 años

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,701 ^a	20	,541
Razón de verosimilitud	23,566	20	,262
Asociación lineal por lineal	4,924	1	,026
N de casos válidos	75		

a. 26 casillas (86,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,16.

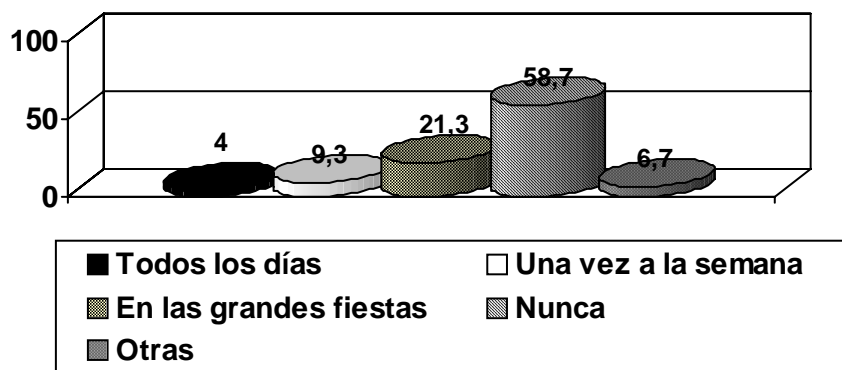
• *Visitas de los hijos a la mezquita:*

Por otro lado, nos llamó especialmente la atención que la frecuencia con la que los hijos acuden a la mezquita varía en relación a

la de sus padres, siendo éstos últimos los que visitan la mezquita con más frecuencia. El porcentaje de hijos que nunca va a la mezquita (58,7%) no es muy superior al de los padres pero, el resto de las alternativas nos confirman que éstos acuden menos a la mezquita, porque los que van todos los días únicamente constituyen un 4% y los que acuden sólo una vez por semana conforman un 9,3%.

Asimismo, hemos observado que -al igual que los padres- las ocasiones en las que los hijos acuden más a menudo a las mezquitas coinciden con las grandes fiestas (21,3%), únicamente que el porcentaje de hijos que espera la llegada de estas celebraciones para visitar la mezquita es superior al de los padres.

66. Frecuencia con la que acuden sus hijos a la mezquita



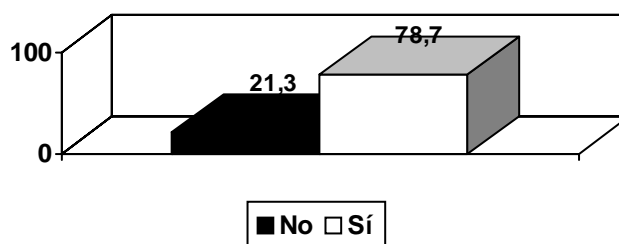
3.1.3 Celebración del Ramadán:

Resulta interesante comprobar cómo la gran mayoría de los padres marroquíes, con independencia de su edad, celebran el Ramadán en sus hogares (97,3%). Este dato contrastado con el anterior, en el que se nos indicaba que más de la mitad de ellos (50,7%) nunca acudían a la mezquita, denota que la fiesta del Ramadán rebasa el ámbito religioso para convertirse en una fiesta eminentemente cultural y tradicional.

3.1.4 Realización de la oración diaria:

La oración diaria es, como podemos observar en la siguiente gráfica, una de las prácticas religiosas que también cumplen la mayoría de los padres marroquíes (78,7%). El hecho de que ésta sea una práctica relativamente accesible y cómoda hace que el porcentaje de padres que la cumplen sea mayor que el de aquellos que acuden a la mezquita. A la vez, su carácter privado la convierte en una práctica que depende enormemente de la voluntad personal, de ahí que se cumpla menos que la fiesta del Ramadán, pues esta última suele celebrarse en familia.

67. ¿Cumple habitualmente con la oración diaria?

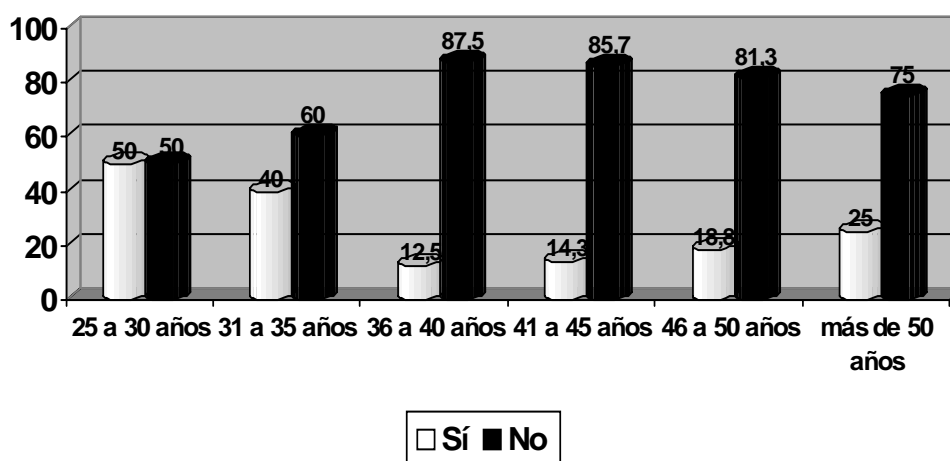


Un hecho muy curioso que hemos podido comprobar es que, al contrario de lo que ocurría con las prácticas religiosas públicas (como las visitas a la mezquita), los padres cumplen con la oración diaria más que los hijos. Además, son los padres más jóvenes, aquellos que cuentan con una edad que va desde los 25 a los 30 años (50%) y de los 31 a los 35 años (40%), quienes cumplen en mayor medida con esta oración diaria.

Hemos pensado que una posible interpretación a estos resultados es que los padres jóvenes viven la religión de una manera muy diferente a la de los mayores, es decir, de una manera más privada. Este hecho podría tener varias causas: una podría ser que hacen uso de la manera más cómoda de vivir la religión, y otra es que no consideran que sea absolutamente necesario asistir a la mezquita para mantener una relación con Alá.

En el caso de los padres que cuentan con edades más avanzadas pensamos que la apariencia social podría ser un factor muy importante en la práctica religiosa ya que, de no ser así, éstos cumplirían con sus prácticas religiosas tanto dentro como fuera de la mezquita y por lo que hemos podido comprobar esto no es así.

68. ¿Cumple habitualmente con la oración diaria?

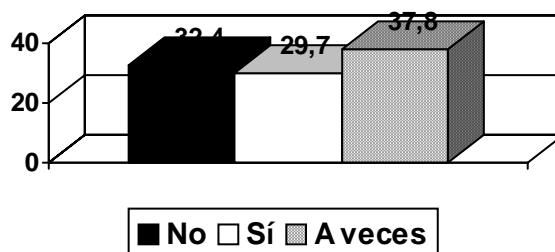


3.1.5 Celebración del Ramadán y realización de la oración diaria por parte de los hijos:

Los resultados obtenidos a partir de esta cuestión revelan que la mayor parte de los niños marroquíes únicamente cumple con el Ramadán y la oración diaria a veces (37,8%). Aun así, la gráfica muestra que el porcentaje de chicos que no cumplen con estas prácticas (32,4%) es muy similar al de aquellos que sólo las cumplen a veces, y tampoco existe una diferencia muy grande con el porcentaje de chicos que afirman cumplir con estas prácticas habitualmente (29,7%). Estos porcentajes responden a una clara diferencia entre padres e hijos de cara al cumplimiento de las prácticas propias de su religión. De manera que si contrastamos los resultados de ambos, podríamos comprobar que los padres marroquíes realizan más estas prácticas religiosas que sus hijos, pues el 97,3% afirmaba cumplir con el Ramadán y el 78,7% aseguraba rezar diariamente su oración.

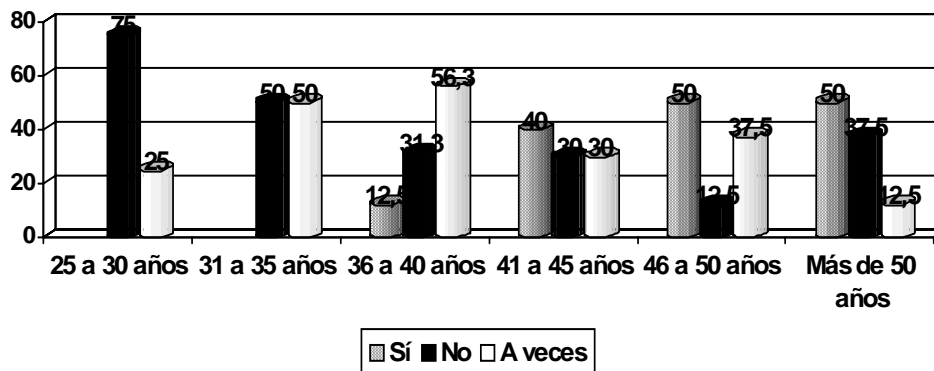
Este contraste entre padres e hijos y, la diferencia entre los resultados obtenidos en las visitas de los hijos a la mezquita (donde el 58,7% afirmaba que sí) y su cumplimiento de otras prácticas religiosas como el Ramadán y la oración diaria (que sólo un 29,7% cumplía siempre), podría ser debido a una cuestión de edad. Queremos decir con esto que, la mayoría de los hijos de padres encuestados son aún demasiado pequeños para realizar determinadas prácticas religiosas como el Ramadán, ya que requiere de un debilitamiento físico importante (falta de alimento) que resulta más agotador para los niños que para los adultos, principalmente porque los primeros aún están en fase de crecimiento y suelen tener un mayor desgaste físico por el día a causa del juego. Por otro lado, la mezquita es considerada por los niños marroquíes como un lugar de aprendizaje donde muchos acuden para aprender árabe clásico y para conocer la historia de su religión, de ahí que valoren más la visita a este lugar sagrado que la propia oración diaria.

69. ¿Cumplen sus hijos con estas prácticas?



Al cruzar esta cuestión con la edad de los padres, hemos obtenido una serie de resultados que muestran que los hijos con padres más jóvenes son quienes menos realizan las prácticas propias de su religión. Estos datos, estadísticamente significativos ($P=0,044$), apuntan que las nuevas generaciones de chicos marroquíes cumplen cada vez menos con las prácticas religiosas, hecho similar al que se está produciendo en la sociedad occidental.

70. ¿Cumplen sus hijos con estas prácticas?



Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	18,721 ^a	10	,044
Razón de verosimilitud	22,855	10	,011
Asociación lineal por lineal	,085	1	,771
N de casos válidos	74		

a. 11 casillas (61,1%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,19.

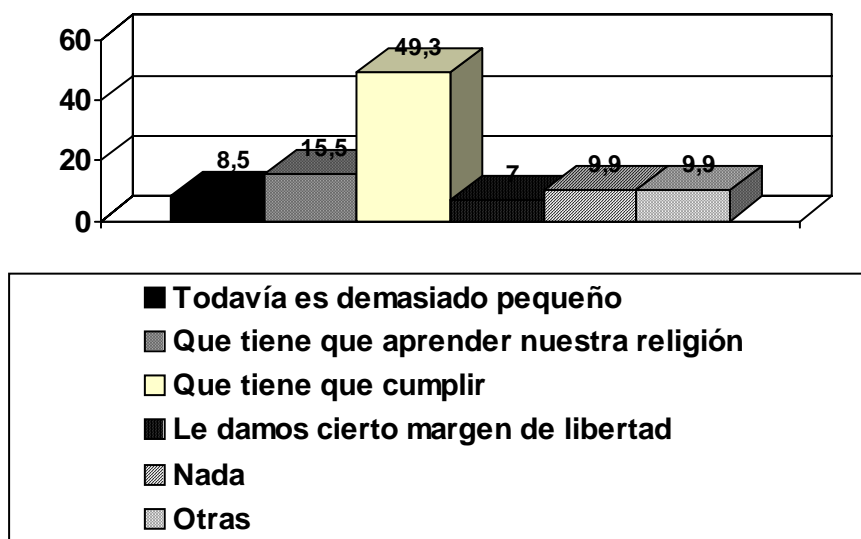
3.1.6 Transmisión del valor religioso a los hijos:

Casi la mitad de los padres encuestados coinciden en señalar que transmiten a sus hijos la importancia de cumplir con las prácticas propias de su religión (49,3%). Los argumentos que utilizan para explicar sus opiniones son los siguientes: *“hay que cumplir con todos los preceptos religiosos porque somos musulmanes”*; *“...somos musulmanes, tenemos nuestras costumbres religiosas y tenemos que cumplirlas. Tenemos que seguir creyendo en ellas, aunque estemos en otro país con otra religión”*; *“somos musulmanes, debemos hacer lo que nos mandó nuestro libro”*...

Las opiniones del resto de los padres están distribuidas uniformemente en diferentes respuestas, vemos por ejemplo que el segundo mayor porcentaje corresponde a aquellos padres marroquíes

que tratan de transmitir a sus hijos la importancia de aprender la religión de sus progenitores (15,5%). Asimismo, son pocos los padres que optan por no decirles nada a sus hijos relacionado con la religión (9,9%) y menos aún los que les dan cierto margen de libertad para que la vivan de la manera que ellos consideren más conveniente (7%). Esto indica que la religión constituye, dentro de la cultura marroquí, un aspecto fundamental en la educación de los chicos. Esta educación, impregnada por la religión, parece contar además con un objetivo fundamental: transmitir a los hijos el valor que para los padres tiene el acatamiento y cumplimiento de las prácticas religiosas, con independencia de que estos chicos las compartan o cuestionen.

71. ¿Qué le dicen a sus hijos al respecto?

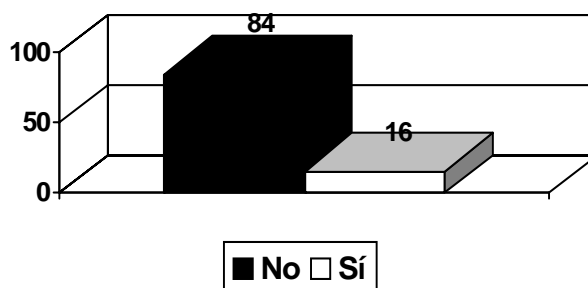


3.1.7 Conflictos con los hijos por la forma de vestir:

Si observamos la siguiente gráfica, podremos advertir que el porcentaje de padres que afirman que no tienen conflictos con sus hijos por la forma de vestir de éstos (84%) es muy superior al de aquellos que dicen que sí existen conflictos con sus hijos en ese aspecto (16%). Esto demuestra que el atuendo no es una de las principales preocupaciones o razones de conflicto entre padres e hijos marroquíes.

Entre aquellos padres que sí tienen conflictos con sus hijos por su forma de vestir, hemos encontrado comentarios como estos: “mi hija viste muy hippie...”; “...su padre no quiere que se ponga minifaldas”...

72. ¿Existen conflictos con su hijo por su forma de vestir?

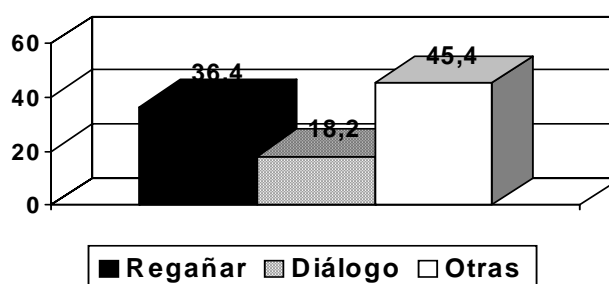


3.1.7.1 Formas de solucionar los conflictos con los hijos por la forma de vestir:

Otro aspecto que hemos podido conocer son las diferentes respuestas que dan los padres marroquíes a las disyuntivas que surgen con sus hijos a causa de la forma de vestir. En este sentido, hemos observado que la forma de castigo más utilizada por los padres marroquíes para solucionar el conflicto del vestido es la reprimenda (36,4%). Aun así, parece ser que los resultados de estas reprimendas no suelen ser satisfactorios porque, tal y como muestra la gráfica, los chicos finalmente terminan vistiendo como quieren.

El segundo método más empleado para solucionar este tipo de conflictos es el diálogo, usado por el 18,2% de los padres. El resto de las parejas (45,4%) responden de diversas maneras a este tipo de discrepancias.

73. Formas de solucionar los conflictos con los hijos por la forma de vestir



3.2. Costumbres lingüísticas

3.2.1. Lengua hablada en casa:

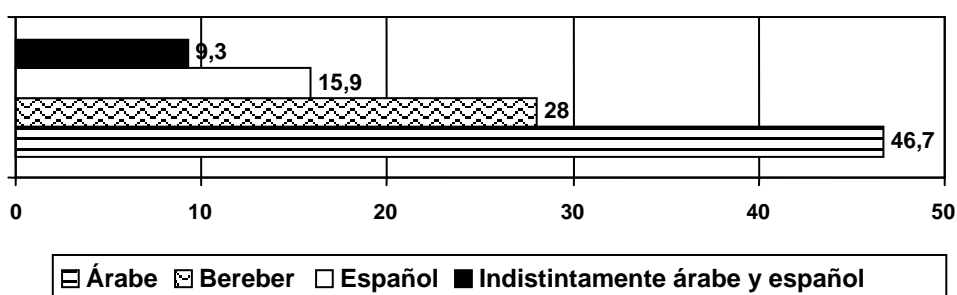
Cuando preguntábamos a los padres qué lengua hablaban en casa tuvimos que considerar la necesidad de crear la opción de respuesta múltiple porque hay muchas familias marroquíes que hablan en casa más de un idioma. No obstante, hemos podido observar que la lengua más hablada en los hogares de las familias marroquíes es el árabe dialectal (46,7%), que a veces combinan con el español (9,3%).

El segundo idioma más hablado sería el bereber con un 28%. El último lugar sería para la lengua española, hablada por el 15,9% de las familias, y que muchas veces se combina -como decíamos- con el árabe dialectal y con el bereber.

Estos datos revelan que la mayoría de las familias marroquíes utilizan en casa su lengua materna (bien el árabe dialectal o bien el bereber) aunque hay muchas de ellas que la combinan con el español. Este último acontecimiento podría deberse principalmente a que muchos de los hijos de estos marroquíes son de segunda generación, es decir, que han nacido en España y su lengua de origen es el español, por lo que muchos de ellos utilizan frecuentemente este idioma para comunicarse en casa. Tampoco podemos olvidar que existe un pequeño porcentaje de marroquíes casados con españoles por lo que, puede darse el caso de familias en las que un miembro de

la pareja sea de origen español y, por tanto, en las que se hable también este idioma.

74. Lengua hablada en casa



Al cruzar la variable correspondiente a la lengua que hablan en casa los marroquíes y la edad de los padres hemos obtenido algunas conclusiones muy interesantes. Vemos, por ejemplo, los padres más jóvenes (25-30 años) son quienes usan con más frecuencia la lengua española en sus casas (40%) y, a la vez, quienes menos utilizan el árabe dialectal (20%). Los padres que cuentan con treinta y seis o más años son quienes más uso le dan al árabe dialectal en casa, ya que de los 25 a los 36 años se produce un aumento importante en el uso de esta lengua, pasando de un 20% a un 60%.

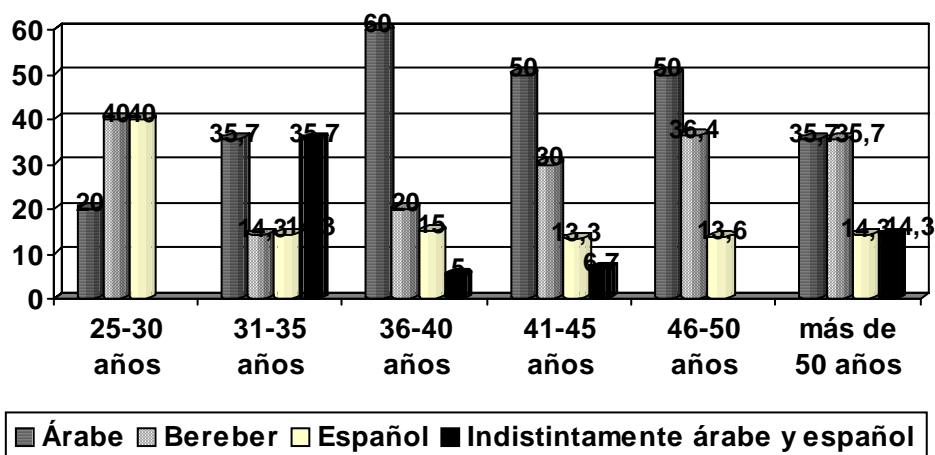
El bereber, sin embargo, es una lengua utilizada prácticamente por la mitad de las familias, pero hemos observado un descenso importante en el uso que hacen de ella aquellos padres que cuentan entre los 31 y 40 años de edad, que usan el árabe dialectal.

También nos ha llamado la atención que aquellos padres que tienen entre 31 y 35 años de edad usan, en un porcentaje muy elevado (35,7%), indistintamente la lengua española y el árabe dialectal en casa.

Concluimos, por tanto, en que los padres más jóvenes combinan el bereber con el español cuando se comunican en casa mientras que, aquellos padres que tienen de 41 años hacia delante

combinan el árabe dialectal y el bereber.

75. ¿Qué lengua suelen hablar en casa?

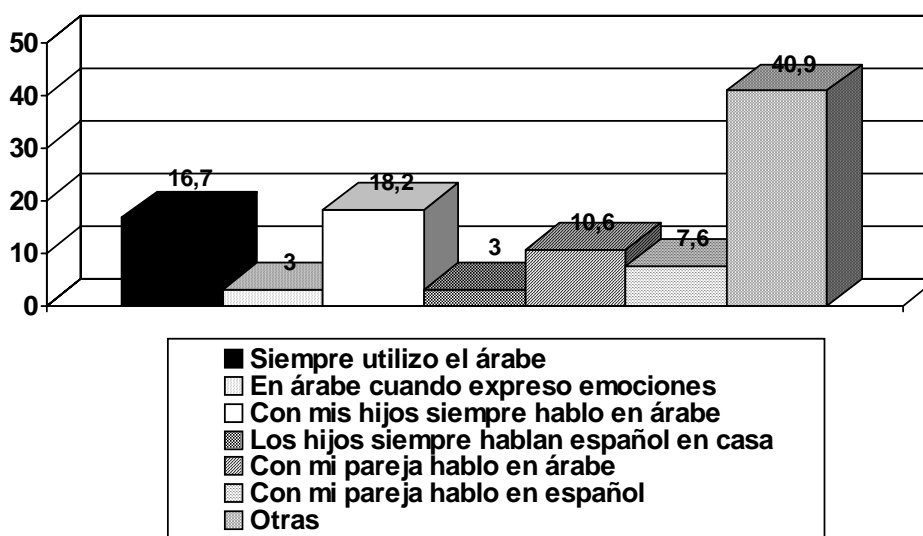


3.2.2 Contextos en los que se utilizan las diferentes lenguas aprendidas:

Cuando preguntábamos a los padres en qué ocasiones usaban la lengua materna y cuándo la de acogida, nos encontramos con infinitas combinaciones por lo que, categorizamos las respuestas de manera que pudieran recogerse -a través de la opción de respuesta múltiple- las máximas combinaciones posibles. El resultado fue, como bien puede verse en la gráfica, que los mayores porcentajes obtenidos correspondían a aquellos padres que siempre hablan en árabe dialectal con sus hijos (18,2%), o a aquellos padres marroquíes que hablan en árabe dialectal con todo el mundo (16,7%). Antes de continuar, habría que destacar que son muy pocos los padres que sólo emplean el árabe dialectal para expresar emociones (3%), normalmente lo utilizan para todo.

También hemos podido observar que, como decíamos en la pregunta anterior, son muy pocas las familias marroquíes que hablan español en casa ya que únicamente un 7,6% de las parejas hablan entre ellos en español y sólo un 3% de los hijos habla esta lengua en su hogar.

76. ¿En qué momento usa una u otra lengua?

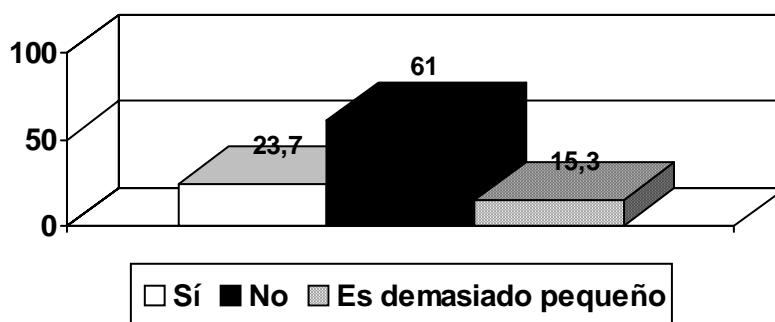


3.3 Tareas domésticas

3.3.1 Ayuda de los hijos en las tareas domésticas:

La mayoría de los padres marroquíes encuestados (61%) asegura que sus hijos no colaboran con ellos en las tareas domésticas y un 15,3% afirma que no lo hacen porque son demasiado pequeños todavía. Esto quiere decir que la mayoría de los niños no tiene ningún tipo de responsabilidad en sus casas. Tal vez influya el hecho de que la mayoría de las madres son amas de casa y, como consecuencia, son quienes finalmente terminan asumiendo todas las tareas del hogar. Sin embargo, hemos de señalar que la identidad también se va construyendo a partir del lugar que ocupamos en el parentesco, esto es, si los niños marroquíes ven habitualmente a sus madres ejercer todas las labores de la casa les asignarán probablemente el rol de “chacha” y, ejercerán o demandarán a su futura pareja que desempeñe este rol de madre que ellos conocen.

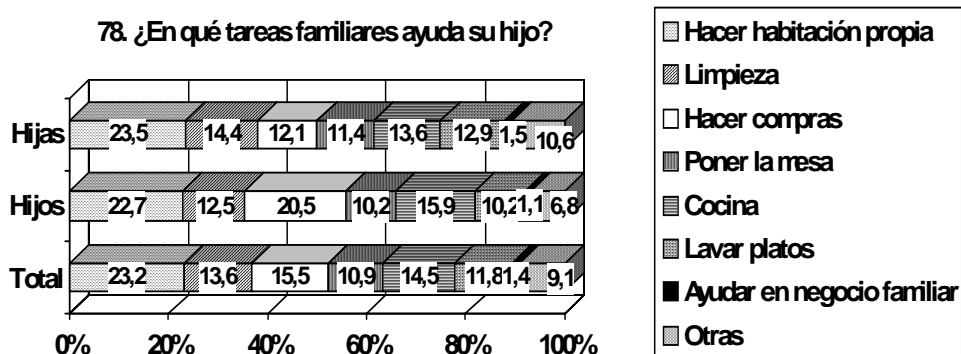
77. ¿Ayuda su hijo en las tareas familiares?



3.3.1.1. Tipo de tareas domésticas en las que ayudan los hijos:

A través de esta cuestión hemos podido comprobar qué tareas domésticas y familiares suelen desarrollar con más frecuencia los niños marroquíes pero, antes de continuar, habría que aclarar que esta pregunta también es de respuesta múltiple porque muchos hijos ayudan en más de una tarea. Aclarado esto, podemos afirmar que la tarea más frecuente entre estos niños es la de hacer la habitación propia (23,2%).

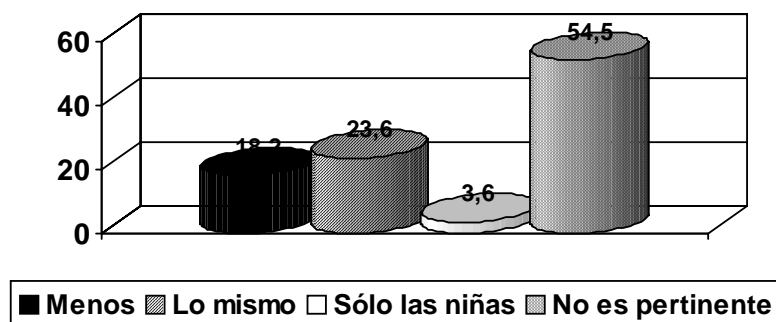
La principal diferencia que hemos encontrado en esta cuestión está directamente relacionada con el sexo de los hijos. Según puede observarse en la gráfica, las chicas suelen realizar todo tipo de tareas familiares con más frecuencia que los chicos, aunque hay dos labores que los chicos desarrollan más habitualmente: hacer las compras (20,5% chicos; 12,1% chicas) y la cocina (15,9% chicos y 13,6% chicas). La diferencia en cuanto a la limpieza de la cocina no es demasiado significativa pero sí lo es, sin embargo, salir a hacer las compras. Esto podría indicar que a los niños se les encomiendan más habitualmente aquellas tareas que requieren salir a la calle y la fuerza física (sobre todo para cargar las bolsas de la compra), mientras que las chicas ayudan más dentro de casa.



3.3.2 Variación de la ayuda de los hijos una vez llegan a España:

Cuando preguntábamos a los padres si antes de venir a España ayudaban sus hijos en las labores del hogar, la mayoría no consideraba esta cuestión pertinente (54,5%) porque: o bien sus hijos son demasiado pequeños para ayudar en las tareas familiares o bien han nacido en España. Sin embargo, aquellos que tienen hijos más mayores consideran, en su mayoría, que estos les continúan ayudando en las labores del hogar lo mismo que antes de llegar a España (23,6%). Sólo un 18,2% de los padres piensan que desde que llegaron sus hijos a este país ayudan menos en las tareas del hogar.

79. Antes de venir a España, ¿Ayudaban sus hijos en las tareas familiares?



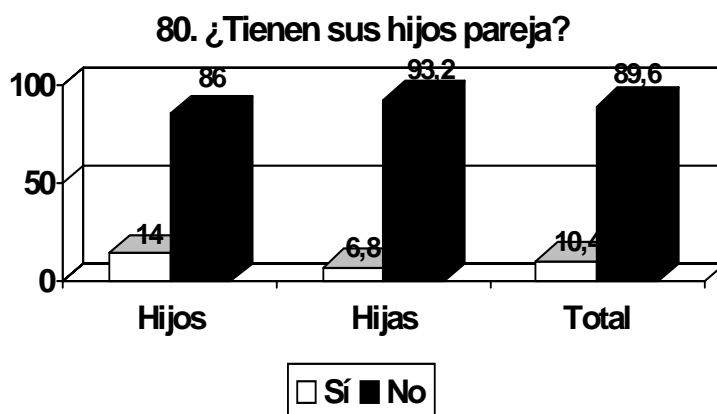
3.4 Relación de pareja

3.4.1 Relación de pareja de los hijos:

- Pareja de los chicos marroquíes (presencia y nacionalidad)

La mayoría de los padres encuestados afirman que sus hijos no tienen pareja, o al menos no tienen conocimiento de ello (89,6%). Esto podría explicar por qué ninguno de los padres responde a otra de las cuestiones en la que se les preguntaba si habían tenido algún tipo de conflicto con sus hijos a causa de las relaciones de pareja de éstos. Aunque también podría ocurrir, que dentro del 10,4% de los padres que saben que alguno de sus hijos o hijas tiene pareja, exista un pequeño porcentaje que, además, tenga conocimiento de que ese novio o novia es de una cultura diferente a la suya y, sin embargo, respete esa relación sin problemas.

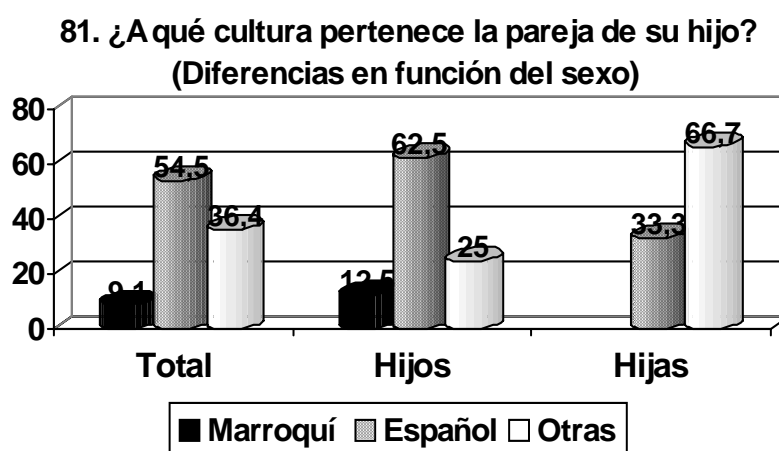
En la gráfica siguiente también se observa que el porcentaje de hijos que sí tiene novia (14%) duplica al de hijas que salen con algún chico (6,8%). Estos resultados podrían tener varias interpretaciones, pero alguna de las experiencias obtenidas con otras técnicas de investigación aplicadas a este estudio, nos hacen pensar que una de las posibles causas de este fenómeno podría ser que las chicas, por miedo a las represalias de los padres, evitan contarles que tienen novio sobre todo si son jóvenes. Todo esto se debe fundamentalmente a que las chicas marroquíes, con frecuencia, reciben una educación más protectora que los chicos, y las normas educativas referidas a su vida sexual y afectiva son también, en nuestra opinión, más rigurosas. En este sentido, creemos que estos rasgos son comunes a la cultura marroquí y española, aunque en la actualidad están arraigados con más fuerza en la sociedad marroquí, porque, entre otros motivos, la religión musulmana, con sus tradiciones y creencias, continúa teniendo un papel más importante en la socialización y educación de los niños marroquíes que el que actualmente puede ejercer la religión católica en las familias y colegios públicos españoles.



Al parecer, la mayoría de los hijos que tienen una pareja - conocida por los padres- sale con un chico o una chica de origen español (54,5%). Sin embargo, el porcentaje de chicos y chicas marroquíes que mantienen una relación con un marroquí es menor (9,1%). Estos resultados son muy significativos porque muestran que la mayoría de los chicos marroquíes que tienen pareja no han tenido ningún tipo de impedimento a la hora de establecer lazos sentimentales con personas de una cultura diferente, ya sean españoles (54,5%) o de cualquier otra cultura diferente a la marroquí (36,4%).

En cuanto a las diferencias en función del sexo de los hijos, nos ha llamado la atención que, a diferencia de los chicos, no exista ninguna chica que tenga un novio de origen marroquí. Además, si contrastamos los resultados de chicos y chicas marroquíes, observaremos que el porcentaje de chicos que salen con españolas (62,5%) es cinco veces superior al de aquellos cuya novia es de origen marroquí (12,5%). Una posible interpretación a estos datos podría ser que la sociedad mayoritaria es de origen español y, por lo tanto, es más probable que los chicos marroquíes se relacionen más con españoles que con jóvenes de su propia cultura. En cualquier caso, estos resultados muestran que los chicos y chicas marroquíes no tienen ningún tipo de prejuicio para mantener una relación de amistad un español o española.

Lo cierto es que estos porcentajes indican la existencia de un alto grado de mezcla de culturas entre los jóvenes marroquíes con pareja, por lo que el mestizaje podría convertirse dentro de unos años en un acontecimiento más frecuente.

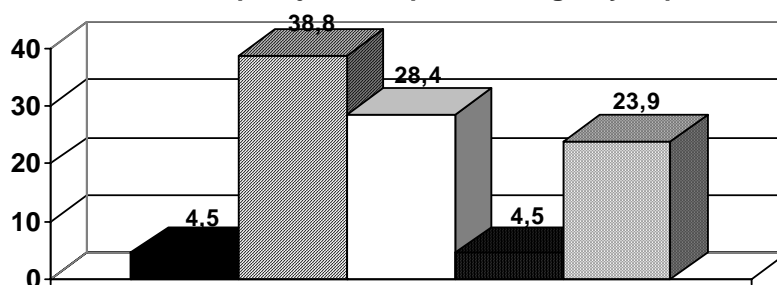


3.4.2 Relación de pareja de los padres:

- Diferencias entre las concepciones marroquíes y españolas en cuanto a la relación de pareja:

La mayoría de los padres sí encuentran diferencias en las relaciones de pareja existentes en Marruecos y España: muchos coinciden en señalar que en Marruecos hay más control y respeto, porque las costumbres son más tradicionales (38,8%); y otros, en la misma línea, afirman que la libertad es también mayor en España (28,4%).

82. ¿Qué diferencias encuentra usted entre las relaciones de pareja en su país de origen y España?



- En España las parejas se respetan más
- ▨ En Marruecos hay más control y respeto, las costumbres son más tradicionales
- En España hay más libertad
- Ninguna
- ▨ Otras

• Problemas de pareja a causa de la educación de los hijos en España:

Los resultados obtenidos en esta pregunta nos han llamado mucho la atención, pues el 83,8% de los padres confirma que no convive con el padre o la madre de sus hijos. Las razones son variadas: la pareja continúa viviendo en Marruecos, están divorciados...

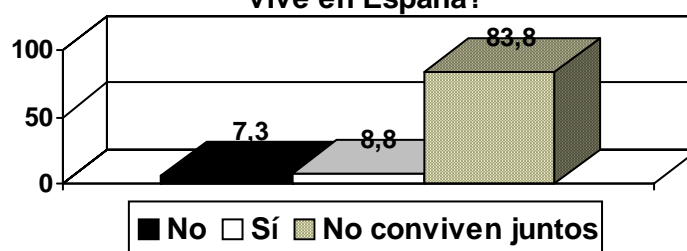
Este acontecimiento puede suponer un gran problema personal y emocional tanto para la persona que está viviendo sola en un país extranjero como para sus hijos, que seguramente echarán de menos la presencia de su madre o de su padre. Además, este hecho seguramente, dificultará o retrasará en gran medida su proceso de integración.

Desde que viven en España, los conflictos de pareja que tienen el 8,8% de los padres marroquíes a causa de la educación de sus hijos son de diferente índole. Así, tras analizar las respuestas, nos hemos encontrado con distintos tipos de problemas:

- Problemas de comunicación en la pareja: "Hablando. Mi mujer es más cerrada"; "no pregunta por la niña, ninguna relación".

- Distintas concepciones socioeducativas de los padres y falta de acuerdo: bien por un choque de identidades o problemas culturales con la pareja: "porque su padre es alemán y no quiere que mi hija aprenda árabe ni se junte con árabes. Me divorcié como fruto de estos problemas"; o bien por falta de acuerdo: "porque quiero educarla de mi forma, y mi mujer de otra".

83. A propósito de la educación de sus hijos ¿Le surgen más problemas con su pareja desde que vive en España?



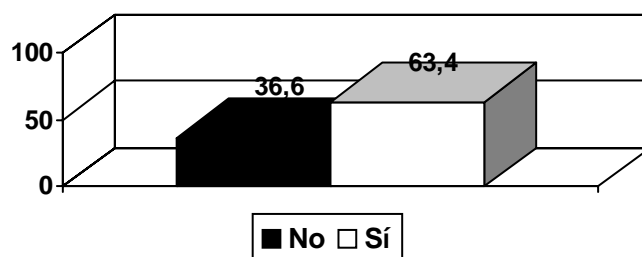
Los padres que sí han notado la existencia de más tensiones con su pareja como consecuencia de temas relacionados con la educación de los hijos afirman que los solucionan de las siguientes maneras: dialogando, discutiendo o callando uno de los dos para no continuar la pelea.

3.5 Relación entre padres e hijos

3.5.1 Diferencias en el respeto que los niños españoles y marroquíes tienen hacia sus padres:

Los datos obtenidos en esta cuestión revelan que los padres marroquíes, en su mayoría, sí encuentran diferencias (63,4%) entre el respeto que los niños marroquíes y españoles tienen hacia sus progenitores.

84. ¿Encuentras diferencias en el respeto que los niños marroquíes y los españoles tienen a sus padres?



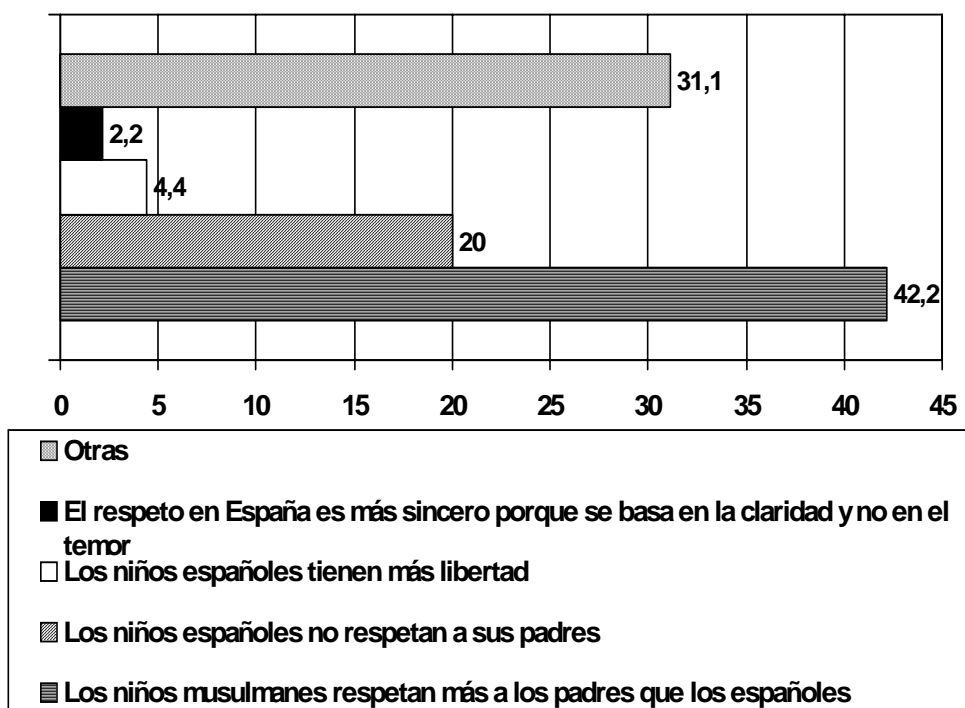
Al preguntar por la naturaleza de esas diferencias, la respuesta mayoritaria de los padres marroquíes ha sido que los niños musulmanes respetan más a los padres que los españoles (42,2%). Dentro de esta categoría encontramos comentarios como estos: *“los marroquíes, por la educación que hemos recibido, respetamos a nuestros padres y los cuidamos hasta la muerte. En España, no hay respeto hacia los padres, cuando el niño tiene 14 o 16 años empieza a faltar el respeto a sus padres, y más tarde los meten en residencias”; “en Marruecos se respeta a los padres muchísimo, de manera que no podemos levantarles la voz ¡Después de todo lo que han hecho ellos por nosotros! No los tiramos, se quedan con nosotros hasta que se mueren”...*

Por otro lado, en lugar de entrar en diferenciaciones entre unos niños y otros, hay un 20% que dice que los niños españoles no respetan a sus padres. Al menos, así lo confirma uno de los padres cuando dice que: *“la mayoría de los hijos españoles no tienen ningún respeto hacia sus padres por culpa de la libertad, las costumbres y la educación que les dan”*. Vemos pues, que tanto esta categoría como la anterior confirman la importancia que la cultura marroquí concede al respeto hacia los padres y las personas mayores en general. Este respeto se manifiesta de forma especial hacia las madres porque son ellas quienes se han encargado de dar la vida a los hijos, una labor que las hace portadoras de un gran poder dentro de la familia.

Otras respuestas que también se dan, aunque de forma minoritaria, son las que tienen que ver con la libertad y el temor. Un

4,4% de los padres opina que los niños españoles tienen más libertad y un 2,2% piensa que el respeto en España es más sincero porque se basa en la claridad y no en el temor.

85. ¿Qué diferencias encuentras entre el respeto que los niños marroquíes y los niños españoles tienen a sus padres?



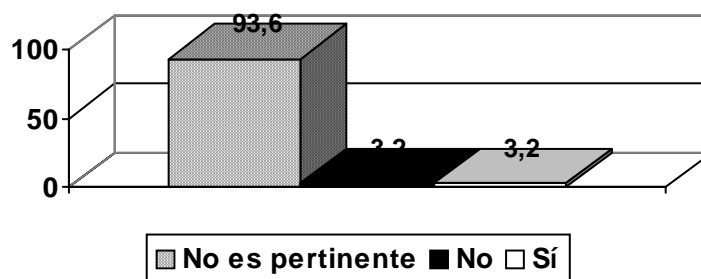
3.5.2 Variación de la relación con los hijos una vez llegan a España:

El 93,6% de los padres considera que esta pregunta no es pertinente, dado que la mayoría de sus hijos han nacido aquí o emigraron demasiado pequeños.

La gráfica muestra también otros porcentajes que, aunque menos significativos, corresponderían a aquellos padres que afirman que la relación con sus hijos no ha variado desde que llegaron a España (3,2%); y aquellos que consideran que sí lo ha hecho (3,2%). Quienes sí han percibido un cambio, lo han apreciado principalmente

en aspectos como los se que enumeran a continuación: “Ahora me faltan más al respeto” o “ha cambiado únicamente porque ahora son más mayores”.

86. ¿Ha cambiado su relación con sus hijos desde su llegada a España?



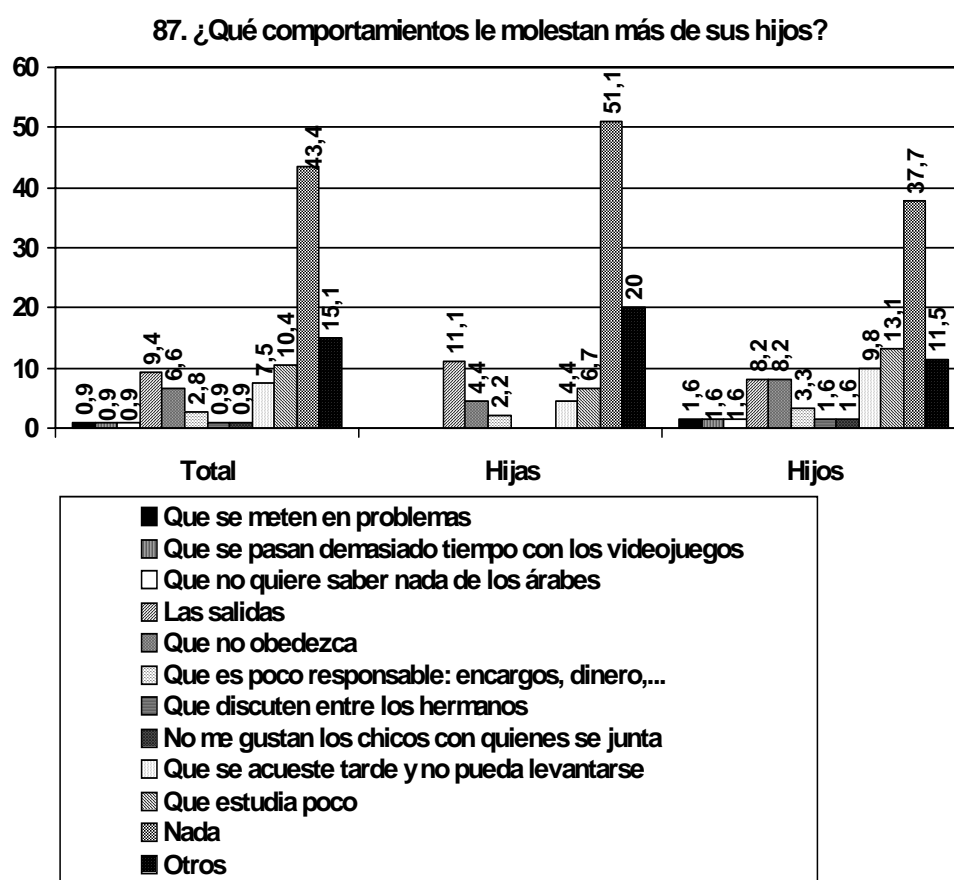
3.5.3 Desacuerdos con los comportamientos de los hijos:

En los resultados que hemos extraído de esta cuestión de respuesta múltiple, se aprecia un porcentaje muy alto de padres que aseguran que sus hijos e hijas no manifiestan ningún tipo de comportamiento que les moleste (43,4%), principalmente en el caso de las chicas (51,1%).

De otro lado, hemos localizado los principales focos de conflicto que se dan entre aquellos padres que no aceptan algunos de los comportamientos de sus hijos: que estudia poco (10,4%); el tema de las salidas (9,4%); que se acuesta tarde y luego no puede levantarse (7,5%); que no obedezca (6,6%); y que es poco responsable (2,8%).

Las diferencias en función del sexo no son excesivamente significativas, pero sí hemos encontrado algunas que nos gustaría resaltar. Al principio de este apartado, señalábamos que los comportamientos molestos para los padres se daban más en los niños que en las niñas, pues bien, hemos tenido la posibilidad de observar, por ejemplo, que el desacuerdo respecto a los comportamientos que se dan con más frecuencia entre los niños son, por orden de frecuencia, los siguientes: que estudia poco (13,1%); que se acuesta tarde y no puede levantarse (9,8%); las salidas (8,2%) y que no obedezca (8,2%).

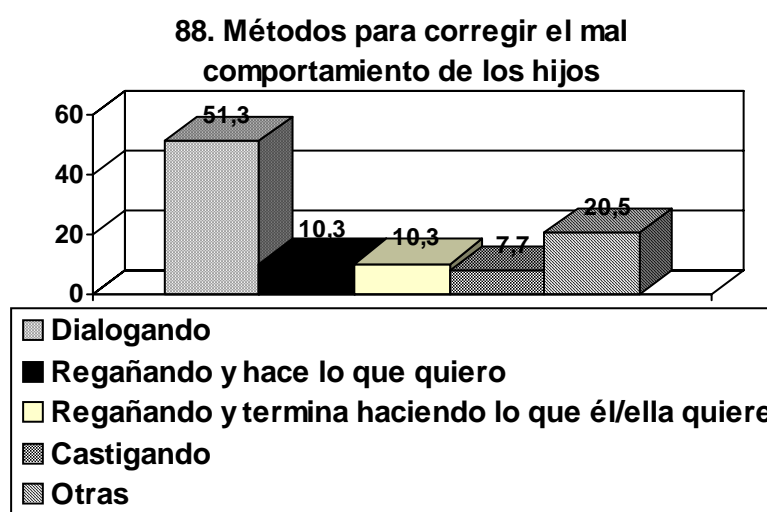
Por otro lado, el comportamiento molesto que se produce con más frecuencia entre las niñas marroquíes se refiere a las salidas, un tema que preocupa más a los padres en el caso de las chicas (11,1%) que de los chicos (8,2%).



3.5.3.1 Métodos utilizados para corregir el mal comportamiento de los hijos:

Según los datos obtenidos en esta pregunta, también de respuesta múltiple, hemos podido comprobar que la forma más utilizada por los padres para resolver conflictos es el diálogo con sus hijos (51,3%). Hay otros padres que optan por regañarlos pero, la mitad

de las veces, los hijos terminan por hacer lo que quieren (10,3%). Finalmente, son pocos los padres que eligen el castigo como la forma más adecuada de solucionar los problemas con sus hijos (7,7%).

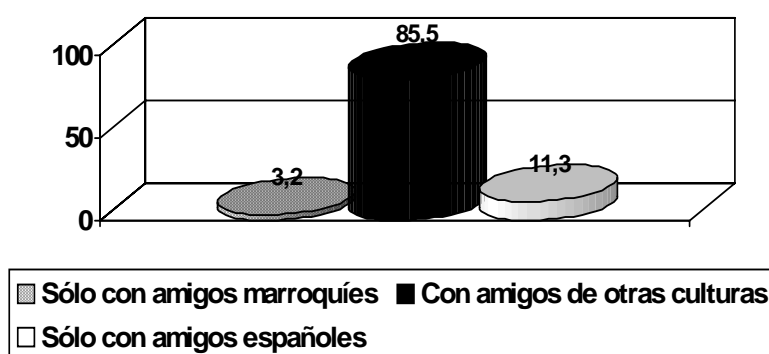


3.6 Tiempo libre y amistades de los hijos

3.6.1 Cultura de los amigos de los chicos marroquíes:

Los resultados obtenidos en esta cuestión vuelven a poner de manifiesto que la mayoría de los niños marroquíes no tiene ningún reparo en relacionarse con niños de otras culturas, tanto dentro como fuera de la escuela. En este sentido, la mayoría de los padres constata que sus hijos se juntan con niños de diferentes culturas (85,5%) aunque, como veíamos en el apartado referido al grupo de iguales de la escuela, también existe un pequeño porcentaje de padres que señala que sus hijos únicamente se relacionan fuera del colegio con niños españoles (11,3%) y otro grupo minoritario afirma que sus hijos únicamente se juntan con chicos marroquíes (3,2%).

89. ¿Con quién se junta su hijo en su tiempo libre?



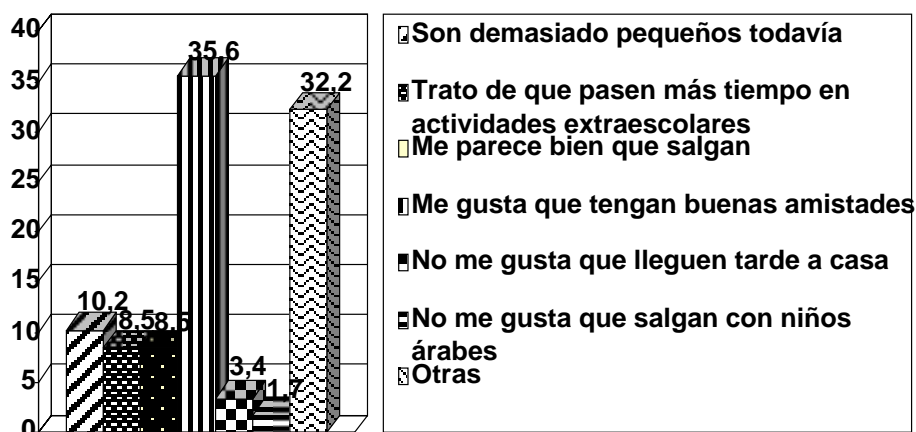
3.6.2 Opinión de los padres marroquíes respecto al tiempo libre y las amistades de sus hijos:

Cuando se les preguntaba a los padres qué pensaban respecto a las amistades y al tiempo libre de sus hijos, la mayoría contestaba que lo más importante para ellos era que sus hijos tuvieran buenas amistades (35,6%), de hecho, para muchos, las amistades de sus hijos son un tema de preocupación, y así lo manifestaban en los cuestionarios: *"algunos amigos suyos no me gustan, les digo que tengan cuidado con ellos"*; *"el mayor solamente se relaciona con marroquíes. No me gustan algunos amigos suyos"*.

Sin embargo, son minoría los padres que prefieren que sus hijos pasen el tiempo libre ocupados en actividades extraescolares (8,5%) o que les parece bien que salgan (8,5%).

Por último, un 32,2% de los padres tiene opiniones diferentes a las que anteriormente nombrábamos. Las que más nos han llamado la atención son las que se refieren al aprovechamiento del tiempo: *"el tiempo es muy importante no podemos perderlo. Por eso me gustaría que mis hijos tengan la responsabilidad de aprovecharlo..."*; *"el tiempo libre hay que aprovecharlo para estudiar y ayudar en casa"...* Muchos padres hacen alusión a la necesidad de utilizar el tiempo libre para estudiar, confirmando lo que decíamos en otra pregunta sobre la importancia que los padres marroquíes otorgan a la educación y las altas expectativas educativas que tienen hacia sus hijos.

90. ¿Qué opina usted con respecto al tema de su tiempo libre y de sus amistades?



3.6.3 Actividades que los hijos realizan en su tiempo libre y opinión de los padres hacia las mismas:

Puesto que son muchas las actividades que los chicos marroquíes practican habitualmente durante su tiempo libre, hemos tenido que diseñar una cuestión de respuesta múltiple. Así, atendiendo a las respuestas obtenidas, hemos tenido la posibilidad de recoger los distintos tipos de actividad que han aparecido en los cuestionarios y que mostramos a continuación:

- Videojuegos: La mayoría de los padres cuyos hijos emplean su tiempo libre en videojuegos afirma que les gusta que sus hijos tengan este entretenimiento (64,3%); pero, también hay un número considerable de padres a los que no les importa el que sus hijos utilicen videojuegos, siempre y cuando hayan cumplido antes con sus obligaciones (21,4%); también hay una minoría de padres (7,1%) a los que no les gusta nada este hobby.

- Música: Los padres de aquellos niños que escuchan música en su tiempo libre afirman, en su mayoría, que les gusta este hobby para sus hijos (75%). En lo que se refiere a este aspecto también

habría que señalar que ninguno de los padres de estos niños que escuchan música en su tiempo libre dicen que no les gusta este hobby para sus hijos.

- Deporte: Los niños que practican el deporte habitualmente en su tiempo libre cuentan, en su mayoría (87,5%), con el apoyo de sus padres porque les gusta que desarrollen esta actividad. Otro pequeño porcentaje de padres (7,5%) afirman que mientras cumplan con sus obligaciones no les importa que sus hijos hagan deporte en su tiempo libre.

- Televisión: La televisión es uno de los entretenimientos para el tiempo libre que menos gusta a los padres (39,6%). Aun así, hay padres a los que no les importa que sus hijos vean la televisión en su tiempo libre mientras cumplan con sus obligaciones (29,2%) y otros a los que sí les gusta que la vean (22,9%).

- Jugar: Hemos de señalar que no hemos encontrado ningún padre al que no le guste que su hijo juegue durante su tiempo libre, únicamente algunos afirman que no les importa mientras los chicos cumplan con sus obligaciones (33,3%). Podemos apuntar por tanto que a la mayoría de los padres (66,7%) les gusta que sus hijos jueguen en su tiempo libre.

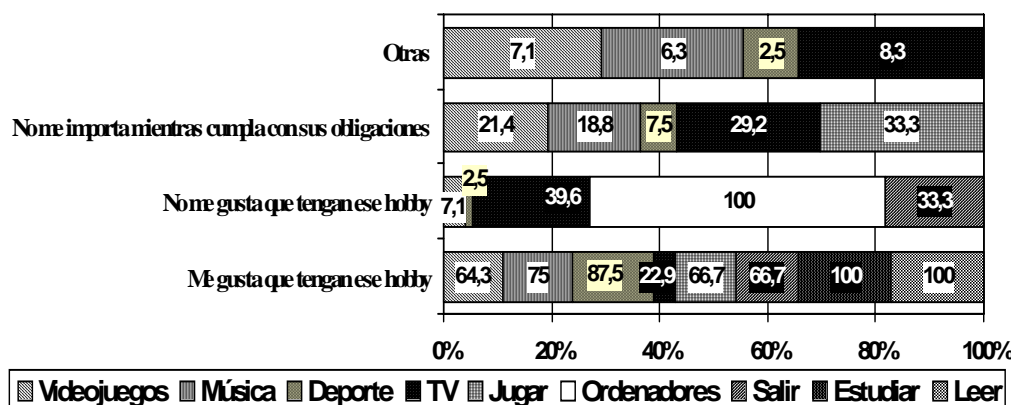
- Ordenadores: El hobby de los hijos que menos gusta a los padres es el uso de los ordenadores, ya que el 100% de los que sostienen que sus hijos dedica su tiempo libre a este aparato dicen no estar contentos con ello.

- Salir: Las salidas dependen en su totalidad de la opinión de los padres: o les gusta que sus hijos salgan en su tiempo libre (66,7%) o no les gusta (33,3%), pero nada tiene que ver aquí el que los chicos sean o no responsables con sus obligaciones. En cualquier caso, como podemos ver en la gráfica, la mayoría de los padres están de acuerdo con estas salidas (66,7%).

- Estudiar y leer: El gráfico de más abajo muestra cómo todos aquellos padres que aseguran que sus hijos dedican su tiempo libre a estudiar y a la lectura, afirman estar encantados con el tiempo empleado en éstas actividades.

Finalmente, podemos concluir diciendo que las actividades preferidas por los padres marroquíes para que sus hijos las desarrollen en su tiempo libre son el estudio (100%) y la lectura (100%). Por otro lado, las que menos les gustan son los ordenadores (100%), la televisión (39,6%) y las salidas (33,3%).

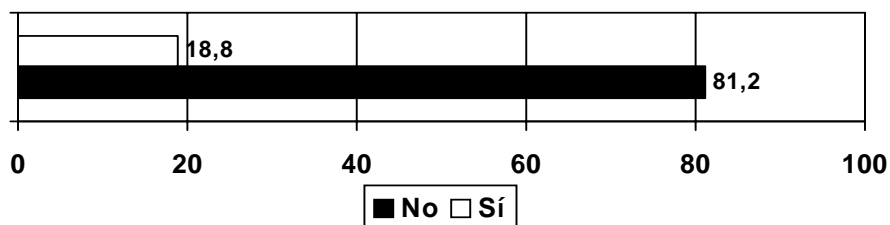
91. ¿Qué hacen sus hijos en su tiempo libre? ¿Qué le parece?



3.6.4 Conflictos con los hijos por temas de horario:

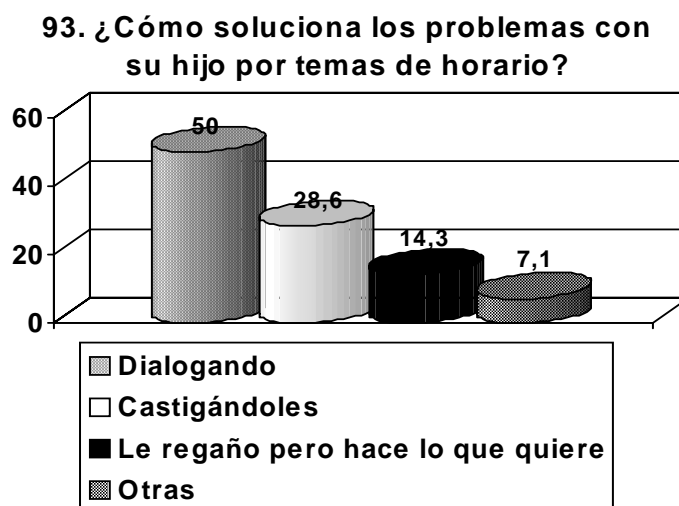
En esta cuestión hemos localizado un porcentaje mayoritario de padres (81,2%) que asegura no tener ningún tipo de problema con sus hijos por temas de horario.

92. ¿Tiene problemas con su hijo por temas de horario?



3.6.4.1 Resolución de conflictos con los hijos por temas de horario:

Los padres que se encuentran frecuentemente con el problema de los horarios (18,8%), utilizan distintos métodos para solucionarlo tales como: dialogar con los hijos (50%); castigar (28,6%) o regañar (14,3%). Hay que señalar que aquellos padres que hacen uso de esta última solución –la reprimenda- se encuentran con que el hijo siempre termina haciendo lo que quiere.



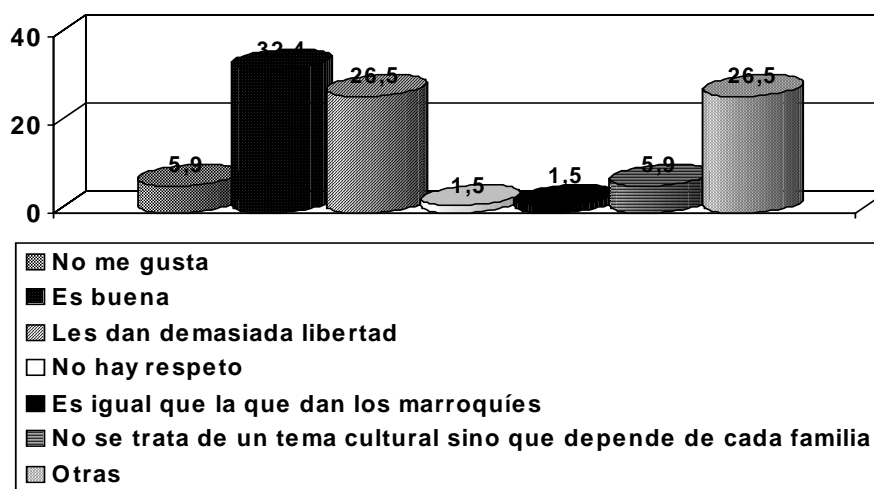
3.7 Opinión de los padres marroquíes hacia la educación familiar española

Un porcentaje relativamente alto de padres marroquíes consideran que los padres españoles dan una buena educación a sus hijos (32,4%), aunque otro grupo algo menor cree que le otorgan demasiada libertad (26,5%).

Si observamos la gráfica comprobaremos que en general, exceptuando el tema de la libertad, los padres marroquíes piensan que la educación proporcionada por los padres españoles es buena. Sólo un 5,9% de los padres marroquíes opina lo contrario, es decir, que la educación española es mala. Asimismo, podemos ver también cómo

hay padres marroquíes que consideran que la educación de los hijos no es un tema cultural, sino que depende de cada familia (5,9%).

94. ¿Qué piensa de la educación que dan los padres españoles a sus hijos?



4. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

Como señalábamos al comienzo de este estudio las hipótesis de trabajo han sido concebidas como una serie de organizadores previos que nos servirán para introducir y relacionar muchos de los resultados que posteriormente mostraremos más detenidamente. Así pues, llegados a este punto, presentaremos una vez más las hipótesis de trabajo y procederemos a su validación o rechazo en función de los resultados obtenidos a través del estudio:

1. Existen determinadas variables como: el sexo de los padres, su ocupación, su nivel socioeducativo... que influyen generalmente en los valores, concepciones socioeducativas y estrategias de socialización de los padres marroquíes. Estas variables afectan, en una u otra medida, a la importancia que estos padres otorgan a la educación de sus hijos, en el apoyo escolar que les proporcionan, y en las expectativas formativas que proyectan sobre ellos.

Una vez realizamos el análisis descriptivo de los datos pudimos observar que la mayor parte de las hipótesis se confirmaban; ya que los resultados nos han permitido efectuar una serie de afirmaciones e interpretaciones que muestran como determinadas variables relacionadas con el sexo de los padres marroquíes, con su ocupación, con su nivel socioeducativo,... afectan al interés que manifiestan por la escolarización de sus hijos, al apoyo escolar que les proporcionan, y a las expectativas formativas que tienen hacia su prole.

Vemos, por ejemplo, que los padres marroquíes que cuentan con una formación académica superior o que pasan más tiempo en el hogar (como en el caso de las amas de casa) son quienes más ayudan a sus hijos con los deberes. También, es interesante observar que mientras los padres se preocupan fundamentalmente porque sus hijos aprendan en la escuela; las madres, sin embargo, conceden una importancia similar al trato y la metodología empleada por los maestros. Por último, tampoco podemos olvidar las diferentes expectativas formativas y laborales que los padres marroquíes tienen respecto a sus hijos en función del sexo de éstos, prefiriendo las enseñanzas técnico-

profesionales y el aprendizaje y desarrollo de un oficio, unas expectativas que los padres principalmente proyectan hacia sus hijos varones.

2. Algunas de las costumbres y prácticas propias de los padres marroquíes varían una vez que éstos abandonan su país de origen y entran en contacto con la cultura española. Esto podría deberse a muchas razones: la escasez de recursos materiales y humanos con los que poder desarrollar cómodamente muchas de estas tradiciones y costumbres, las dificultades expresadas por la cultura mayoritaria para integrar aspectos de la cultura marroquí, el contacto frecuente con sujetos pertenecientes a la cultura mayoritaria,...

Esta segunda hipótesis queda también confirmada si tenemos en cuenta que una vez que los marroquíes migran, se encuentran con que el aprendizaje de la lengua española se convierte en una prioridad, ya que es la lengua que transmiten y usan las instituciones públicas, y la más hablada dentro de la sociedad receptora. Tanto es así, que los padres marroquíes se convierten prácticamente en los únicos transmisores de su lengua y religión de origen. A pesar de los grandes esfuerzos realizados por estos padres en la preservación y transmisión de determinados rasgos propios de su cultura, hay ciertas interferencias que impiden que estos rasgos se conserven y se transfieran sin problemas. Por ello, la existencia de pocas mezquitas, de escasos colegios españoles que enseñen árabe, o incluso el hecho de que algunos padres marroquíes estén casados con españoles y hayan asimilado las costumbres de aquí, constituyen algunos de los factores por los que –tal y como veíamos en el análisis de datos- un 13,5% de los padres encuestados no pueden practicar su religión todo lo que les gustaría y, además, tampoco practican su lengua de origen tanto como en Marruecos porque son conscientes de que una de sus prioridades para desenvolverse en la sociedad receptora una vez emigran es el aprendizaje de la lengua española.

Visto todo esto, no es de extrañar que a pesar de la importancia que la mayoría de estos padres conceden a su lengua de origen y a la religión musulmana, se vean obligados a variar algunas de las costumbres y prácticas propias de la cultura marroquí. Esta variación se observa también en el tema del vestido, pues el porcentaje de padres marroquíes que tiene problemas con sus hijos por este tema no es demasiado elevado (16%) y, en ninguna ocasión se refieren al uso

del velo o de cualquier ropa usada tradicionalmente en Marruecos, sino a cuestiones que tienen más que ver con una imagen de sus hijos que consideran descuidada: uso de "piercing" en diferentes partes del cuerpo, uso de ropas desaliñadas, etc.

En cualquier caso, la cultura es algo dinámico y lo queramos o no los chicos marroquíes están en contacto frecuente con los chicos pertenecientes a la sociedad receptora, así como con otras muchas minorías culturales. De hecho, según muestra nuestro estudio, un 54,5% de chicos marroquíes tiene una pareja de origen español y prácticamente la totalidad de los padres encuestados considera que sus hijos tienen mejores perspectivas de vida en España, lo que podría ser un indicador de que el asentamiento de la mayoría de las familias marroquíes encuestadas no es temporal sino permanente.

3. El tiempo que los padres marroquíes permanecen en el país receptor es un factor importante para determinar el nivel de integración que éstos han alcanzado, y para conocer en qué medida han variado sus valores y concepciones socioeducativas al entrar en contacto con la cultura mayoritaria. Por ello, pensamos que al cruzar el tiempo de permanencia con otras variables podremos obtener el grado de integración de los padres marroquíes en diferentes ámbitos: relación con el colegio de los hijos, seguimiento escolar de los hijos, integración y primacía de unos valores sobre otros...

Esta tercera hipótesis también ha sido validada; ya que, por ejemplo, hemos comprobado que la participación de los padres en los órganos de participación de los centros educativos de sus hijos (Consejo Escolar o comisiones de padres) depende del tiempo que estos padres han permanecido en el país receptor. Tanto es así que los únicos padres que participan en el Consejo Escolar o en las comisiones de padres del colegio donde están escolarizados sus hijos son los que llevan residiendo en España más de diez años.

En este sentido, y aunque no se trata de un dato significativo desde el punto de vista estadístico, podemos señalar también que los padres marroquíes que más colaboran con sus hijos en la elaboración de sus tareas escolares son aquellos que llevan más de diez años en nuestro país. Esta relación positiva entre tiempo de estancia en el país receptor y el seguimiento escolar también se produce en el

conocimiento que los padres marroquíes tienen de las asignaturas que cursan sus hijos, pues aquellos padres que llevan más de diez años en España son quienes mayor número de asignaturas conocen.

4. La última hipótesis que nos planteábamos contrastar se refiere a la construcción de la identidad de los chicos y chicas marroquíes. Pensamos que la mayoría de los chicos marroquíes establecidos en España construye su identidad en un contexto familiar, socioeconómico y sociocultural, que habitualmente presenta muchas carencias. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, no creemos que estos chicos tengan problemas para integrarse y para relacionarse con otros niños pertenecientes a una cultura diferente a la suya.

Por último, hay que señalar que esta hipótesis también ha sido corroborada tras el análisis de datos. De acuerdo a los resultados obtenidos, algunos de los contextos en los que el niño desarrolla su identidad, como pueden ser el contexto familiar, socioeconómico y sociocultural, se caracterizan por presentar una serie de carencias. Por ejemplo, en cuanto al nivel socioeconómico, podemos afirmar que estas familias suelen contar con escasos recursos, con una vivienda insuficiente, con empleos inestables y poco cualificados, etc. Por otro lado, en lo que se refiere al nivel socioeducativo, habría que decir que la mayoría de estos padres no han llegado a finalizar los estudios obligatorios, todo lo contrario de lo que ocurre con las nuevas generaciones que están migrando a nuestro país, que generalmente cuentan con un nivel formativo más elevado.

A todas estas dificultades económicas y formativas habría que sumar el ambiente familiar que se produce en la mayoría de los hogares de los chicos marroquíes. Atendiendo a los resultados obtenidos, podemos decir que la mayoría de estos niños realiza la construcción de su identidad en ausencia de uno de sus progenitores (83,8%); ya que, al margen de los divorcios, los problemas con los que estas personas se encuentran para regularizar su situación en España suelen traer como consecuencia que sólo migre uno de los miembros. Generalmente es la madre quien se establece en la sociedad receptora ya que, entre otros motivos, las mujeres son quienes tienen menos dificultades para encontrar trabajo, pues existe una demanda elevada dentro del ámbito doméstico.

Las interpretaciones que podamos elaborar, a partir de las encuestas, acerca de las consecuencias que todos estos factores ejercen sobre la construcción de la identidad de los niños marroquíes no van más allá de la elaboración de líneas de trabajo a corroborar con el uso de métodos cualitativos. Pero, aun así, podríamos afirmar que todos estos chavales no han tenido ningún problema para integrarse en la sociedad receptora¹⁷ y para relacionarse con chicos pertenecientes a culturas distintas a la suya; porque, tal y como afirman sus padres, estos niños se suelen relacionar en la calle y en el colegio con chicos de culturas muy diferentes.

¹⁷ El uso que hacemos en este trabajo de una serie de términos como: sociedad receptora, sociedad de acogida, inmigrantes... se debe fundamentalmente a nuestra intención de facilitar al lector la comprensión de nuestro escrito. Pero, en cualquier caso, y atendiendo a las palabras de Massot Lafon (2003), hemos de incidir sobre la importancia de justificar la utilización de estos vocablos, ya que, de otro modo, se podrían interpretar como una forma de etiquetaje, pues habría que cuestionarse hasta qué punto los niños marroquíes nacidos en España pueden ser considerados inmigrantes, y cuántas generaciones tendrán que nacer y criarse en este país para que los consideremos españoles.

5. CONCLUSIONES DEL INFORME CUANTITATIVO

Tras realizar el análisis descriptivo de los resultados y verificar las distintas hipótesis formuladas, ha llegado el momento de que sinteticemos cuáles han sido los principales datos obtenidos y cuáles las interpretaciones que de ellos hemos hecho. En este sentido, habría que señalar que las principales conclusiones que hemos extraído de este informe son las siguientes:

1. Interés de los padres hacia la educación escolar de sus hijos: los resultados obtenidos muestran que los padres marroquíes no acuden con demasiada frecuencia a los centros educativos de sus hijos, pues la mayoría afirma que no siempre puede asistir a las reuniones de padres organizadas por el colegio (61%). Aun así, son muy pocos los padres que aseguran no acudir nunca al centro en el que estudian sus hijos (6,5%).

A este hecho habría que sumar el bajo nivel de participación de los padres en el colegio, ya sea a través de los Consejos Escolares o las comisiones de padres, ya que únicamente colaboran en estos órganos el 5,2%. En el caso de los padres, la escasa implicación en la educación de los hijos tiene que ver con su ocupación ($P=0,016$). Esto es, dependiendo de las profesiones que ejercen, los padres marroquíes cuentan con un horario más o menos flexible, de ahí que, como veíamos en el análisis descriptivo de los datos, los padres que cuentan con horarios laborales más inflexibles sean quienes menos participen y menos acudan al colegio de sus hijos.

A pesar de todas estas circunstancias, habría que tener en cuenta que el problema de la participación e implicación de los padres marroquíes no sólo depende de un factor temporal sino que, a todas las insuficiencias que tradicionalmente caracterizan al sistema participativo dentro de la comunidad educativa (falta de información previa a los padres sobre las decisiones a tomar por el Consejo Escolar; déficit en la comunicación interna de las decisiones tomadas en los órganos de gobierno...) y que afectan de igual manera a los padres españoles, se suma el factor cultural y todo lo que este concepto implicaría: problemas lingüísticos; necesidad de una mediación cultural apropiada entre los padres marroquíes y el resto de la comunidad educativa; información y asesoramiento sobre el

funcionamiento del sistema educativo español... Por tanto, para erradicar estos inconvenientes es preciso que, inicialmente, actuemos sobre cada una de las necesidades primarias que están dificultando el que los padres marroquíes se integren en la comunidad educativa de la que sus hijos forman parte y participen conjuntamente con ella.

Con todo, parece que los únicos padres que participan en el Consejo Escolar o en las comisiones de padres del colegio donde estudian los hijos son los que llevan residiendo en España más de diez años. Esto es, sólo los padres que han superado los problemas iniciales de integración y que han tenido la posibilidad de conocer más a fondo los mecanismos de participación de la escuela, son quienes optan por implicarse en estos organismos. Este dato no sólo confirma la importancia del factor temporal en la implicación que los padres marroquíes muestran hacia la educación de sus hijos, sino que también hace referencia a la necesidad de que exista una buena comunicación interna y externa en el centro educativo, que permita a los padres conocer más rápidamente el funcionamiento de los órganos de participación.

Otro de los factores que, en principio, podrían denotar el interés de los padres hacia la escolarización de sus hijos, es la ayuda que le proporcionan a la hora de elaborar sus tareas escolares. No obstante, estas dos variables no tienen por qué depender necesariamente la una de la otra ya que, aunque los resultados extraídos muestran que la mayoría de los padres marroquíes no ayudan a sus hijos con los deberes (66,2%), sin embargo, también ponen de manifiesto que la principal causa explicativa de este hecho es el desconocimiento (37,5%).

Asimismo, el nivel de formación académica y el tiempo libre del que disponen los padres marroquíes influyen también de manera importante en la ayuda que éstos pueden proporcionar a sus hijos con las tareas escolares. Esto es, aquellos padres marroquíes que cuentan con una formación académica superior o que pasan más tiempo en el hogar -como suele ocurrir con las amas de casa- son quienes más ayudan a sus hijos con los deberes.

Estos resultados rompen con las especulaciones sobre dejadez y despreocupación que muchas veces se vierten sobre los padres marroquíes en cuanto a la escolarización de sus hijos.

Por otro lado, hemos encontrado respuestas que indican un importante grado de interés de niños y padres marroquíes hacia la escuela y hacia la formación en general. Nos referimos al 62,3% de los padres que aseguran que sus hijos desarrollan algún tipo de actividad extraescolar. De una manera u otra, el interés de padres y niños marroquíes por las actividades extraescolares puede traducirse en un intento de impulsar el proceso de integración de los chicos marroquíes en el contexto escolar, incrementando así la satisfacción de éstos hacia la educación formal.

2. Relación de los padres con el centro educativo de los hijos: Tras analizar los datos correspondientes a este apartado, hemos podido comprobar que, a pesar de que generalmente los padres marroquíes eligen el colegio de sus hijos sin ningún tipo de motivación especial (69,2%), la relación que la gran mayoría de ellos mantienen con los maestros (94,8%) y con el colegio (88,5%) es buena. Estos resultados, a la vez que desmienten cualquier posible rumor sobre la conflictividad y las dificultades de integración de la población marroquí, reflejan el interés que tanto los padres y madres marroquíes como los maestros que trabajan para nuestro sistema educativo, tienen por mantener una relación favorable que actúe en beneficio de los alumnos marroquíes escolarizados en colegios españoles.

3. Opinión sobre el sistema educativo español: La valoración que los padres marroquíes hacen del sistema educativo y de las escuelas españolas es muy favorable. Tanto es así que la educación obligatoria hasta los dieciséis años es bien vista prácticamente por la totalidad de los padres encuestados (94,7%). Esto demuestra, una vez más, el enorme interés que los padres tienen por la escolarización de sus hijos.

Tras contrastar las respuestas obtenidas, también hemos podido conocer otros aspectos que los padres marroquíes valoran de las escuelas españolas. En este sentido, hemos comprobado que lo que fundamentalmente les agrada de la educación en España es la importancia que se le otorga al conocimiento y a la educación en

general. Otro aspecto que atrae a los padres marroquíes es la figura del maestro pues, la opinión general es que, con su actitud y metodología, el docente está contribuyendo en la creación de una educación de calidad y, al mismo tiempo, aumenta el valor concedido por los padres al conocimiento (a través de las asignaturas) y a la educación.

Para comprender el valor que los padres marroquíes conceden a la actitud y metodología de los profesores españoles, es necesario que recordemos primero que Marruecos, a pesar de estar experimentando un cambio importante en su pedagogía, ha contado tradicionalmente con una gran cantidad de maestros que han adoptado metodologías propias de la pedagogía del miedo y la represión (castigos físicos, castigos psíquicos, abuso de su posición de superioridad, etc.) en su acción educativa. A causa de ello, cuando los padres marroquíes observan el trato que la mayoría de los profesores da a sus hijos en España y los métodos de enseñanza que emplea (en los que queda prohibido cualquier intento de castigo físico), valoran el cambio. En cualquier caso, no podemos olvidar que aunque en España el castigo físico está prohibido, no hay quien controle o regule el castigo psíquico que algunos alumnos marroquíes reciben por parte de una minoría de sus profesores.

Resulta también especialmente significativo que, mientras los padres se preocupan fundamentalmente porque sus hijos aprendan en la escuela; las madres, sin embargo, conceden una importancia similar al trato y la metodología empleada por los maestros. Esto vendría a decir que, las madres son más sensibles al trato que sus hijos reciben de los maestros; y, sin embargo, los padres son más exigentes con todo lo referido al conocimiento porque en realidad son quienes, en su mayoría, han gozado de una mayor formación académica y conocen más de cerca la gran ayuda que puede suponer esta formación para el futuro laboral de sus hijos.

De otro lado, existen también una serie de aspectos que prácticamente la totalidad de los padres marroquíes encuestados afirman echar de menos en la educación española. Estos aspectos son fundamentalmente el árabe clásico (49,6%) y la religión musulmana (35%), dos cuestiones sobre las que se incide en la escuela marroquí y a las que la escuela española apenas presta atención. Este contraste

entre una escuela y otra puede suponer un choque importante para muchos padres marroquíes que no comprenden por qué deben renunciar a que sus hijos aprendan en la escuela dos aspectos tan importantes para ellos como la lengua de origen y la religión musulmana.

Este es un tema muy delicado que, con la ayuda de mediadores interculturales, habría que trabajar en los centros educativos. Decimos esto porque, a pesar de que estamos en un Estado aconfesional, resulta contradictorio convencer a los padres marroquíes de que el Estado no financia la enseñanza de ninguna religión y de que las relega al ámbito privado, cuando la Religión Católica se continúa impartiendo en la mayoría de los colegios públicos españoles, y cuando desde 1992 existe un acuerdo entre el Estado Español y la Comisión Islámica en España en el que se garantiza la enseñanza de la Religión Islámica a aquellos centros públicos españoles que lo soliciten.

La cuestión de la lengua es diferente porque, aunque es cierto que los niños marroquíes necesitan aprender el español para agilizar su proceso de integración en la escuela y la sociedad de la que forman parte una vez emigran, no podemos olvidar los beneficios que podría producir a nivel personal y académico la enseñanza del árabe clásico. En cualquier caso, desde 1980 existe un convenio de cooperación cultural entre España y Marruecos en el que ambos países se comprometen a facilitar la enseñanza de la lengua árabe a los alumnos marroquíes escolarizados en centros públicos de Primaria y Secundaria. Sin embargo, este convenio no siempre se cumple, por lo que aquellos centros educativos españoles que cuentan con un número elevado de alumnos marroquíes no siempre pueden atender las demandas lingüísticas de muchas familias marroquíes.

Otro paso importante, y si cabe más que el anterior, es el apoyo escolar a partir de la lengua materna (árabe dialectal, bereber u otros dialectos). Creemos que la combinación de la lengua materna y la mayoritaria podría constituir un paso decisivo en el apoyo escolar que se proporciona a estos niños, principalmente porque les ofrecería la oportunidad de aprender más rápidamente y, como consecuencia, su proceso de socialización también se agilizaría. No obstante, para llevar a cabo todas estas propuestas es necesario contar con toda una serie

de recursos humanos y materiales que sólo serían posibles con el apoyo institucional.

4. Nivel de aceptación de la diversidad cultural en las escuelas: En general, los resultados obtenidos muestran que el grado de aceptación de la diversidad cultural en las escuelas españolas por parte de los profesores y los padres y niños marroquíes es muy elevado. De hecho, el 92,1% de los padres marroquíes coinciden en que la actitud de los maestros hacia los niños de culturas diferentes es positiva, y entre ellos un 41,8% opina que tratan a todos los alumnos por igual, con independencia de la cultura a la que pertenezcan.

Sin embargo, también hay un 12,7% de padres que afirma que algunos maestros no muestran buena actitud hacia los niños de culturas diferentes, lo que significaría que aún encontramos profesores en nuestras escuelas que continúan considerando la diferencia cultural como un déficit e insisten en discriminar a los alumnos en función de su origen y de su cultura. Este porcentaje es bastante elevado, sobre todo si tenemos en cuenta la ratio de alumnos que corresponde a cada profesor y la cantidad de niños que, como consecuencia, son víctimas del maltrato que aquellos ejercen sobre los niños de cultura diferente. En este sentido, a la vez que elogiamos la labor que la gran mayoría de los maestros españoles están ejerciendo sin apenas haber recibido apoyo ni reconocimiento público, criticamos la tarea de aquellas personas que hacen de su labor educadora una batalla discriminatoria.

Por otra parte, la actitud de los padres marroquíes hacia el hecho de que sus hijos se eduquen con niños de culturas diferentes es ejemplar, ya que el 100% manifiesta una actitud positiva hacia el interculturalismo. Asimismo, la mayoría de ellos considera que es bueno que sus hijos se relacionen con niños de distintas nacionalidades y culturas, porque son conscientes de lo mucho que pueden aprender de estos chicos. Esta actitud denota un importante grado de apertura por parte de los padres marroquíes hacia otras costumbres y tradiciones distintas a las de su cultura de origen y, además, demuestra su interés porque sus hijos reciban una educación intercultural que favorezca la convivencia entre niños de culturas diferentes y en la que los chicos conozcan, toleren y respeten la cultura de sus compañeros.

Una vez que hemos mencionado la actitud de los maestros y los padres marroquíes hacia los niños de otras culturas, es necesario que contemplemos la de los chicos marroquíes. En cuanto a los compañeros de colegio, hay que señalar que el 89,8% de los padres marroquíes afirma que sus hijos tienen amigos de culturas diferentes en el colegio. En efecto, este dato confirma que el rechazo por parte del alumnado marroquí hacia compañeros de culturas diferentes a la suya es minoritario; es decir, la mayoría de estos chicos no hacen ningún tipo de distinción en función de la cultura cuando eligen a sus amigos.

5. Construcción de la identidad de los chicos marroquíes a partir de la lengua y la religión: la identidad es un fenómeno dinámico que se va construyendo a partir de muchas vivencias, percepciones, aprendizajes... De esta manera, el aprendizaje de la lengua española, la lengua árabe y los principios de la religión musulmana contribuyen a la construcción de la identidad de la mayoría de los niños marroquíes. Tanto es así, que decidimos averiguar qué importancia otorgaban los padres marroquíes al aprendizaje de todos estos aspectos, obteniendo unos resultados muy favorables en todos los casos ya que, entre el 95% y el 100% de los padres aproximadamente, afirma otorgar mucha importancia al hecho de que sus hijos conozcan la lengua española, la lengua de origen y su religión.

El motivo fundamental del interés mostrado por los padres para que sus hijos aprendan la lengua de origen y la religión podría ser fundamentalmente una cuestión de identificación cultural. Esto es, los padres quieren que sus hijos no olviden sus orígenes y que preserven sus creencias y tradiciones y, para ello, insisten en el aprendizaje de la lengua y religión de origen. De hecho, el lugar donde la mayoría de los niños marroquíes aprenden su lengua de origen y la religión musulmana es el hogar familiar.

De otro lado, los padres marroquíes conocen la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua española para desenvolverse en la sociedad a la que han emigrado, de ahí que insistan en que sus hijos la aprendan y puedan tener acceso a las mismas oportunidades que cualquier chico español.

6. Expectativas de los padres marroquíes hacia sus hijos: hay que decir que las expectativas formativas y laborales de los padres

marroquíes hacia sus hijos son muy elevadas. De hecho, la mayoría de los padres marroquíes afirma que le gustaría que sus hijos cursaran estudios universitarios y que obtuviesen un trabajo, bien acorde con ese nivel de formación (38,7%) o con sus intereses (31,6%). Estos datos indican que, en general, los padres marroquíes son muy flexibles en lo que se refiere a la elección del futuro laboral de sus hijos y, cuando opinan por ellos es para desearles trabajos que requieren un grado de formación superior.

No obstante, hemos encontrado pequeñas diferencias sobre las expectativas formativas y laborales que los padres marroquíes tienen para sus hijos en función del sexo de éstos. Estas diferencias tienen que ver con las enseñanzas técnico-profesionales y con el aprendizaje y desarrollo de un oficio, unas expectativas que los padres principalmente proyectan hacia sus hijos varones. Esta visión está claramente definida por la adopción de estereotipos tradicionales que consideran el desempeño de un oficio como algo propio y exclusivo de los hombres, pues se considera que ellos son los principales responsables de sustentar la economía familiar.

Asimismo, a las expectativas formativas y laborales tendríamos que añadir las expectativas de vida para los hijos. En este sentido, habría que subrayar que prácticamente todos los padres encuestados (94,7%) consideran que sus hijos tienen mejores perspectivas de vida en España que en Marruecos. Esta opinión podría ser un indicador de que el asentamiento de la mayoría de las familias marroquíes en España no es temporal sino permanente, por lo que habría que empezar a crear mecanismos que aseguren la integración y la igualdad de oportunidades a los chicos marroquíes.

7. Costumbres religiosas familiares: en lo que se refiere a este aspecto, y atendiendo a los resultados obtenidos, hemos podido comprobar que el hecho de vivir en España no ha supuesto en ningún momento un problema para que la mayoría de los padres marroquíes (86,5%) continúe practicando sus costumbres religiosas del mismo modo al que lo hacía en Marruecos. No obstante, hemos observado que las costumbres religiosas de padres e hijos marroquíes varían en función de la edad de los padres y del tipo de prácticas religiosas, las cuales hemos dividido en prácticas públicas (visita a la mezquita y fiesta del Ramadán) y privadas (oración diaria). La mayor similitud que

hemos percibido en la forma en la que padres e hijos cumplen con las prácticas propias de su religión es que, poco más de la mitad de los hijos y de los padres encuestados nunca acude a la mezquita, tal vez porque no hay mezquitas cerca del lugar donde residen.

Sin embargo, tras contrastar los datos, sí que hemos encontrado diferencias en el cumplimiento que padres e hijos hacen de la oración diaria y del Ramadán, pues hemos podido comprobar que los padres cumplen más a menudo con estas prácticas que sus hijos. Esto se podría deber, fundamentalmente, a que la mezquita es considerada por muchos niños marroquíes algo más que un lugar de oración, es un espacio de socialización y el lugar donde acuden para aprender el árabe clásico y conocer la historia de su religión. Además, la responsabilidad y el sacrificio que los padres marroquíes son capaces de demostrar hacia su religión generalmente será mayor a la de los hijos, porque la media de edad de los niños encuestados corrobora que éstos son aún demasiado pequeños para comprender la religión islámica en toda su complejidad y para realizar las prácticas que ésta exige.

También hemos observado que el mes de Ramadán es celebrado prácticamente por todos los padres encuestados (97,3%), rebasando en gran medida el cumplimiento que hacen los padres de otras prácticas religiosas como las visitas a la mezquita o la oración diaria. Pensamos que esto podría responder a una concepción de la fiesta del Ramadán que rebasa el ámbito religioso, y la convierte en una práctica predominantemente cultural. De hecho, hemos podido comprobar cómo durante un acontecimiento religioso-cultural, como podría ser el mes de Ramadán o la Fiesta del Cordero, se fortalece el espíritu religioso de la mayoría y aumenta el número de personas que durante esas fiestas acuden a la mezquita para compartirla con los demás creyentes.

Por último, los datos obtenidos a partir del cruce entre las variables relativas a la edad de los padres y al cumplimiento de las prácticas religiosas, subrayan el hecho de que los padres marroquíes más jóvenes son quienes menos visitan la mezquita, y, sin embargo, quienes más cumplen con la oración diaria. Hemos pensado que una posible interpretación de estos resultados es que los padres jóvenes podrían estar viviendo la religión de una manera diferente a la de los

mayores, es decir, de una manera más privada. Las posibles causas explicativas que encontramos a este acontecimiento serían, por un lado, la inflexibilidad laboral o falta de tiempo y, por otro lado, el predominio de un uso más cómodo de vivir la religión por parte de los padres más jóvenes.

Todas estas circunstancias han derivado en un hecho estadísticamente significativo ($P=0,044$), y que se refiere a la influencia que los padres jóvenes ejercen sobre sus hijos. Este hecho nace del cruce entre el cumplimiento que los hijos hacen de las prácticas religiosas (Ramadán y oración diaria) y la edad de los padres, cuyos resultados indican que los hijos de padres marroquíes más jóvenes son quienes menos cumplen con las prácticas propias de su religión. Estos datos apuntan que las nuevas generaciones de chicos marroquíes muestran un menor interés hacia las prácticas religiosas, un acontecimiento similar al que se está produciendo en la sociedad occidental.

Por último, hemos de indicar que casi la mitad de los padres encuestados coincide en señalar que transmite a sus hijos la importancia de cumplir con las prácticas propias de su religión (49,3%). Este hecho cobra interés si tenemos en cuenta que el 94,7% quiere que sus hijos aprendan religión y; sin embargo, menos de la mitad (49,3%) les transmite la importancia de cumplir los preceptos religiosos. Una posible interpretación podría ser que a pesar de que muchos padres marroquíes (aproximadamente el 50%) consideran que sus hijos deben aprender los principios de la religión musulmana, prefieren dejarles más libertad a la hora de cumplir con los principios de su religión, o bien es que consideran que sus hijos son aún demasiado pequeños para decirles nada (8,5%). Asimismo, las reuniones que mantenemos con un grupo de madres marroquíes han servido para añadir una nueva interpretación a este fenómeno, pues ponen de manifiesto que el desconocimiento del árabe clásico por parte de muchas madres, principalmente las de origen bereber, supone un obstáculo importante a la hora de enseñar a sus hijos la religión musulmana, ya que su libro sagrado, el Corán, está escrito en esta lengua.

Antes de continuar con el siguiente punto, haremos un breve análisis sobre la forma de vestir de los chicos marroquíes y los

conflictos que tienen con sus padres por este tema. Desde hace un tiempo a esta parte se viene debatiendo en muchos medios de información sobre si es adecuado que las chicas marroquíes usen el pañuelo en el colegio. Se ha hecho excesivo eco social sobre un acontecimiento que, desde hace años, viene ocurriendo en algunos centros y que nunca ha supuesto un problema. En cualquier caso, esta pregunta se añadió a las encuestas realizadas, para conocer hasta qué punto podía ser éste, o cualquier otro relacionado con el vestido, un tema de interés y de conflicto entre padres e hijos. En este sentido, hemos de reconocer que los datos obtenidos reflejan que, en general, la forma de vestir no genera conflictos entre padres e hijos.

No obstante, existe un 16% de padres que reconoce que la ropa sí constituye el origen de muchos enfrentamientos con sus hijos y, principalmente con las chicas. Aun así, estas cuestiones no tienen nada que ver con el uso de los complementos o las ropas tradicionales de Marruecos, sino que generalmente los padres se muestran en desacuerdo con que sus hijo/as descuiden su aspecto; que utilicen complementos que desagradan a los padres (como uso no tradicional del pendiente: en chicos, en la nariz, etc.); o, en el caso de las chicas, que lleven ropas excesivamente cortas.

Asimismo, hay que señalar que la forma de castigo más utilizada por los padres marroquíes para solucionar el conflicto del vestido es la reprimenda (36,4%). Aun así, parece ser que los resultados de estas reprimendas no suelen ser satisfactorios porque los chicos terminan vistiendo como quieren. Esto quiere decir que los padres marroquíes no son demasiado severos e inflexibles a la hora de negociar durante las reprimendas, porque, de no ser así, los chicos no terminarían imponiendo su opinión o comportamiento.

8. Costumbres lingüísticas: Cuando preguntábamos a los padres qué lengua hablaban en casa tuvimos que considerar la necesidad de crear la opción de respuesta múltiple, porque había muchas familias marroquíes que hablan en casa más de un idioma. No obstante, hemos podido observar que la lengua más hablada por estas familias en sus hogares es el árabe dialectal (46,7%), aunque muchas lo combinan con el español (9,3%).

El segundo idioma más hablado sería el bereber, con un 28%. En último lugar estaría el español, hablado por el 15,9% de las familias, y combinado muchas veces con el árabe dialectal y con el bereber.

Estos datos revelan que la mayoría de las familias marroquíes utilizan en casa su lengua materna (bien el árabe dialectal o bien el bereber), aunque hay muchas de ellas que utilizan tanto su lengua materna como la de acogida.

Por último, nos gustaría destacar un dato que no ha llamado mucho la atención y que ha resultado del cruce entre esta cuestión y la edad de los padres. Este resultado muestra que los padres marroquíes más jóvenes combinan el bereber con el español cuando se comunican en casa, mientras que aquellos que tienen de 41 años hacia delante prefieren combinar el árabe dialectal y el bereber. Una posible interpretación que podemos hacer de este hecho es que los padres más jóvenes, además de tener más facilidad para aprender nuevos idiomas, muestran mayor interés por conocer la lengua mayoritaria y por integrarse lo más rápido posible en el país receptor.

Puede que la causa de este fenómeno sea que los padres marroquíes mayores ya están asentados en España y prefieren mantener en sus hogares rasgos propios de su cultura como la lengua materna (ya que, además, veíamos que la casa es el lugar principal donde los chicos marroquíes aprenden su lengua materna y de origen); sin embargo, los padres más jóvenes son generalmente los que, o bien han estudiado o vivido en España desde hace algunos años, o bien acaban de llegar. Eso provoca que determinadas circunstancias como: la precariedad laboral, la necesidad de relacionarse, la necesidad de acceder a determinadas informaciones que no siempre están disponibles en su lengua... les motiven para aprender la lengua española. También puede ocurrir que los padres más jóvenes no se encuentren tan atados a la tradición marroquí y prefieran interiorizar y transmitir a sus hijos valores que parten de su cultura de origen y de la cultura mayoritaria, construyendo su identidad a partir de estos dos sistemas de valores.

También nos hemos percatado de que no existe un único contexto donde los padres marroquíes usen la lengua de origen, la lengua materna y la lengua española, sino que existen tantas

combinaciones posibles que tuvimos que hacer de esta cuestión una pregunta de respuesta múltiple. De esta manera, los porcentajes más elevados corresponden a aquellos padres que siempre hablan en árabe dialectal con sus hijos (18,2%), o a aquellos que hablan en árabe dialectal con todo el mundo (16,7%). Son muy pocos los padres que afirman que sólo emplean el árabe dialectal para expresar emociones (3%), ya que generalmente utilizan el árabe dialectal para todo.

El hecho de que en la casa se emplee el árabe dialectal para todo, con independencia de lo que se quiera decir y de las emociones que se quieren expresar, podría deberse a que en la mayoría de las parejas marroquíes encuestadas, los dos miembros que la conforman son de origen marroquí y sus hijos generalmente conocen tanto la lengua materna -hablada en casa- como el español -hablado en el colegio y en la calle- (o, al menos, conocen algunas nociones básicas de español que les permiten saber lo que los padres quieren decirles). Estas circunstancias provocan que no sea necesario utilizar una lengua diferente a la que normalmente se usa en casa para expresar emociones, al menos con los hijos, pues éstos son capaces de entenderse en una u otra lengua ya que la mayoría conocen las dos.

Otra de las conclusiones extraídas y relativas a esta cuestión es la escasez familias marroquíes que afirman hablar español en casa, pues únicamente un 7,6% de las parejas hablan entre ellos en español y sólo un 3% de los hijos habla esta lengua en su hogar. Esto quiere decir que la mayoría de las familias marroquíes hablan en casa su lengua materna aunque, como veíamos anteriormente, los padres más jóvenes son quienes más la combinan con el español.

9. Tareas domésticas: Otras de las conclusiones extraídas del análisis de datos es que, según apunta la mayoría de los padres encuestados (61%), sus hijos no colaboran con ellos en las tareas domésticas y únicamente un 15,3% afirma que no lo hacen porque son demasiado pequeños todavía. Esto quiere decir que la mayoría de los niños marroquíes no tiene ningún tipo de responsabilidad en sus casas. Puede ocurrir que el hecho de que la mayoría de las madres sean amas de casa influya en que sean finalmente ellas quienes terminan asumiendo todas las tareas del hogar. Sin embargo, hemos de señalar que la identidad también se va construyendo a partir del lugar que ocupamos en la familia, esto es, si los niños marroquíes ven

habitualmente a sus madres ejercer todas las labores de la casa, probablemente les asignarán este rol, e identificarán las tareas de la casa como algo propio de las mujeres, tal y como todavía sigue ocurriendo -aunque cada vez en menor medida- en el mundo occidental.

Por otro lado, la tarea de la casa que estos niños desempeñan con más frecuencia es la de ordenar su habitación (23,2%). Esto mismo ocurre en las familias españolas, los niños principalmente se ocupan de su habitación, porque se trata de su propio espacio y, como tal, es su responsabilidad mantenerlo limpio y ordenado.

La ayuda prestada en casa no ha variado demasiado entre aquellos niños marroquíes que nacieron en Marruecos y han emigrado a España (23,6%), aunque sí existe un porcentaje considerable de niños (18,2%) que, desde que llegaron a España, ayudan menos en las labores del hogar. En el caso de estos últimos, puede que haya influido la diferencia de disciplina a la que estaban sometidos en Marruecos y la que encuentran aquí; ya sea porque uno de los miembros de la pareja aún continúa en Marruecos y no puede exigirle a su hijo una serie de responsabilidades que debe cumplir en casa; o bien porque ahora tienen más responsabilidades escolares; o tal vez porque ven que sus compañeros españoles no ayudan tanto en casa y no tienen tanto respeto a los padres como los marroquíes...

10. Relación de pareja de los padres e hijos marroquíes:

a) *Relación de pareja de los hijos.* El 89,6% de los padres encuestados afirma que sus hijos no tienen pareja, o al menos no tienen conocimiento de ello.

Por otra parte, el porcentaje de chicos que tiene novia casi duplica al de chicas. Estos resultados podrían tener varias interpretaciones, pero alguna de las experiencias obtenidas con otras técnicas de investigación aplicadas a este estudio, nos hacen pensar que una de las posibles causas de este fenómeno podría ser que las chicas, principalmente las más jóvenes, por miedo a las represalias de los padres, evitan contarles que tienen novio. Asimismo, esto puede deberse a que, tradicionalmente, las chicas marroquíes reciben una educación más protectora que los chicos y las normas educativas

referidas a su vida sexual y afectiva son también, en nuestra opinión, más rigurosas e inflexibles.

También parece ser que la mayoría de los hijos que tienen una pareja -conocida por los padres- sale con un chico o chica de origen español (54,5%). Sin embargo, el porcentaje de marroquíes que mantienen una relación con una persona de su misma cultura es minoritario (9,1%). Estos resultados son muy significativos porque, si tenemos en cuenta que ningún padre encuestado tiene conflicto con sus hijos por su relación sentimental, llama la atención que la mayoría de los jóvenes marroquíes que tienen pareja salgan con un español. Esto quiere decir que los padres marroquíes no se muestran contrarios a que sus hijos mantengan relaciones con personas de otras culturas.

b) *Relación de pareja de los padres.* La mayoría de los padres sí encuentra diferencias en las relaciones de pareja existentes en Marruecos y España. Muchos coinciden en señalar que en Marruecos hay más control y respeto porque las costumbres son más tradicionales (38,8%); y otros, en la misma línea, afirman que la libertad es también mayor en España (28,4%).

La principal diferencia que encuentran los padres marroquíes entre las relaciones de pareja en Marruecos y en España es que, en España, los chicos comienzan a tener pareja y a mantener relaciones sexuales desde muy jóvenes. Además, en España, las muestras de cariño entre la pareja son también más públicas; esto es, no existe tanto pudor para mostrar el cariño por tu pareja en público. Todas estas cosas llaman la atención de los marroquíes, ya que, en Marruecos, estas expresiones se reservan para la intimidad y no está bien visto si se expresan en público. Estas diferencias entre un país y otro, en cuanto a las relaciones de pareja, afectan en muchas ocasiones a los chicos marroquíes y, principalmente a las chicas, porque son conscientes del enfrentamiento que existe entre dos sistemas de valores que han interiorizado y, por ello, muchas veces son incapaces de manifestarles a sus padres que mantienen una relación sentimental con un chico o una chica.

Otra de las cuestiones planteadas en las encuestas es la que hace referencia a los problemas de pareja que surgen entre los padres marroquíes a causa de la educación de los hijos en España. Los

resultados obtenidos en esta pregunta nos han llamado mucho la atención porque, el 83,8% de los padres confirma que no convive con el padre o la madre de sus hijos. Las razones son variadas: la pareja continúa viviendo en Marruecos (en muchos casos por denegación de la reagrupación familiar), están divorciados, etc.

Este acontecimiento puede suponer un gran problema personal y emocional tanto para la persona que está viviendo sola en un país extranjero como para sus hijos, quienes seguramente echarán en falta la presencia de su madre o de su padre. A este efecto, sería bueno que las entidades públicas hicieran frente al problema, evitando las consecuencias que puede tener para la familia el que falte uno de los progenitores. A su vez, éste y otros problemas pueden llegar a dificultar y retrasar, en gran medida, el proceso de integración de estas familias.

Los principales conflictos que tienen estas parejas respecto a la educación de sus hijos se deben a diferentes circunstancias. Así, tras analizar las distintas respuestas nos hemos encontrado con diversos tipos de problemas: problemas de comunicación en la pareja; distintas concepciones socioeducativas de los padres y falta de acuerdo, fruto de un choque de identidades o problemas culturales entre los padres...

11. Relación entre padres e hijos:

a) *Respeto*. Los datos obtenidos en esta cuestión revelan que los padres marroquíes, en su mayoría, sí encuentran diferencias (63,4%) entre el respeto que los niños marroquíes y españoles tienen hacia sus progenitores. Estos padres consideran que los marroquíes tienen una mayor consideración y respeto hacia sus progenitores. En este sentido, el respeto que la cultura marroquí muestra hacia los padres y, fundamentalmente hacia las madres (por ser quienes dan la vida a los hijos y quienes llevan el mayor peso de su crianza, haciéndolas portadoras de una gran valoración social dentro de la cultura marroquí), se extiende también a las personas mayores en general.

Esta diferencia entre el respeto que existe hacia los padres entre los chicos marroquíes y los chicos españoles se debe, según algunos padres marroquíes, a la existencia de una libertad excesiva (4,4%). También existe una postura contraria, que es la que mantienen

aquellos padres que consideran que el respeto en España es más sincero que en Marruecos porque se basa en la claridad comunicativa y no en el temor (2,2%).

b) *Cambios en la relación con los hijos una vez llegan a España.* En lo que se refiere a esta cuestión habría que señalar que, inicialmente, sólo un 6,4% de los padres la ha considerado pertinente. Los demás (93,6%) consideran que no es una pregunta acertada, dado que la mayoría de sus hijos han nacido aquí o emigraron demasiado pequeños.

De ese 6,4%, sólo un 3,2% de los padres considera que ha variado la relación que mantenían con sus hijos desde que llegaron a España. A pesar de ser un porcentaje minoritario es muy revelador porque, teniendo en cuenta que sólo un 6,4% de padres ha considerado pertinente esta cuestión, la mitad sí considera que la relación con su hijo ha variado tras emigrar. Esto es, la mitad de los padres que considera pertinente la pregunta, afirma que la relación con sus hijos ha variado desde que viven en España.

Aunque no tenemos constancia de los motivos que han provocado este cambio, bien es cierto que se trata de un problema importante que refleja cómo la convivencia con dos sistemas de referencia distintos (el marroquí y el español), puede provocar una serie de situaciones conflictivas a nivel personal que, a su vez, afecten negativamente a la relación entre padres e hijos. Esto quiere decir que la labor que puede desempeñar la puesta en marcha de una educación y mediación intercultural adecuada (en la escuela, en el barrio y en la familia), es fundamental para erradicar todos estos conflictos que existen a nivel familiar y social entre la cultura mayoritaria y la cultura de origen.

c) *Conflictos con el comportamiento de los hijos.* En los resultados extraídos de esta cuestión se aprecia un porcentaje muy alto de padres que aseguran que sus hijos no manifiestan ningún tipo de comportamiento que les moleste (43,4%), principalmente en el caso de las chicas (51,1%).

De otro lado, hemos localizado los principales focos de conflicto que se dan entre aquellos padres que no comparten algunos de los

comportamientos de sus hijos: que el chico estudia poco (10,4%); el tema de las salidas (9,4%); que se acuesta tarde y luego no puede levantarse (7,5%); que no obedezca (6,6%); y que es poco responsable (2,8%).

Como podemos observar, el estudio es uno de los principales focos de conflicto entre padres e hijos, lo que confirmaría el interés mostrado por los padres marroquíes porque sus hijos se esfuercen y sean capaces de superar todas las asignaturas correspondientes a su curso académico.

Otro asunto importante es el de las salidas. En este sentido, hay que señalar que a pesar de que no hemos encontrado diferencias significativas en función del sexo de los hijos, sí es verdad que hemos vislumbrado algunas que nos gustaría resaltar. Pues bien, tras el análisis de datos, hemos podido comprobar que los conflictos con el comportamiento de los hijos se dan en mayor medida entre los niños que entre las niñas. Partiendo de esa idea, los comportamientos que se dan con más frecuencia entre los niños son los siguientes: que estudia poco (13,1%); que se acuesta tarde y no puede levantarse (9,8%); las salidas (8,2%), y que no obedezca (8,2%).

Por otro lado, uno de los comportamientos menos aceptados por los padres, y que se produce con más frecuencia entre las niñas marroquíes es el de las salidas, un tema que preocupa más a los padres en el caso de las chicas (11,1%) que de los chicos (8,2%). Este dato podría estar confirmando la idea de que las chicas marroquíes, tal y como todavía ocurre con las españolas, reciben una educación que busca alejarlas de los peligros de la calle y mantenerlas en el ámbito privado.

d) Métodos utilizados para corregir el mal comportamiento de los hijos. Según los datos obtenidos, hemos podido comprobar que la forma más utilizada por los padres para resolver conflictos es el diálogo con los hijos (51,3%). En este sentido, resulta muy satisfactorio corroborar que la mayoría de los padres marroquíes prefieren mantener la disciplina a través del diálogo, de la reprimenda (10,3%), o de cualquier otra forma que no implique un castigo (7,7%), pues esto significaría que son conscientes de que el castigo físico y psicológico no es el método más adecuado para educar a los hijos.

Todo esto nos induce a pensar que los padres marroquíes no identifican la disciplina con el castigo, y menos aún con el castigo físico y psíquico, por lo que son críticos y no comparten muchas de las técnicas de enseñanza que todavía se siguen utilizando en algunas escuelas de su país de origen. Este hecho muestra que no podemos identificar a todas las personas nacidas en un país con las concepciones propias de dicho territorio, porque, si es verdad que el hecho de vivir en un lugar toda la vida puede mermar la capacidad crítica de una persona y su apertura a las influencias que vienen de fuera, también es verdad que el proceso migratorio no sólo propicia esa apertura, sino que es característico de personas que no tienen miedo a recibir influencias que vienen de fuera y poner en tela de juicio las propias.

12. Tiempo libre y amistades de los hijos. Los resultados obtenidos en esta cuestión vuelven a poner de manifiesto que la mayoría de los niños marroquíes no tienen ningún reparo en relacionarse con niños de otras culturas, tanto dentro como fuera de la escuela. En este sentido, la mayoría de los padres constatan que sus hijos se relacionan con niños de diferentes culturas (85,5%). Aun así, como veíamos en el apartado referido al grupo de iguales de la escuela, también existe un pequeño porcentaje de padres que señala que sus hijos únicamente se relacionan fuera del colegio con niños españoles (11,3%), y otro mucho más minoritario que afirma que sus hijos únicamente se juntan con chicos marroquíes (3,2%).

El hecho de que un 85,5% de niños marroquíes salga en su tiempo libre con chicos de otras culturas demuestra que no existe excesiva discriminación entre los chicos jóvenes en función de la cultura a la que pertenecen. Esto podría deberse a que, por una u otra razón (una educación intercultural adecuada, más permeabilidad a las influencias sociales...), los niños marroquíes no han interiorizado determinados estereotipos y concepciones discriminatorias, por parte de la sociedad mayoritaria o de la población marroquí, que les induzcan al rechazo del "otro".

La principal preocupación de los padres, en cuanto a los amigos y el tiempo de libre de sus hijos, es que éstos tengan buenos amigos (35,6%). Sin embargo, también existe un porcentaje de padres, aunque minoritario, que prefiere que sus hijos pasen el tiempo libre ocupados

en actividades extraescolares (8,5%) o que salgan (8,5%). En cualquier caso, es comprensible que algunos padres marroquíes quieran que sus hijos dediquen su tiempo a aprender y a relacionarse con otros niños, pues no podemos olvidar que muchos no han nacido aquí, y la mayor preocupación de los padres es que alcancen el nivel escolar propio de su edad y que no tengan problemas para relacionarse y hacer amigos.

Por otro lado, también existe un 32,2% de los padres que tiene opiniones diferentes a las que anteriormente citábamos. Las que nos han llamado especialmente la atención son las que se refieren al aprovechamiento del tiempo. Muchos padres hacen alusión a la necesidad de utilizar el tiempo libre para estudiar, confirmando lo que decíamos en otra pregunta sobre la importancia que los padres marroquíes otorgan a la educación y las altas expectativas educativas que tienen hacia sus hijos.

Finalmente, podemos concluir diciendo que las actividades preferidas por los padres marroquíes para que sus hijos las desarrollen durante su tiempo libre son: el estudio y la lectura (100%). Por otro lado, las que menos les gustan son: los ordenadores (100%), la televisión (39,6%) y las salidas (33,3%).

En cuanto a las salidas, ya antes mencionadas, hay que destacar que la mayoría de los padres no tienen problemas con sus hijos por temas de horario (81,2%). Cuando hablamos de salidas no siempre nos referimos a salidas nocturnas, pues debemos tener en cuenta que la mayoría de los hijos marroquíes son aún demasiado pequeños para esta actividad. En efecto, nos referimos también a las salidas que los chicos hacen por la tarde para ver a sus amigos del barrio, para lo cual suelen contar con un horario o, conocen cuál es el horario de su casa y se amoldan a él.

Entre los padres que sí se tropiezan frecuentemente con el problema de los horarios (18,8%), encontramos distintas maneras de darle solución: dialogando con los hijos (50%); castigándoles (28,6%) o regañándoles (14,3%). Hay que señalar que aquellos padres que hacen uso de esta última solución -la reprimenda- se encuentran con que el hijo siempre termina haciendo lo que quiere. En cualquier caso, consideramos que el diálogo es la mejor manera de llegar a un entendimiento y resulta muy satisfactorio que la mayoría de los padres

marroquíes recurra a él como el primer mecanismo de resolución de conflictos. Además, estos resultados echan por tierra un estereotipo sobre los marroquíes que está muy extendido en la población occidental: el abuso que estos hacen del castigo físico para llamar la atención de los hijos.

13. Opinión de los padres marroquíes hacia la educación familiar española. La opinión de los padres marroquíes hacia la educación que proporcionan los padres españoles es buena en general, con la única crítica de que, en muchos casos, los españoles conceden demasiada libertad a sus hijos. Esto es, un porcentaje relativamente alto de padres marroquíes considera que los padres españoles dan una buena educación a sus hijos (32,4%), mientras que otro grupo no mucho menor cree que le otorgan excesiva libertad (26,5%). No es de extrañar que haya un porcentaje importante de padres marroquíes que piense que los españoles conceden demasiada libertad a sus hijos, sobre todo si tenemos en cuenta las diferencias que existen entre una cultura y otra en cuanto a la disciplina, la relación con los padres, la diferencia en la percepción de las relaciones sentimentales y en la forma de manifestarlas, etc.

En nuestra opinión, el tema de la libertad es uno de los contrastes más acusados entre la cultura y tradición marroquí, y la española. De cualquier forma, es comprensible que exista este contraste porque las condiciones sociales, económicas, religiosas y culturales de Marruecos no son las mismas que las de España, y no podemos olvidar que todas estas concepciones socioeducativas nacen de unos contextos específicos.

Un grupo minoritario de padres marroquíes opina lo contrario; es decir, que la educación española no le gusta (5,9%). Tal vez porque estos padres echan en falta otros aspectos además de la libertad, o porque el hecho de que se otorgue tanta libertad es considerado, por muchos de ellos, como una cualidad negativa de la educación española.

Asimismo, también hemos encontrado casos de padres marroquíes que consideran que la educación de los hijos no es un tema cultural, sino que depende de cada familia (5,9%). Esta opinión corresponde seguramente a aquellos padres que no se cierran a la

tradición y que tampoco creen que pueda juzgarse la educación proporcionada por los padres españoles en función de un solo aspecto, sino que son conscientes de la cantidad de factores que pueden influir en el tipo de educación que una familia u otra da a sus hijos y, por tanto, inciden en otros aspectos que no tienen que ver con la cultura. De hecho, presuponer que todos los padres pertenecientes a una cultura proporcionan a sus hijos el mismo tipo de educación, supone un intento de generalizar algo que no es generalizable, por esta razón, decidimos contrastar los resultados de estas encuestas con otras técnicas de investigación, a fin de contemplar otros puntos de vista sobre esta misma realidad.

Capítulo 4:
Estudio Cualitativo.
*Análisis de las familias marroquíes
como subsistema social y
como sistema de roles*

*A) Análisis de las familias
marroquíes como subsistema social*

IV. ESTUDIO CUALITATIVO

A) ANÁLISIS DE LAS FAMILIAS MARROQUÍES COMO SUBSISTEMA SOCIAL (ANÁLISIS MACROSISTÉMICO)

1. Causas de la inmigración según las propias entrevistadas

En los últimos años España ha experimentado un notable crecimiento demográfico a consecuencia de la gran afluencia de inmigrantes. Uno de los grupos más destacados es el que constituye nuestro objeto de estudio: el colectivo marroquí. Las razones que explican el proceso migratorio de este grupo son tan variadas como las historias de vida de cada uno de los sujetos que lo conforman. No obstante, la información obtenida durante las entrevistas muestra la existencia de una serie de razones de primer orden, que son comunes a la mayoría de los inmigrantes marroquíes, y otras de segundo orden.

Las **razones de primer orden** son la *búsqueda de un trabajo y la mejora de la calidad de vida*. El paro y los empleos mal remunerados parecen ser, según las propias entrevistadas, el principal motivo por el que los marroquíes deciden emigrar a España. Esta causa es la más generalizada entre los inmigrantes, con independencia de su edad, pues los más jóvenes migran buscando dar salida a sus estudios en otro país que ofrezca mayores oportunidades de empleo, y los adultos lo hacen con el fin de encontrar un empleo bien remunerado que les permita mejorar su calidad de vida y su situación socioeconómica.

Fatma, al igual que otras muchas mujeres marroquíes, emigró a España y a Londres con el propósito de encontrar un trabajo y mejorar su calidad de vida, y para ello se vio obligada a dejar a su hijo pequeño en Marruecos al cuidado de su familia:

“Madre: *Era muy difícil. La hija de una tía mía que vive aquí, en Málaga, siempre me decía: ‘¿por qué no vienes con nosotras a pasar el verano?’. Le dije: ‘Sí, en cuanto tenga el pasaporte’. Y cuando vine aquí me gustó muchísimo Andalucía.*

Entrevistadora: *¿Sí? ¿Te gustó?*

Madre: *Sí, sí, muchísimo, mucho; porque tiene el mismo clima, la gente es muy abierta, muy cariñosa, y me gustó el mar. Me quedé sin trabajo y dije: ‘bueno, voy a buscar’. Porque yo venía aquí a buscar trabajo, y cuando no encontré entonces dije: ‘voy a otro lado’. Fui a Londres, y allí me quedé dos años.*

Entrevistadora: *Aquí no encontraste y fuiste a Londres.*

Madre: *Sí, estuve en una casa de Londres dos años con gente árabe, la casa de un príncipe de Arabia Saudí.” (Entrevista a Fatma, p. 82-86)¹⁸*

La intención de Sicmec, otra de las mujeres entrevistadas, también era mejorar su calidad de vida y la de sus hijos. Ella consideraba que en España sus hijos podrían recibir una buena formación que les abriese las puertas a un futuro mejor, y para ello abandonó el pueblo en el que vivía y se marchó con ellos a España:

“Madre: *Cuando yo dejé ese pueblo, este (uno de sus hijos) tenía tres meses. Entonces yo dije: ‘voy con mi niño, no sé, a donde sea, y dejo esto’ (risas).*

Entrevistadora: *Que fue cuando te fuiste a...*

Madre: *Allí son ignorantes, no piensan ni en estudios, ni en qué van a tener, ni en el futuro, yo no sé.” (Entrevista a Sicmec, p.1136-1138)*

Entre las **razones de segundo orden**, que no por ello menos importantes, encontramos la búsqueda de una mayor libertad, la ampliación de los estudios en países europeos, y la salud.

La *búsqueda de una mayor libertad* se da sobre todo en el caso de las mujeres, y de manera más incipiente en las mujeres repudiadas, separadas o divorciadas. La información proporcionada por las mujeres

¹⁸ Dentro del paréntesis aparece el nombre de la madre marroquí entrevistada y el número del primer y último párrafo donde se encuentra el fragmento que aportamos. Naturalmente, los nombres de las entrevistadas son seudónimos, que han sido utilizados con el propósito de preservar su identidad.

entrevistadas, apunta a que la posibilidad de pedir la separación o el divorcio en Marruecos es mucho más inaccesible para la mujer que para el hombre. El varón únicamente necesita expresar su deseo de separarse o de divorciarse para que éste se convierta en una realidad, pero en el caso de las mujeres es más difícil, sobre todo durante el periodo anterior al año 2004, época en la que el Código Familiar de Marruecos (la Mudawwana) establecía que la mujer debía mostrar pruebas físicas que justificasen el motivo por el que quería divorciarse de su marido. Además, la mujer separada o divorciada encuentra una infinidad de dificultades para rehacer su vida, porque a los ojos de muchos hombres ha perdido la pureza que concede a la mujer el ser virgen y para su propia familia es considerada muchas veces como una perdedora incapaz de conservar a su marido.

En los pueblos y en las pequeñas aldeas, estas mujeres son generalmente víctimas de insultos, de cotilleos por parte de sus vecinos, de miradas indiscretas, etc. A todo ello, habría que sumar su dificultad para salir a la calle solas, sin la compañía de un hombre. Acometer un acto de este tipo la obliga a exponerse a la mirada pública, a sufrir las consecuencias del qué dirán si se para en la calle a saludar o charlar con cualquier conocido de sexo masculino.

Además, se dan muchos casos en los que la mujer es abandonada o deja a su marido, quedando totalmente desprotegida y con una familia que mantener¹⁹. De hecho, ninguna de las mujeres que hemos conocido, y que sufre esta situación, recibe ayuda o pensión de manutención para sus hijos por parte del que fuera su marido²⁰. En esos casos la mujer se ve obligada a salir a la calle en busca de un trabajo que le permita hacer frente a los gastos de vivienda y familiares.

¹⁹ Aunque hay que apuntar que la reforma del código familiar marroquí (la Mudawwana) aprobada por el Parlamento en el año 2004, establece que el hombre debe pasar una pensión a su mujer e hijos de acuerdo con sus ingresos.

²⁰ Este hecho atenta contra los principios de la religión musulmana recogidos en el Corán. El Libro Sagrado dice lo siguiente:

“¡Alojadlas (a las mujeres repudiadas), según vuestros medios, en vuestra misma vivienda! ¡No les hagáis daño con ánimo de molestarlas! Si están embarazadas, proveedles de lo necesario hasta que den a luz. Si la criatura que crían es vuestra, retribuidles como es debido y llegad a un acuerdo decoroso. Si encontráis alguna dificultad, entonces, tomad un ama a cuenta vuestra.” (Corán, 65:6)

Es entonces cuando tropieza con la dificultad de tener que buscar un empleo, a pesar de que en muchos casos ni siquiera ha contado con una experiencia laboral previa que la respalde. Pero la situación se complica aún más cuando, profundizando en la historia de cada una de estas mujeres, comprobamos que la mayoría de ellas abandonaron sus estudios desde muy jóvenes con el propósito de casarse, desperdiciando así la oportunidad de obtener una formación y cualificación mínimas que les posibilitasen desarrollar muchos de los puestos de trabajo ofertados.

Esta situación se vuelve insostenible para algunas mujeres que, ante el desprecio de sus propios familiares y el rechazo de su entorno, optan por abandonar su país.

Otra de las causas de la migración tiene que ver con la costumbre desarrollada por muchas familias de Marruecos en lo referente a los matrimonios concertados. Dentro de estas familias son generalmente los padres quienes se encargan de apañar el matrimonio de sus hijas con algún pariente o amigo de la familia. Tanto es así, que muchas mujeres jóvenes deciden emigrar a otros países con el propósito de evitar que sus progenitores le dirijan la vida y también a objeto de conocer qué hay más allá de su pueblo o ciudad antes de comprometerse.

Este es el caso de Sara, una mujer que prefirió marcharse fuera de su país para ampliar su formación y conocer otras formas de vida. Su intención era decidir qué quería hacer con su vida lejos del influjo familiar:

***Madre:** Estaba muy liada con el tema del matrimonio, porque sabes que allí la familia...*

***Entrevistadora:** Sí, sí (risas).*

***Madre:** Había un primo mío y un profesor amigo de mi hermano que se querían casar conmigo. Yo como tenía muchos...*

***Entrevistadora:** ... pretendientes (risas).*

***Madre:** A mi madre le gustaba mi primo y otro chico, y a mi padre le gustaba mi primo. Cada uno estaba...*

***Entrevistadora:** Cada uno estaba eligiendo a quién quería.*

***Madre:** Yo quería a mi primo, pero había muchas cosas por medio, y me escapé de allí. Dije: 'dejo todo esto y me voy'.*

Entrevistadora: *Claro, mejor descansar.*” (Entrevista a Sara, p. 248-255)

Otra razón de segundo orden es la *realización o ampliación de estudios* en otros países. Muchos jóvenes marroquíes deciden salir de su país para continuar su formación fuera y mejorarla. La mayoría de ellos piensa que si migra aumentarán las posibilidades de acceder a un trabajo acorde con su formación.

Sara manifestaba el deseo de la mayoría de los jóvenes marroquíes a emigrar a otros países más industrializados, con el objetivo de dar una salida a su formación y hacer frente a las escasas oportunidades laborales y de futuro que tienen en Marruecos:

“Entrevistadora: *¿Y tú por qué decidiste venirte y continuar tus estudios aquí?*

Madre: *Pues yo... (risas).*

Entrevistadora: *Porque tenías ganas de venir a España.*

Madre: *No, en Marruecos cuando terminas los estudios es que no hay puesto de trabajo, no hay salidas.*

Entrevistadora: *Es muy difícil.*

Madre: *Hay un montón de gente que antes que nosotros sacaron su licenciatura y no tienen trabajo. Entonces, casi todos los jóvenes que están en Marruecos piensan en salir a estudiar fuera, porque saben que hay más...*

Entrevistadora: *... hay más posibilidades.*

Madre: *Hay más posibilidades. Entonces, todos los jóvenes de allí, cuando se enteran de alguna universidad de fuera, como la de Francia, echan sus papeles para entrar. Yo estaba con ese tema loca, mandé mis notas a Estados Unidos para ver si me permitían matricularme.”* (Entrevista a Sara, p.223-238)

Otra de las causas de la migración que hemos recogido durante las entrevistas tiene que ver con los *problemas de salud*. Hay marroquíes que vienen a España con la intención de solucionar algún problema o dolencia que los servicios sanitarios públicos de Marruecos no pueden atender. De manera que llegan aquí con un visado por enfermedad, y en muchos casos deciden quedarse, aunque ello suponga permanecer de forma ilegal durante algún tiempo. Normalmente, el motivo por el que deciden quedarse en España es

que, con motivo de una enfermedad o de un accidente, han sufrido una incapacidad que les impide continuar desarrollando el mismo trabajo que desempeñaban en Marruecos hasta entonces. Además, confían en que aquí tienen más posibilidades de obtener un empleo mejor, y son conscientes de que cuando tengan un contrato de trabajo podrán acceder a las ventajas derivadas de estar dados de alta en la Seguridad Social, lo cual permite que reciban una atención médica de mayor calidad a la que recibían en Marruecos.

En la entrevista realizada a Fadua y a su madre, ésta cuenta cómo su marido, futbolista de profesión, sufrió una lesión de rodilla en Marruecos y optó por continuar su rehabilitación en España. La razón de haber elegido este país como destino, era que la madre de Fadua había emigrado unos años antes junto a su marido y a su hija pequeña, y podía hospedarlos.

“Entrevistadora: *Y cuando vinisteis a España ¿quién decidió que teníais que venir?*

Madre: *¡Ah!*

Hija: *No, no. Mi caso era diferente, nosotros vinimos solamente de vacaciones, porque mi marido era futbolista y tuvo un problema en su rodilla, por eso vinimos, para...*

Entrevistadora: *...para la operación ¿no?*

Hija: *No, para...*

Mediadora cultural: *...la rehabilitación.*

Hija: *Luego le dijo el médico que tenía que volver otra vez a operarlo. Entonces, nos quedamos aquí y fuimos con los papeles del médico a la comisaría para pedir el permiso de residencia. Cuando terminó el permiso de vacaciones y todo, pensamos en quedarnos, porque lo que le pasó a él con su pierna y eso...*

Entrevistadora: *... a lo mejor no iba a volver.*

Hija: *Porque allí no nos iba a ayudar nadie, no iba a jugar más al fútbol y se iba a quedar sin trabajo.*

Entrevistadora: *¿Es más difícil conseguir trabajo allí?*

Hija: *Como estaba aquí mi madre, nos quedamos con ella en su casa...”* (Entrevista colectiva a tres mujeres, p.548-554)

Por último, cabría destacar que para los ciudadanos de origen marroquí que residen en Ceuta y Melilla, la decisión de emigrar a la Península tiene que ver con el dominio del castellano y con la

proximidad que existe entre estas dos ciudades españolas, ubicadas en el continente africano, y otras ciudades costeras como Málaga o Almería, situadas en el continente español. Esta proximidad les permite visitar a sus parientes de Ceuta y Melilla con más regularidad que si fijaran su residencia en otro lugar más alejado.

2. Situación socioeconómica de las familias marroquíes

2.1. Ocupación y recursos

La situación socioeconómica de las familias inmigrantes marroquíes es una de las problemáticas más importantes, ya que determinará en gran medida el presente y el futuro de estos individuos. Tanto es así, que a nadie pasa desapercibido cómo los barrios más antiguos de nuestras ciudades se van convirtiendo en guetos, que son habitados por personas con escasos recursos económicos y que sufren el rechazo social.

Desde hace años hemos podido advertir que poblaciones con tanta tradición como la gitana, son discriminadas y confinadas a vivir al margen de la sociedad. Actualmente, esta problemática se ha extendido a otros colectivos, los inmigrantes, entre los que encontramos: marroquíes, ecuatorianos, rusos... Todos ellos se ven obligados a contratar alquileres muy bajos, provenientes de viviendas que no cuentan con unas condiciones mínimas de salubridad y que, en ningún caso, merecen el calificativo de dignas. A todo ello habría que añadir que estas viviendas se suelen ubicar en los lugares más deprimidos de nuestra ciudad, dificultando con ello el proceso de integración de estas personas.

En estas zonas también se encuentran las escuelas que cuentan con menos recursos y, por supuesto, con un sin fin de problemáticas sociales que convierten estos barrios en zonas peligrosas, ya sea por las peleas, los robos, la droga, etc. El aislamiento y la estigmatización que sufren estos distritos por parte de los demás ciudadanos y de las propias autoridades, repercute directamente en la consideración que se tiene de las personas que habitan en él. A esta problemática habría que añadir la influencia de los medios de comunicación, que periódicamente toman como referencia a estos colectivos, para culparlos de todos los problemas sociales, y cargar sobre todos ellos la acción acometida por unos pocos. Tanto si es para una cosa como para otra, el resultado es el mismo, provocar y perpetuar el rechazo y la discriminación que sufren los inmigrantes por parte del resto de la sociedad.

2.2. Acceso a los recursos hombre-mujer

En cuanto al acceso al mundo laboral, la mayoría de las entrevistadas coinciden en afirmar que la mujer marroquí tiene más facilidad para encontrar un puesto de trabajo en España que el hombre. Según la versión facilitada por ellas mismas, ésto se debe fundamentalmente a que el ámbito doméstico y la hostelería son los empleos en los que existe una mayor demanda de mano de obra femenina. En la mayoría de los casos se trata de una mano de obra barata, que cubre nichos laborales, como el sector doméstico, que en los inicios de la migración estaban en crisis.

Así lo expresaba una de nuestras entrevistadas:

“Entrevistadora: *¿Crees tú que la mujer marroquí tiene aquí más facilidades para encontrar trabajo que el hombre?*

Madre: *Aquí sí.*

Entrevistadora: *¿En España?*

Madre: *Sí, la mujer trabaja más que el hombre, porque la mujer puede trabajar de camarera, de cocinera, cuidando niños, cuidando señoras mayores, limpiando habitaciones de hotel, hay muchas posibilidades. Donde va puede trabajar, pero el hombre aquí no. Cuando yo vine me asomé: parados, los trabajos que salen...*

Entrevistadora: *Están parados ¿no?*

Madre: *Sí, sí, trabajan las mujeres.*

Entrevistadora: *Eso es lo que yo me he encontrado, que casi todas las mujeres trabajan mucho.*

Madre: *Pero los hombres no.”* (Entrevista a Fatma, p.825-832).

También es cierto que, tal y como afirma Fatma, y más adelante Yasmín, para el hombre marroquí es más difícil acceder al mercado de trabajo en España que para la mujer. Esto se debe a que los empleos ofertados aquí no guardan relación alguna con los puestos que muchos de ellos habían desempeñado antes de emigrar. Este es el caso de los inmigrantes que residen en lugares eminentemente turísticos, como pueden ser las zonas costeras, donde las industrias y la agricultura no son las principales fuentes de riqueza. Tal vez ésta sea la razón por la que muchos marroquíes deciden trasladarse a zonas del interior, pues

ellas tienen más posibilidades de encontrar trabajos acordes a su preparación.

“Entrevistadora: *¿Crees que la mujer marroquí tiene más acceso al trabajo aquí que el hombre?*

Madre: *No, yo lo que veo es que la mujer encuentra más trabajo que el hombre porque va al peor trabajo que haya ¿me entiendes? Por eso encuentra trabajo. El hombre, como aquí no hay fábricas, se dedica a vender chatarra, a trabajar en la obra, o por su cuenta, digo yo.”* (Entrevista a Yasmín, p. 1547-1550)

Otra de las razones que algunas de nuestras entrevistadas exponían para explicar por qué la mujer marroquí tiene más facilidad para encontrar trabajo que el hombre es el orgullo. Muchas de ellas opinan que al hombre marroquí le resulta más difícil que a la mujer aceptar trabajos que no tienen que ver con su preparación o con su formación.

“Entrevistadora: *No sé lo que pensarás tú, muchas mujeres me decían que además de tener menos trabajos para los hombres, el hombre también es más orgulloso.*

Madre: *Más orgulloso sí, el hombre es más orgulloso.*

Entrevistadora: *Si no hay un trabajo que es para lo que él estaba preparado...*

Madre: *Sí, y no quiere que un trabajo...*

Entrevistadora: *Le cuesta más trabajo relajarse ¿no? La mujer es más luchadora.*

Madre: *Más luchadora porque ve sus niños, ve su familia, y esa familia tiene que pagar el alquiler, y a ver ¿cómo lo hace ella si no lo hace el marido? ¿Se va a la calle?, la mujer hace cualquier cosa. El marido es muy orgulloso y muy machista, ¿qué quiere? trabajar sólo en las cosas que sepa él. Cuando luego tienes una barriga, claro...*

Entrevistadora: *Y aquí es difícil también.*

Madre: *Es difícil. Mira, hay poco trabajo, aquí la mayoría se va a trabajar en el campo, no es su trabajo, y no sabe hacerlo.”* (Entrevista a Fatma, p. 833-840)

Este testimonio de Fatma, que coincide con el que más adelante podemos ver de Amal, pone de manifiesto que la fortaleza de la mujer

marroquí es muy superior a la del hombre. Esto podría deberse a un sentido de la responsabilidad familiar, que parece mayor en el caso de las mujeres, las cuales no tienen reparos en aceptar un trabajo, que a pesar de no guardar relación con la formación recibida, les permite velar por el bienestar de su familia.

La educación y la socialización primaria que reciben desde pequeñas las niñas marroquíes les enseña a interiorizar un rol materno que tendrán la oportunidad de desarrollar en un futuro, de ahí que la mujer sienta que la responsabilidad con sus hijos es superior a la de su esposo. Como decíamos, hasta hace poco más de dos años, la normativa del código familiar de Marruecos apoyaba esta desigualdad en cuanto a la responsabilidad familiar, estableciendo que el marido podía abandonar a su esposa y desentenderse de sus hijos en cualquier momento sin que ello implicase ningún tipo de alarma social.

Amal nos explica algunas de las diferencias que marcan las desigualdades de hombres y mujeres marroquíes en cuanto al acceso a los recursos:

“Entrevistadora: *¿Tú crees, por tu experiencia, que en España tiene más facilidad para encontrar trabajo una mujer marroquí que un hombre?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Para el hombre es más difícil?*

Madre: *Más difícil.*

Entrevistadora: *¿Por el tipo de trabajo a lo mejor?*

Madre: *Sí, primero por el tipo de trabajo, y segundo porque que los hombres árabes en general son muy orgullosos, de verdad, yo lo sé por experiencia.*

Entrevistadora: *Que quieren trabajar de lo suyo.*

Madre: *Lo suyo. Por eso, un día si está el encargado y le dice algo...*

Entrevistadora: *¿Lo deja?*

Madre: *... lo deja.*

Entrevistadora: *Que tienen mucho orgullo ¿no?*

Madre: *De verdad, yo por la experiencia que he tenido puedo decir que la mayoría de ellos lo dejan por eso, de verdad.*

Entrevistadora: *Sí, que la mujer sufre más, y sabe que tiene que coger los trabajos porque necesita a lo mejor el dinero ¿no?*

Madre: *Sí, sí. Nosotras somos más responsables. Y parece que la mujer ha tenido más responsabilidad que el hombre, de verdad. Estamos diez veces antes, pero el hombre árabe en general, no sólo el marroquí, es muy orgulloso. Entonces, cuando llega aquí se lleva un choque.*

Entrevistadora: *Un choque grande, porque tiene que tragar muchas cosas.*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *Sí, eso lo habrás visto tú en el albergue.*

Madre: *Sí, y mi marido también.*

Entrevistadora: *¿Y tu marido?*

Madre: *Sí, en Marruecos ha estudiado en una escuela de informática.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Y trabajó en un banco cinco o seis años, y aquí la primera cosa que ha encontrado es... no sé... una...*

Entrevistadora: *Una cosa que no tiene nada que ver.*

Madre: *Una tienda de colchones.” (Entrevista a Amal, p. 1222-1247).*

Otro hecho que hemos podido observar es que muchos inmigrantes marroquíes tienen dificultades para promocionarse dentro de su puesto de trabajo y para acceder a un empleo adecuado a su formación. Algunas de las mujeres entrevistadas, entre las que se encuentra Amal, creen que esto se debe tanto a la existencia de discriminación laboral por parte de los españoles hacia los marroquíes, como a la importancia que se otorga en España a la meritocracia (y a los estudios convalidados) por encima del saber acumulado por el individuo que solicita el trabajo.

Así lo expresaba nuestra entrevistada:

“Entrevistadora: *¿Normalmente ascienden o es difícil que asciendan?*

Mediadora cultural: *Algunos sí ¿por qué no? Porque ya empiezan a enterarse de que tienen que convalidar sus estudios. Lo que pasa es que es difícil, porque no existe un reconocimiento hacia aquellas personas que han estudiado en Marruecos.*

Entrevistada: ¿Te refieres a los papeles? ¿Qué no tienen los estudios convalidados?

Mediadora cultural: No el Estado, sino la persona que lo va a poner en un trabajo. Él prefiere un argentino que no tenga nada convalidado antes que un marroquí que tenga un doctorado.

Entrevistadora: ¿Por el tipo de formación?

Madre: Sí.

Medidora cultural: Yo creo que sí ¡eh!

Madre: Lo tienes que saber... no sé... por las diferentes culturas y... de verdad.

Entrevistadora: Que antes cogen a una persona que tenga una cultura más relacionada ¿no?: un argentino, un...

Madre: Y por ejemplo, si yo hablo idiomas y voy a buscar trabajo, no tienen en cuenta que yo hablo esto u lo otro. Sin embargo, si al lado está uno que quizás tiene un título más que tú, y por ejemplo no habla inglés, no importa porque él tiene su título.

Entrevistadora: Claro.

Madre: Y los españoles tienen más pena con la gente de Sudamérica, más... no sé." (Entrevista a Amal, p. 1259-1272)

Como bien afirma Amal, el individuo que migra con un nivel de formación alto, difícilmente empieza desempeñando una actividad laboral acorde con la formación recibida. Una afirmación que coincide con las observaciones realizadas durante el desarrollo de nuestro trabajo y con el testimonio de otras mujeres.

Tal y como aparece reflejado en el siguiente testimonio, las mujeres marroquíes que migran a España generalmente comienzan trabajando en el servicio doméstico:

Entrevistadora: ¿Aquí no se valora mucho la formación que traen de allí, de Marruecos?

Madre: En Marruecos no está convalidada aquí. Tienes que convalidarlo. Pero normalmente la gente que viene de allí con mucha formación acaba trabajando en otra cosa. Al principio todo el mundo, a menos que tenga suerte, empieza con... Por ejemplo, la mayoría de las mujeres empieza con el servicio doméstico.

Mediadora cultural: Claro, como todo el mundo.

Madre: Como todo el mundo." (Entrevista a Amal, p. 1247-1256)

Para los inmigrantes, el hecho de no encontrar trabajo o de desempeñar puestos que nada tienen que ver con la formación y preparación adquiridas previamente supone, en muchos casos, el origen de desequilibrios en el estado de ánimo, la aparición de depresiones, la falta de motivación, etc. No podemos olvidar que estas personas abandonan sus países y a sus familias con el fin de mejorar su calidad de vida y de progresar, por lo que, para ellos supone un golpe brusco enfrentarse a una realidad que no hace más que poner obstáculos a su proyecto de futuro.

No obstante, la principal causa de desempleo entre los inmigrantes marroquíes tiene que ver, en este momento, con los "papeles". A menudo hemos sido partícipes de la desesperación sufrida por muchas de estas personas ante la dificultad para conseguir los deseados y casi inaccesibles "papeles", ya que la ley de extranjería establece que sin un permiso de residencia es imposible obtener un permiso de trabajo y viceversa, por lo que conseguir la regularización se convierte en una verdadera odisea. Tal y como establece la ley, sólo podría obtener el permiso de residencia aquel marroquí que tenga estipulado un contrato de trabajo en España antes de salir de su país de origen, algo que ocurre en muy pocos casos.

Para Fatma el principal problema que se encuentran los marroquíes para encontrar trabajo en España es el permiso de residencia, o los "papeles", como ella los denomina. Mucha gente se niega a dar trabajo a inmigrantes que no cuentan con el permiso de residencia o que no tienen una situación regularizada en el país de acogida, ya que la justicia sanciona, mediante la imposición de multas e incluso con cárcel, a aquellas personas que tienen trabajando a su cargo inmigrantes sin contrato.

“Entrevistadora: *¿Y por qué crees tú que la mayoría de los hombres marroquíes no están trabajando? ¿Son personas más vagas o por qué?*

Madre: *No, no, vagas no.*

Entrevistadora: *¿Por qué crees tú qué es?*

Madre: *Porque no hay trabajo. La gente no te facilita trabajar por problemas, como el pago de multas, y...*

Entrevistadora: *Sí, porque le van a meter a ellos en un problema.*

Madre: *Es un gran problema. Yo ayer mismo le he buscado un trabajo a una muchacha marroquí que no tiene sus papeles, y cuando la he llevado a casa de la señora ésta me ha dicho que no, que no quiere un problema. Dijo: 'a mí también me pagan. Yo quiero una persona a la que le dé su paga y lo que sea, y no quiero problemas, porque el día de mañana voy a pagar yo una multa'". (Entrevista a Fatma, p. 712-717)*

Hay que señalar que no resulta nada fácil obtener un contrato de trabajo en otro país que no es el tuyo antes de migrar, sobre todo si no se cuenta con el respaldo de una empresa o una institución que tenga algún tipo de convenio con otra española. Así mismo, tampoco resulta fácil obtener dicho permiso si careces del apoyo de un "padrino" que te eche una mano en un momento dado y que decida firmarte un contrato, en muchos casos ficticio, a través del cual la persona que migra nunca llega a ocupar el puesto de trabajo que figura en el mismo.

Por desgracia estas circunstancias no son las que rodean a la mayoría de los inmigrantes marroquíes que vienen a España. La realidad es bastante más cruel y desoladora, tanto que la mayoría de estos inmigrantes no sólo tiene que vivir en unas condiciones inhumanas hasta que encuentra un trabajo que le permita sobrevivir provisionalmente sino que, al mismo tiempo, tiene que luchar contra la imposición de la etiqueta de "ilegal", que criminaliza cualquiera de sus actuaciones, castigando incluso una cosa tan natural como puede ser pasear por la calle, por un parque, comprar en una tienda, etc.

Algunos de los testimonios recogidos en las entrevistas individuales y en las charlas con el grupo de madres, mostraban el pánico que muchas de estas mujeres sentían cada vez que debían salir a la calle, por miedo a encontrarse con un policía que las detuviera y las deportara a su país. Este pánico era tal, que algunas llegaron a afirmar que habían permanecido en casa encerradas durante varios meses por miedo a ser descubiertas.

Estas entrevistadas lloraban ante el recuerdo de la muerte de algún familiar, porque les hubiera gustado permanecer junto a ellos durante sus últimos días. Sin embargo, el temor a no poder regresar en caso de marcharse, les había obligado en muchas ocasiones a sobrellevar esos difíciles momentos en soledad, así como a mantener

vivo el recuerdo y la impotencia de no haber podido estar al lado de ese pariente en momentos tan difíciles.

Para Yamila y Amal resultó muy doloroso abandonar a toda su familia cuando vinieran a España, pero aún lo fue más cuando sus madres se estaban muriendo en Marruecos y no pudieron ir a verlas porque no tenían sus papeles en regla. Ambas recuerdan ese momento con amargura:

“Entrevistadora: *Voy a ir comparando un poco tu vida en Marruecos con la de aquí para ver un poco el contraste ¿Cómo ha cambiado, por ejemplo, tú ambiente familiar desde que tú vivías en Marruecos a ahora? ¿En qué aspectos ha cambiado?*

Madre: *(silencio) Primero, se muere mi madre, eso sí.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Sí. Estuve aquí un año y sin papeles.*

Entrevistadora: *Y no te podías volver porque tenías a lo mejor...*

Madre: *No, yo estuve aquí dos años y medio, y murió, y... nada... yo aquí.*

Entrevistadora: *¿No la pudiste ver?*

Madre: *No.*

Entrevistadora: *Es una pena que te queda ¿no?*

Madre: *Mucho, de verdad. Me parece que ha sido la pena más grande y nunca se me olvidará, nunca. Todos los días lo recuerdo, todos los días. Antes estábamos ahí muy unidos, y yo nunca pensé que algún día... no sé... (la entrevistada habla de forma entrecortada, porque echa de menos a su familia) pudiera estar, por ejemplo, un mes o dos meses fuera de mi casa.”*
(Entrevista a Amal, p. 196-220)

“Mediadora: *(Traduce) Dice que hace dos años que no ha visto a su madre.*

Entrevistadora: *¡Ah! ¿Hace dos años que no ve a su madre?*

Madre: *Sí (lo dice con tristeza).*

Mediadora: *Se ha muerto, y no pudo ir.”* (Entrevista a Yamila, p. 78-81)

A modo de conclusión, lo que podemos extraer de este apartado es que las mujeres marroquíes tienen más facilidad para acceder a un puesto de trabajo que los hombres. Aunque, generalmente, estos trabajos tienen que ver con el ámbito doméstico y con la hostelería, y además de estar peor remunerados que los que desempeñan los hombres, las condiciones de trabajo también son más precarias.

No obstante, es evidente que tanto las responsabilidades como la actividad física desarrollada por la mayoría de las mujeres marroquíes a lo largo del día superan en gran medida a la de los hombres, pues además de trabajar fuera de casa tienen que encargarse de cuidar a sus hijos y de realizar todas las tareas del hogar.

Yasmín nos cuenta su opinión sobre el trabajo de las mujeres, y la ayuda que los hombres españoles y marroquíes ofrecen a sus mujeres en casa. Como podemos ver más adelante, para ella la actividad física desarrollada por las mujeres es muy superior a la del hombre, porque además de hacerlo fuera de casa tiene la obligación de realizar las labores domésticas. Ella, su hermana, y la mediadora intercultural consideran que existen muchas diferencias entre el hombre español y el hombre marroquí en lo que se refiere a la participación en las labores del hogar, porque afirman que los marroquíes no ayudan a sus esposas con estas tareas mientras que los españoles sí. Sin embargo, aunque es cierto que en España el número de hombres que comparten las tareas del hogar con sus compañeras o esposas ha aumentado, no podemos negar que en nuestro país aún quedan resquicios de una educación machista que, hasta hace pocos años, consideraba “femenino” todo lo que tenía que ver con las tareas del hogar, eximiendo al hombre de tareas domésticas como: limpiar, hacer la comida, o cualquier otra actividad relacionada con el ámbito doméstico.

“Entrevistadora: *Y en Marruecos es al revés ¿no? En Marruecos el hombre tiene más fácil el trabajo, la mujer es más difícil que trabaje.*

Hermana de la madre: *Depende, yo pienso que en África las mujeres siempre trabajan más que los hombres, porque trabajan en la casa, trabajan en el campo, trabajan...*

Madre: *Y aquí también una mujer trabaja más que el hombre. Yo trabajo en la calle, trabajo en la casa, traigo los niños, recojo los niños, limpio mi casa.*

Hermana de la madre: *Aquí algunos hombres ayudan ¿no?, pero allí...*

Madre: *¿Los marroquíes?*

Hermana de la madre: *No.*

Madre: *¿Los españoles?*

Hermana de la madre: *Sí, no todos. Pero...*

Mediadora cultural: *Aquí algunos hombres te ayudan, pero ahí no.*

Hermana de la madre: *Ahí no.” (Entrevista a Yasmín, p.1556-1565).*

2.3. Responsabilidad de la madre en la situación socioeconómica familiar

Durante las entrevistas hemos tenido la oportunidad de comprobar que, de acuerdo con los resultados obtenidos de las encuestas, la mayoría de las madres marroquíes que migran a España viven solas, es decir, sin la presencia del padre de sus hijos. Generalmente son mujeres que, tras separarse o divorciarse de sus maridos, migran a España en busca de una nueva vida que les permita escapar de las miradas de reojo, ya que en muchas zonas de Marruecos sigue sin estar bien visto que una mujer se separe o se divorcie de su marido.

Esto quiere decir que el único sueldo que entra en estas viviendas es el que recibe la mujer, pues como veíamos con anterioridad, la mayoría de ellas, tras separarse o divorciarse, no han recibido ninguna ayuda económica por parte de sus exmaridos. Además, como señalábamos, la mujer marroquí suele ocupar empleos mal retribuidos y cuyas condiciones de trabajo son muy precarias, por lo que los sueldos que reciben no sólo son escasos sino también variables. Estas mujeres generalmente trabajan sin contrato y están totalmente desprotegidas, de tal forma que en caso de ser despedidas o tener un accidente laboral, no reciben ningún tipo de retribución, y tienen que volver a buscar otro empleo con el que mantener a su familia.

Hay familias que viven en la más absoluta miseria, domicilios en los que el padre y la madre están imposibilitados para trabajar y no reciben ningún tipo de pensión. Como hemos podido comprobar, estas familias sobreviven con una pequeña ayuda que reciben de los servicios sociales municipales y de la Junta de Andalucía, las cuales van destinadas fundamentalmente al pago del alquiler y, en ocasiones, de la comida.

La ausencia de medios económicos empuja a la mayoría de estas mujeres a variar su estilo de vida cuando vienen a España, impulsándolas a buscar un trabajo que les permita hacer frente a los gastos de su casa. A veces, esta situación no sólo resulta embarazosa para las mujeres marroquíes, sino también para sus esposos, que se ven obligados a enfrentarse y superar muchos de los estereotipos que aún persisten en gran parte de Marruecos alrededor de la mujer trabajadora, especialmente en las zonas rurales.

Tal y como ocurriera en España hace algunos años y como continúa sucediendo actualmente en determinados núcleos de población de este país, en Marruecos, todavía existen algunos lugares donde la mezcla de tradiciones, de creencias populares y la falta de recursos, perpetúa los roles propios de una sociedad patriarcal. De ahí que a las mujeres casadas que trabajan fuera de casa se les reproche lo que muchos consideran un talante libertario, y que sus maridos sean tachados de incapaces, por no cumplir con una de sus funciones como hombres: mantener a toda la familia a objeto de que su mujer pueda dedicarse de lleno a las tareas del hogar y al cuidado de su marido y de sus hijos.

Este choque entre estereotipos y necesidad afecta a muchas mujeres marroquíes, pero en el caso de sus maridos es aún peor. Para muchos hombres marroquíes resulta difícil aceptar que viven una situación de necesidad, y que sus mujeres tienen que salir a trabajar cada día para limpiar casas. La situación es aún más humillante para ellos cuando no encuentran trabajo, y tienen que quedarse en casa cuidando de los hijos, y haciendo las tareas que hasta entonces habían considerado exclusivas de la mujer. Como consecuencia, muchos de estos hombres, a pesar de la necesidad, se resisten a que sus mujeres salgan a la calle a trabajar, provocando con su actitud que éstas se sientan atrapadas entre la tradición y la supervivencia. Estas

circunstancias pueden constituir el origen de muchas disputas en la pareja pues, tanto para el hombre como para la mujer, resulta complicado romper con algunos de esos estereotipos, pensamientos y creencias que les fueron transmitidos por sus padres y que su sociedad de origen se encargó de consolidar.

El caso de las mujeres solteras parece ser diferente: ellas no tienen un marido que las mantenga, y eso las exime de cualquier crítica por el hecho de tener que trabajar. No obstante, existen trabajos que son considerados más propios de la mujer, como pueden ser: la costura, el ámbito doméstico, la hostelería, etc.

Yasmín, al contrario que la mayoría de las chicas de su edad, trabajaba de soltera como modista. Sin embargo, no estaba mal visto que trabajara porque, además de ser soltera, su trabajo guardaba relación con una tarea que era considerada exclusiva de la mujer: la costura.

“Madre: *Yo en la casa de mi padre estaba trabajando, cosía para la calle, de modista.*

Entrevistadora: *¡Ah! ¿Trabajabas tú de modista cuando vivías con tus padres?*

Madre: *Sí, sí. Antes de casarme. Cuando me casé he seguido también igual, lo que pasa es que como estaba en el campo, y la vida allí es muy dura.”* (Entrevista a Yasmín, p. 26-28)

También hemos podido comprobar que el trabajo que muchas mujeres del campo desempeñan en sus cosechas o con sus animales tampoco está mal visto, pero probablemente se debe a que no es considerado por la sociedad marroquí como un trabajo real sino como una extensión de las labores del hogar.

2.4. Vivienda

Nuestras observaciones en cuanto a la vivienda coinciden con la opinión del 60,3% de los padres marroquíes encuestados, que consideran sus viviendas insuficientes. De hecho, la mayoría de ellas son antiguos pisos alquilados que generalmente no tienen más de una o dos habitaciones. Muchas de estas viviendas albergan a familias muy

numerosas, por lo que apenas existe intimidad, y cualquier rincón de la casa se convierte durante la noche en un dormitorio improvisado.

Habitualmente los domicilios son pequeños, pero hay familias que residen en pisos que, además de contar con un espacio reducido, se caracterizan por su precariedad. Sin ir más lejos, hemos visitado domicilios donde, en pleno invierno, los niños dormían en una salita bajo unas ventanas con los cristales rotos, y sobre suelos que estaban semihundidos a causa de la antigüedad del edificio. Muchos de estos bloques, ocupados en su mayoría por inmigrantes, sufren las secuelas del paso de tiempo y de sus propietarios, que dispuestos a sumarse al *boom* inmobiliario, deciden descuidar la vivienda con el propósito de que ésta sea declarada en ruinas, y poder así echar a los inquilinos sin necesidad de atender a las condiciones del contrato de alquiler. Mientras los domicilios se van deteriorando, y hasta que el edificio es declarado en ruinas, los dueños aprovechan para alquilarlos a precios que, a pesar de no corresponderse con las calidades de la vivienda, son baratos en relación al precio general del alquiler de un piso.

La demanda de este tipo de domicilios proviene fundamentalmente del colectivo inmigrante, que no tienen medios para hacer frente a los gastos de otros alquileres más elevados²¹.

Hay familias que recurren a las ayudas de la Junta de Andalucía para hacer frente a los gastos de sus viviendas, pero estas ayudas son generalmente muy escasas y apenas cubren una parte del precio del alquiler. Una de las madres entrevistadas, Yusra, vive en un edificio declarado en ruinas junto con su marido y sus cinco hijos. Su esposo era autónomo, pero lleva mucho tiempo de baja por enfermedad, y durante algunos años previos a la aparición de su minusvalía, no cumplió con el impuesto que le correspondía como trabajador autónomo, de ahí que actualmente no reciba ninguna paga. Yusra, por su parte, también tiene problemas de salud y no puede trabajar, por lo que los ingresos económicos de la familia se limitan exclusivamente a la ayuda que la Junta de Andalucía les proporciona para el alquiler de

²¹ Decimos “relativamente” porque consideramos que muchas de esas viviendas ni siquiera cumplen con unas condiciones mínimas de salubridad. No obstante, los precios de los alquileres de algunos de los pisos que hemos tenido la oportunidad de visitar oscilan entre 175 y 220 euros, unos precios que distan mucho de los 400 o 500 euros mensuales a los habitualmente asciende el alquiler de cualquier vivienda.

su vivienda, y el escaso dinero que reciben de su familia de Marruecos a través de un amigo. Actualmente, Yusra vive pendiente de un desahucio a causa de la abolición que va a sufrir su edificio y, como ella misma relata, el elevado precio de los alquileres les impide buscar una nueva residencia:

“Mediadora cultural: (traduce) Dice que está pagando siempre.

Entrevistadora: ¿Un alquiler?

Mediadora cultural: Sí, se lo paga la Junta.

Madre: De la Junta, en Málaga.

Entrevistadora: ¿Que la Junta te paga el 50%?

Mediadora cultural: Sí, más o menos sí. Y dice que le estaba diciendo el dueño que tiene que salir porque el contrato finaliza el treinta de abril. Entonces, el treinta de abril ya tiene que estar...

Madre:... en otra casa.

Mediadora cultural: El uno de mayo ya tiene que estar fuera. Y ella dice que no va a salir de aquí, que la ha denunciado él, y tiene...

Entrevistadora: ¿Que él te ha denunciado a ti?

Madre: Sí.

Mediadora cultural: La ha denunciado para que cuando llegue el plazo salga fuera.

Madre: Entonces ¿qué hago? ¿En la calle? ¿O me quedo sentada yo aquí?

Entrevistadora: ¿Y dónde vas?

Madre: ¿Dónde? ¿Entonces mi marido va a dormir a la calle?

Entrevistadora: Porque por el precio que a lo mejor la Junta te paga éste, es muy difícil encontrar otro ¿no?

Madre: ¿Yo? ¿Tú sabes ahora para buscar un alquiler? Hay muchas casas, el problema es la nómina. Además piden sesenta, setenta, ochenta...

Entrevistadora: ... mil pesetas al mes.” (Entrevista a Yusra, p. 344-364)

Las condiciones en las que viven muchas de estas personas afectan en gran medida a su vida cotidiana, y suponen un desgaste físico muy importante. A modo de ejemplo, podemos decir que la gran mayoría de los edificios que hemos visitado carecen de ascensor, por lo que muchas mujeres se ven obligadas a subir y bajar continuamente

varios pisos cargando una gran cantidad de peso: las compras, el bebé, el carrito, la basura, etc.

La precariedad de estas viviendas puede afectar también al rendimiento escolar de los chicos y chicas marroquíes, pues muchos de ellos apenas cuentan con un espacio para dormir y, menos aún, con un escritorio y una luz adecuados para estudiar y hacer sus deberes. Por esta razón muchos padres marroquíes deciden dejar a sus hijos en Marruecos, al cuidado de algún pariente, hasta que estabilizan su situación en España. Este es el caso de Zore, que no quiso traerse a sus hijas hasta que hiciera de su casa una vivienda digna:

“Madre: Yo es que me vine antes de traerme a las niñas.

Entrevistadora: Y ya cuando estaba la situación más estabilizada ¿no?

Madre: Sí, yo primero vine y estuve en alquiler, y del alquiler pasé a comprarme la casa. La casa estaba vacía y me daba pena traer a las niñas. Pensaba: ‘ ¿Y dónde las voy a sentar? ¿Dónde las voy a dormir? ¿Dónde las voy a poner? Entonces, le dije a mi madre que mientras no arreglara la casa no me traía a las niñas.

Entrevistadora: Y ya cuando buscaste los muebles...

Madre: Ya sí, empecé a comprar los muebles poco a poco, metiendo, metiendo. Y ya cuando estaba la casa más caliente, por decirlo así, pues ya entonces sí me traje a las niñas, porque a las niñas les iba a sorprender ver la casa arreglada, pintada...”
(Entrevista a Zore, p. 1682-1686)

3. Sistema sociocultural

3.1. *Cultura, tradiciones y creencias*

3.1.1. Dificultades de integración

Todos los inmigrantes, entre ellos los inmigrantes marroquíes que llegan a España, cuando se trasladan a otro país, lo hacen con una identidad, conformada por una serie de rasgos que tienen que ver con una cultura, unas tradiciones, y unas creencias específicas. La mayoría de ellos no tendría por qué suponer *a priori* un problema para la integración de estas personas, pues en ningún caso atentan contra el concepto de ciudadanía occidental. Sin embargo, muchos ciudadanos españoles, nos obstinamos en convencer, o más bien en autoconvencernos, de que esas peculiaridades suponen un peligro para la libertad del individuo, para los logros obtenidos por los movimientos feministas, e incluso para la pervivencia de la identidad. Todo ello sin preocuparnos por comprobar la medida en la que nosotros mismos estamos coartando la libertad de estos individuos (criticando sus formas de vestir o de comportarse); sin tomarnos la molestia de conocer cuáles son los sentimientos, pensamientos y razones que les llevan a actuar de esa manera; y, por supuesto, sin ponernos de acuerdo sobre qué elementos conforman esa identidad nacional y qué entendemos cada uno por ella.

Cuando se le pregunta a la mayoría de los españoles sobre las principales dificultades de integración de los marroquíes que residen en España, la respuesta que obtenemos tiene que ver con una serie de hechos banales, o simplemente se limitan a reproducir determinados estereotipos utilizados por los medios de comunicación. En muy pocos casos hablamos desde el conocimiento de la cultura marroquí y, desde la experiencia y el contacto con ésta.

Como decimos, las opiniones de los españoles sobre las dificultades de integración de los inmigrantes marroquíes, generalmente tienen que ver con los aspectos más visibles de la cultura y la religión de éstos, y con los tópicos que los medios de comunicación se encargan de propagar. A continuación mostramos algunos de los estereotipos que tienen que ver con la Religión Islámica y que, a nuestro modo de ver, están más extendidos en la sociedad de acogida:

a) El uso del velo.

En la cultura marroquí, y en la Religión Musulmana en general, el uso del velo, también llamado *hiyab*, ha tenido varios significados. Fátima Mernissi (2002) distingue tres dimensiones del término que, según ella, coinciden a menudo:

“La primera es visual: sustraer la mirada, La raíz del verbo hayaba quiere decir ‘esconder’. La segunda es espacial: separar, marcar una frontera, establecer un umbral. Y, por último, la tercera es ética: incumbe al dominio de lo prohibido.” (p.6)

El origen de la tradición del velo se remonta a la boda del Profeta Mahoma con Zaynab, su prima. Tras el acontecimiento, el Profeta quiere pasar un rato de intimidad con su esposa, pero la descortesía de un grupo de invitados que se retrasan charlando, se lo impide. Cuando finalmente los invitados se marchan, Alá le revela al Profeta la siguiente aleya²²:

“¡Creyentes! No entréis en las habitaciones del Profeta a menos que os autorice a ello para una comida. No entréis hasta que sea hora. Cuando se os llame, entrad y, cuando hayáis comido, retiraos sin poner os a hablar como si fuerais de la familia. Esto molestaría al Profeta y, por vosotros, le daría vergüenza. Dios, en cambio, no se avergüenza de la verdad. Cuando les pidáis un objeto hacedlo desde detrás de una cortina. Es más decoroso para vosotros y para ellas. No debéis molestar al enviado de Dios, ni casaros jamás con las que hayan sido sus esposas. Esto, para Dios, sería grave.” (Corán, 33:53)

Según algunas interpretaciones²³, cuando el Profeta recita esta aleya, se encuentra frente a su discípulo Anas, y decide correr una cortina entre ambos para poder estar a solas con su nueva esposa. El

²² El Corán esta dividido en una serie de azoras o suras (que son los capítulos) que, a su vez, están divididas en diferentes aleyas (o versículos).

²³ Como las que podemos encontrar en la obra del historiador del Islam Tabari (1967-74): “Chronique de Abou Djafar Mohammed Tabari” (Trad. por H. Zotenberg), utilizada en el artículo: Mernissi, F. (2 de febrero de 2002): “El hiyab, el velo”. *WebIslam* [online], nº159. Dirección URL:

http://www.webislam.com/numeros/2002/159/temas/hiyab_velo.htm

Profeta, enfurecido por la descortesía de sus invitados y perturbado por la importante crisis militar que sufría el Islam en aquel momento, formula la que será a partir de entonces la aleya del *hiyab*.

De un tiempo a esta parte se ha producido una variación muy importante en el tratamiento que los medios y la sociedad en general han hecho del uso del velo. Hasta hace poco, esta prenda pasaba prácticamente desapercibida, o al menos no acaparaba la atención mediática que tiene actualmente. Llama especialmente la atención que algo que, hasta hace relativamente poco tiempo, era considerado un asunto de segundo orden, haya pasado a convertirse en un tema de máximo interés para la opinión pública. Desde que el tema salió a la palestra, todos nos aventuramos a juzgar, y en la mayoría de los casos sin tener conocimiento de primera mano sobre las razones por las que estas mujeres deciden ataviarse con esta prenda.

El velo se percibe ahora como un claro síntoma de discriminación a la mujer y como una amenaza a nuestro régimen democrático. Aun así, el origen del conflicto viene de muy atrás, cuando los colonos franceses en su interés por debilitar la resistencia argelina a través de sus mujeres, presentaron el velo como un claro síntoma de discriminación o sumisión (Moualhi, 2000; Aixelá, 2000). En cualquier caso, el tema vuelve a resurgir con fuerza a partir de la repercusión social que hace unos años tuvo en gran parte de Europa el uso del velo en los colegios e institutos²⁴. En España, el caso más destacado fue el de una niña marroquí de trece años que, en el año 2002, fue expulsada del centro privado Juan de Herrera, de Madrid, y trasladada a una escuela pública por asistir a clase con el velo.

Muchas de nuestras entrevistadas también han sufrido en su propia piel importantes brotes de discriminación por razón del velo. Sicmec, por ejemplo, nos cuenta una de sus experiencias al respecto:

²⁴ En Francia el conflicto surge en 1989, cuando tres alumnas del colegio Gabriel Havez de Creil son expulsadas por negarse a quitarse el velo. Desde el año 1994 al 2003, cien niñas fueron expulsadas de colegios públicos en Francia por llevar el *hiyab*.

En el año 2002, en Inglaterra, una chica de 16 años llamada Sabina Begum fue discriminada en su centro educativo por llevar el velo y se le prohibió la entrada. Cherie Booth, abogada especializada en derecho comunitario y derechos humanos, y esposa del primer ministro británico Tony Blair, fue quien se encargó de defender el caso y consiguió que el tribunal reconociera que se había discriminado a Sabina por su religión.

“Madre: Sí, un día una mujer me cogió en la calle (risas), cuando estaba yo comprando en la tienda de los chinos...

Entrevistadora: Sí...

Madre: ... comprando cositas a los niños.

Entrevistadora: En los veinte duros.

Madre: Eso. Yo estaba atrás, cogiendo y mirando las cosas, y pasó una mujer de sesenta años o por ahí, española, y se puso a hablar del pañuelo. Decía: ‘mira ésta, mira ésta con el pañuelo’. Yo me dije: ‘¿es conmigo con quien se pelean?’, hice así, miré, y no había nadie, estaba yo sola en la puerta del chino mirando las cosas. Pero ella no paró, seguía peleando sola.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Le pregunté: ‘¿Es por mí?’ Pero ella seguía hablando sola. Y le dije que lo que había dicho era muy fuerte para que yo me...

Entrevistadora: Para que lo notaras y te avergonzaras.

Madre: Eso. Entonces yo le dije: ‘señora ¿le molesta esto?’ (señalando su pañuelo). Me dijo chillando: ‘pues sí que me molesta’. Y yo le respondí: ‘¿Sí? ¿Te molesta? Pues te aguantas hija, lo siento’.

Entrevistadora y mediadora: (risas).

Madre: Dije: ‘lo siento, porque ustedes cuando vienen a Marruecos...’

Entrevistadora: ... y te pones un pantalón corto.

Madre: O lo que sea, o nada, ahí nadie te va a decir nada, vas como tú quieras.” (Entrevista a Sicmec, p. 644-656)

A cualquier persona que, como yo, haya vivido en una ciudad cosmopolita, que cuenta entre sus habitantes con un número elevado de inmigrantes marroquíes desde hace más de una década, estas noticias no habrán dejado al menos de sorprenderle. Aunque bien es cierto, que el número de inmigrantes que residen hoy en nuestro país nada tiene que ver al de principios de la década de los noventa, no podemos negar que para aquellos que residimos en las zonas costeras del sur de España el hecho de ver a una mujer o a una niña musulmana con un velo acudir a la compra o al colegio no ha supuesto nunca un problema, es más, podría decir que antes de que el uso del velo se convirtiera en noticia, personalmente, no había escuchado ninguna crítica al respecto.

Al mismo tiempo, resulta contradictorio que una prenda que era de uso obligatorio entre las mujeres católicas para entrar en la Iglesia, sea percibida hoy como un claro síntoma de sometimiento propio de las sociedades tribales o comunitaristas como Marruecos. Para refrescar la memoria colectiva, hemos escogido un texto del 1^{er} Libro de los Corintios, donde aparece reflejado el simbolismo religioso que tiene el velo en la cultura católica:

“Yo por mi parte os alabo hermanos, de que en todas las cosas os acordáis de mí, y de que guardáis mis instrucciones, conforme os lo tengo enseñado. Más quiero que sepáis que Cristo es la cabeza de todo hombre, como el hombre es cabeza de la mujer. Y Dios lo es de Cristo.

Todo hombre que ora o que profetiza teniendo la cabeza cubierta, deshonra su cabeza. Al contrario, mujer que ora o profetiza con la cabeza descubierta, deshonra su cabeza: siendo lo mismo que si se rapase. Por donde si una mujer no se cubre con un velo la cabeza, que se rape. Y si es cosa fea a una mujer cortarse el pelo, o raparse, cubra su cabeza.

No debe el varón cubrir su cabeza, pues él es la imagen y gloria de Dios, más la mujer es la gloria del varón. Que no fue el hombre formado de la hembra, sino la hembra del hombre. Como ni tampoco fue el hombre criado para la hembra, sino la hembra para el hombre.

Por lo tanto, debe la mujer traer sobre la cabeza la divisa de la sujeción y también y también por respeto a los ángeles. Bien es verdad que ni el varón por Ley del Señor existe sin la mujer, ni la mujer sin el varón.

Pues así como la mujer fue formada del varón, así también el varón nace de la mujer: y todo por disposición de Dios.

Sed jueces vosotros mismos: ¿es decente a la mujer hacer en público oración a Dios sin velo? ¿No es así que la naturaleza misma o la común opinión os dicta, que no es decente al hombre el dejar crecer siempre su cabellera?; al contrario, para la mujer es gloria el dejarse crecer el pelo, porque los cabellos le son dados a manera de velo para cubrirse. Pero si no obstante estas razones, alguno se muestra terco, le diremos que nosotros no tenemos esa costumbre, ni la Iglesia de Dios.” (1 Corintios: 11.2-16)

Como podemos comprobar en este fragmento, las Escrituras invitaban y de hecho invitan (aunque la sociedad actual ha cesado en la práctica de esta costumbre) a la mujer a ponerse el velo y, en caso de no hacerlo, la norma moral dicta que se le rape el cabello como signo de desobediencia. Esta práctica también fue empleada durante la Guerra Civil Española con el fin de marcar a las mujeres que se habían significado por sus ideales políticos, o por una vida pública contraria a la moral de la época.

El argumento que hemos empleado sirve para refutar muchas de las creencias, de base etnocéntrica, que existen en Occidente en torno a la mujer musulmana y el uso del velo. Además, es importante señalar que, de aquellas mujeres que hemos entrevistado y que usan el velo o *hiyab*, ninguna lo hace por coacción sino por una convicción personal de carácter religioso.

El marido de Yamina y las hijas de ambos, nos cuentan la discriminación sufrida por éstas últimas en España a causa del uso del velo, e insisten en que la razón por la que decidieron usarlo es exclusivamente religiosa:

“Entrevistadora: ... ¿Y ella también ha notado rechazo aquí por llevar pañuelo? (Refiriéndome a la hija1).

Padre: Mi hija sí, pero los demás no. Detrás de ella sí lo dicen, pero delante no.

Entrevista: ¿Sí? ¿Os dicen cosas?

Padre: Hombre, detrás de ella.

Hija1: (habla en árabe).

Mediadora: (Traduce) Dice que, a veces, al principio, le tenían como desprecio, pero que luego, cuando la gente se empieza acostumbrar a verte siempre, pues ya... Y la otra hija ha dicho lo mismo, que a lo mejor la empezaban a mirar los primeros días, pero que ahora hay más mujeres que van igual, y saben que su religión lo dice. Dice que a medida que te conocen se van acercando.

Madre: (habla en árabe).

Mediadora: (Traduce) Dice que es normal que las mujeres piensen así, porque ellos (los marroquíes) son los que se han venido aquí y no al contrario.

Padre: (habla en árabe).

Mediadora: Dice que aquí creen que el velo es algo impuesto por el hombre a la mujer.

Entrevistadora: Sí, como si fuera una obligación de la mujer.

Mediadora: (Traduce) Y entonces dicen que ellos lo comentan, hablan de ello como si se tratase de un maltrato del hombre, que obliga a la mujer a ponérselo. Como en Afganistán, que ya sabes lo que pasa con la mujer.

Padre: Los maridos no obligan a sus mujeres.

Hija2: (habla en árabe).

Mediadora: (Traduce) Dice que ellas no están obligadas. Dice: 'mi padre no me ha obligado, lo único que él quiere es que haya unas normas y que no salga provocando'. Dice también que los medios de comunicación tienen mucho poder y mucha culpa de que eso ocurra. Como transmiten eso, la gente nos mira a las mujeres como si permitiéramos eso. Ellos (los españoles) creen que quien obliga es el hombre, no la religión. Piensan que ellas están obligadas y que por eso llevan el pañuelo.

Entrevistadora: Sí, que ellas lo hacen por el tema de religión, no tiene nada que ver el hombre ahí.

Padre: Eso es." (Entrevista a Yamina, p. 238-254)

Otra de las mujeres entrevistadas, Zore, comenzó a usar el velo por otra razón que, de alguna manera, tiene que ver con la tradición. Ella, por ejemplo, lo utilizó a partir de la muerte de su abuela, como señal de luto:

Madre: Mira, hace poco fui al médico, y una enfermera con la que me llevo muy bien me dice: '¿tú por qué te has puesto el pañuelo?'. Digo: 'mira, en realidad me lo he puesto porque falleció mi abuela, pero ahora he pensado no quitármelo, ya que me lo he puesto me lo voy a dejar, y que sea lo que quiera'.

Entrevistadora: ¿Al final te lo has quitado? (esta pregunta se origina porque estábamos en su casa y no lo llevaba puesto).

Madre: No, no me lo he quitado.

Entrevistadora: ¡Ah! que te lo pones para salir ¿no?

Madre: Yo nada más que lo uso para la calle, en la casa soy libre. Sólo lo uso en la calle, taparme en la casa es muy difícil (risas), porque viene el verano...

Entrevistadora: ... con el calor...

Madre: ... y con el calor, y si estás en la casa y estás abrigada...“
(Entrevista a Zore, p. 1106-1112)

En este testimonio de Zore encontramos, sin embargo, una contradicción, pues a pesar de que la entrevistada asevera que el uso del velo ha sido una elección propia y no una imposición, parece que el hecho de no llevarlo en su casa supone, como ella misma afirma, una liberación. Pero que no se trate de una imposición del marido o de otros familiares, no quiere decir que la utilización de esta prenda no pudiera responder a una costumbre social que con el tiempo se ha constituido en norma, de igual manera que en España se utilizan prendas de color negro para simbolizar el estado de luto.

Otra de las mujeres entrevistadas, Rania, comenzó a utilizar el velo en un acto de gratitud a Alá tras ver cumplida una de sus plegarias:

“El testimonio de la entrevistada indicaba que su manera de vivir la religión cambió tras casarse. Antes de su boda ella no usaba pañuelo porque ninguna de las mujeres de su casa lo había usado nunca, únicamente su madre de vez en cuando, pero se lo colocaba de forma que no ocultaba el pelo totalmente. Yo le pregunté si lo hacía por su marido, pero me dijo que no, pues éste era bastante menos religioso que ella. El argumento que me dio es que muchas veces se le piden cosas a Dios y te las concede, y como a ella le había sucedido eso, había decidido cumplir aún más con los preceptos de su religión. Además de usar el pañuelo afirma que ahora reza y lee el Corán más a menudo, aunque ya no asiste a la mezquita como lo hacía antes.” (Entrevista a Rania, p. 47)

A pesar de que la mayoría de estas mujeres utilizan el velo por convicción, no podemos negar la existencia de familias en las que el padre o el esposo, en un acto deliberado de discriminación, decide imponer por la fuerza el uso de esta prenda a su mujer o a su hija. Lo cierto es que estas situaciones son frecuentes en muchos hogares, y es indiscutible que se trata de un acto reprobable que atenta contra la igualdad de género. Sin embargo, estas situaciones puntuales no deberían ser empleadas como ejemplo por Occidente para juzgar y condenar a toda la comunidad musulmana.

b) La religión musulmana y otros de los estereotipos que giran en torno a ella: el maltrato a la mujer, la poliginia y la ablación del clítoris.

Probablemente uno de los estereotipos más extendidos entre la población española es el que tiene que ver con justificación que, supuestamente, hace la religión musulmana del maltrato a la mujer. Este tema tuvo especial repercusión cuando en el año 2004, el Juzgado de lo Penal número 12 de Barcelona realiza la primera condena en España por apología de la violencia de género, decretando el ingreso en prisión del que fuera imán de la mezquita de Fuengirola, Mohamed Kamal Mustafá²⁵. La acusación a Kamal se basaba en un capítulo de su libro “La mujer en el Islam”, titulado “Pegar a la mujer”, en el que el autor relataba cómo pegar a las mujeres sin dejar rastro. Para su defensa, Kamal justificó sus palabras apoyándose en la siguiente aleya del Corán:

“Los hombres tienen autoridad sobre las mujeres en virtud de la preferencia que Dios ha dado a unos más que a otros y de los bienes que gastan. Las mujeres virtuosas son devotas y cuidan, en ausencia de sus maridos, de lo que Dios manda que cuiden. ¡Amonestad a aquellas de quienes temáis que se rebelen, dejadlas solas en el lecho, pegadles! Si os obedecen, no os metáis más con ellas, Dios es Excelso, grande.” (Corán, 4:34).

Esta traducción, realizada por Julio Cortés (1994), no es compartida por muchos autores, ni tan siquiera por la propia Academia de Jurisprudencia Islámica Española, que entienden que el verbo *daraba* (traducido como “pegadles”) es polisémico y que, por tanto, la traducción debe tener en cuenta el resto de las aleyas del Corán, las cuales apuntan como significado más correcto: “dar una llamada de atención” (Aya, 2002).

²⁵Libertad Digital (1 de Diciembre de 2004): “El imán de Fuengirola justifica su incitación a pegar a las mujeres porque está en el Corán”, [On-line]. Dirección URL: http://www.libertaddigital.com/php3/noticia.php3?fecha_edi_on=2004-11-5&num_edi_on=1450&cpn=1276238389&seccion=SOC_D
http://www.libertaddigital.com:83/php3/noticia.php3?fecha_edi_on=2004-11-29&nu...

ya que éste cuenta con multitud de acepciones. Sin embargo, muchos estudiosos del Islam coinciden en que esta traducción es inaceptable, pues resulta incoherente con la *Sunna*, que es algo así como el relato de la vida del Profeta a través de sus costumbres²⁶. Entonces, si el Profeta no pegó nunca a una mujer, y el Corán está repleto de aleyas que condenan las agresiones y hacen referencia a la protección y al cuidado que el hombre le debe a la mujer ¿cómo podemos pensar que esta aleya incita al maltrato? Más aún cuando en la mayoría de los países islámicos el maltrato es causa de divorcio.

Otros estereotipos que, desde Occidente, asignamos a la religión musulmana son la poliginia y la ablación del clítoris. Se denomina poliginia²⁷ al hecho de mantener relaciones o estar casado simultáneamente con varias mujeres, permitiéndose un máximo de cuatro esposas legales. La posibilidad de un matrimonio múltiple está recogida en la siguiente aleya:

“Y (os está permitido casaron con) las mujeres casadas, a menos que sean esclavas vuestras. ¡Mandato de Dios! Os están permitidas todas las otras mujeres, con tal de que las busquéis con vuestra hacienda, con intención de casaros, no por fornicar. Retribuid, como cosa debida, a aquellas de quienes habéis gozado como esposas. No hay inconveniente en que decidáis algo de común acuerdo después de cumplir con lo debido. Dios es omnisciente, sabio.” (Corán, 4:24)

Este tipo de relaciones son totalmente voluntarias y, en teoría, el hombre no puede casarse por segunda vez si su primera esposa no lo aprueba. Además, el Corán establece que para tener varias esposas es necesario poder mantenerlas a todas en las mismas condiciones, de ahí que para los estratos más bajos resulte difícil poder ejercer la poliginia, siguiendo las aleyas del Corán.

²⁶ La *Sunna* es un relato en el que se detallan las costumbres del Profeta, detallando cómo actuaba éste en función de lo que predicaba. Su valor es casi tan importante como el propio Corán, porque son complementarios. Además, existe un principio jurídico del Islam que reconoce que cuando una aya coránica tienen distintas interpretaciones debe prevalecer la *Sunna*.

²⁷ La *poliginia* es una forma de poligamia en la que el varón mantiene relaciones simultáneamente con varias mujeres. Cuando es la mujer la que mantiene relaciones con distintos varones al mismo tiempo, la modalidad de poligamia a la que nos referimos es la *poliandria*.

Hasta ahora nuestra intención era demostrar que la poliginia, tal y como está recogida en el Corán, es un tipo de enlace libre, que necesita de la aceptación de la primera esposa para ser llevado a cabo y que, además, no deja desprotegida económicamente a ninguna de las mujeres que participan de esta unión. No obstante, como hemos venido demostrando en varias ocasiones, una cosa es la religión islámica y otra la manera en la que ésta es llevada a cabo por sus fieles. En lo que se refiere a la poliginia, como bien señala Aixelá (2000):

“... a pesar de que la legislación al respecto es estricta, pocas mujeres denuncian que las han obligado a convivir con otras esposas e hijos de su marido (circunstancia no recomendada por la ley) porque se las ha amenazado con un divorcio. Pocas se quejan de que su marido haya tomado otra esposa sin su consentimiento legal (porque no lo saben, porque no desean reconocerlo o porque cuando se dan cuenta ya ha pasado el año que la ley les otorga para recurrirlo).” (p. 144)

Estas experiencias coincidían con las de algunos de nuestros entrevistados. Muhámmad, por ejemplo, tiene dos esposas, una en Marruecos y otra en España, y esta última, Yusra, es con la que convive actualmente. Muhámmad tuvo un accidente en la mano y desde entonces no puede trabajar, y Yusra está enferma del corazón y tampoco puede desempeñar tarea alguna. Ambos se ven en la necesidad de sacar adelante a sus tres hijos y a dos de los que Muhámmad tuvo con su primera esposa, y únicamente sobreviven con una ayuda mensual que no llega a los 300 euros, y con la que deben pagar una vivienda, alimentos, ropa, luz, etc.

Según los preceptos del Corán, Muhámmad nunca debió casarse dos veces, pues sus recursos siempre habían sido demasiado escasos como para mantener a dos familias. Tampoco parece probable que su primera esposa aceptara sin más que Muhámmad se marchara a España para comenzar una nueva vida junto a otra mujer, y que la dejara indefensa en una aldea de Marruecos. Pero, en cualquier caso, relaciones como las de Muhámmad y sus dos esposas son frecuentes y, como bien hemos podido comprobar, no provienen de ningún principio de la religión islámica sino más bien de la tradición de una sociedad patriarcal.

Por último, haremos una breve mención a la práctica de la clitoridectomía o ablación del clítoris, la cual podemos decir que no aparece recogida en ninguna aleya del Corán. Las acusaciones a la religión islámica en su defensa de la mutilación genital han sido frecuentes pero, del mismo modo, la inexistencia de cualquier pasaje del Corán que haga mención a ella indica que dichas acusaciones han sido absolutamente erróneas y que carecen de fundamento. La clitoridectomía, simboliza de alguna manera el ingreso en la comunidad, pero como mantiene Moualhi (2000) es “una práctica preislámica que sigue presente tan sólo en algunos países musulmanes, pero no en los del Magreb.” (p. 296)

La ablación del clítoris es una práctica habitual en países como Egipto, Somalia y Sudán, pero no en Marruecos. Sin embargo, el origen de ésta procede de un ideal de virginidad que es compartido por muchas religiones, entre ellas la musulmana y la católica. La salvaguarda de la virginidad antes del matrimonio ha derivado durante años en una serie de prácticas crueles mediante las cuales las sociedades patriarcales garantizaban al varón el dominio de la sexualidad de la mujer. Este principio ha evolucionado de forma distinta en las sociedades liberales, ya que en nuestros días es difícil encontrar en Occidente prácticas que revelen si una mujer es virgen o no antes del matrimonio, a no ser que hagamos referencia a determinados grupos tribales como la población gitana. En Marruecos, sin embargo, la mujer es sometida antes del casamiento a un reconocimiento ginecológico para determinar si conserva su pureza, y tras su primera relación sexual debe enseñar las sábanas manchadas a la familia para demostrarles que no ha mancillado el honor de ésta mediante relaciones prematrimoniales. En caso contrario, el matrimonio puede ser anulado, y la familia de la esposa probablemente se vea abocada a las consecuencias sociales de su deshonra.

c) Identificación de los musulmanes con el fundamentalismo y el terrorismo.

Antes de comenzar, es importante aclarar una confusión sobre los términos fundamentalismo y terrorismo que viene siendo frecuente en determinados discursos y contextos. Según la Real Academia Española de la Lengua, cuando hablamos de fundamentalismo nos referimos al “movimiento religioso y político de masas que pretende restaurar la pureza islámica mediante la aplicación estricta de la ley coránica a la vida social”²⁸. En un primer momento, habría que llamar la atención sobre la identificación que la Real Academia hace de fundamentalismo e Islam, cuando de todos es sabido que el fundamentalismo no se refiere a ninguna corriente política ni religiosa en concreto, sino al modo con el que algunas personas adaptan éstas al contexto social que les rodea.

Si bien es cierto que, tal y como aparece en la definición, el fundamentalismo puede ejercerse sin necesidad de recurrir a la violencia o a la ilegalidad, no podemos negar que éste es empleado generalmente como justificación ideológica de la violencia y el terrorismo.

Esta explicación no pretende sino esclarecer el significado de dos términos que a veces son empleados de forma confusa. Y, al mismo tiempo, invita al lector a hacer una reflexión: ¿qué sucede cuando escuchamos a un musulmán de ideas anquilosadas exponer sus pensamientos sobre el Islam? Inmediatamente pensamos que hay que tener cuidado con él, porque puede suponer un peligro social. Pero, ¿sucede lo mismo cuando un cristiano acérrimo trata de convencernos sobre su imagen de sociedad ideal? En este caso, simplemente lo tildamos de retrógrado o, según el contexto del que partamos, de sacrificado, caritativo, humano, etc. Con esta reflexión no pretendemos justificar ningún tipo de pensamiento fundamentalista, porque la historia ha demostrado que el fanatismo y la intransigencia no han traído consigo ningún tipo de beneficio para la convivencia social. Lo que queremos dar a entender es que no podemos tachar a la religión islámica de extremista e intolerante, cuando aún conservamos

²⁸ Definición obtenida a partir del diccionario electrónico de la Real Academia Española de la Lengua. <http://www.rae.es>

en nuestra memoria colectiva fenómenos tan sanguinarios como los cometidos por la religión católica durante el periodo de la Inquisición.

El que hoy día un católico no asesine en nombre de su religión, no quiere decir que no lo hiciera en otro momento histórico. Probablemente, estos fenómenos ocurren de forma más frecuente en las sociedades musulmanas porque, tal y como ocurriera en España hace algunos años, Estado y Religión conforman una sola unidad, de forma que esta última sirve al Estado de instrumento para mantener su hegemonía frente a una población que se aferra a sus convicciones religiosas para interpretar cada acontecimiento y regular de forma estricta la conducta social.

En la religión católica y en la musulmana es además muy frecuente encontrar conceptos que se oponen a nuestra idea de ciudadanía, muchos de los cuales han sido incorporados por personas pertenecientes a una época posterior a la de Alá o el profeta Mahoma y la de Cristo. Véase, por ejemplo, la noción de “Ciudad de Dios” introducida en la religión católica por San Agustín.

Este concepto surge a partir del momento en que este Santo, “al tener que integrar, frente a los gnósticos, el Antiguo Testamento en el Nuevo, se ve obligado a tener en cuenta las genealogías ya constituidas de la vieja ley, los linajes del pueblo de Israel. Como el Nuevo Testamento aportaba la idea de una nueva alianza, en sentido fuerte, y de un hombre nuevo, producto de esta nueva alianza, de la gracia hecha posible por la redención de Cristo, se instaura una nueva genealogía, con nueva proyección prospectiva que habrá de ser relacionada de alguna forma con las antiguas genealogías del judaísmo.” (Amorós, 1991, p.89)

La novedad que introduce San Agustín en la religión católica con su “Ciudad de Dios” es fundamentalmente el establecimiento de dos ciudades en continua disputa. Por una lado, la *ciudad terrenal*, que hace referencia a aquellos que viven con el propósito de conseguir los bienes de este mundo. Por otro lado, la *ciudad celestial*, cuya única finalidad es la obtención de la salvación eterna. Esta diferenciación se contrapone al concepto de ciudadanía occidental, pues lejos de proporcionar el mismo trato a todos los ciudadanos, establece que hay

algunos –los que se dedican a invocar el nombre de Jesús- que alcanzarán la salvación, mientras que otros – que no viven por ni para Dios- que perecerán.

La “Ciudad de Dios” de San Agustín, la implantación de un sistema jerárquico en la Iglesia, la tradición popular o los propios sacerdotes, es algo que habría que diferenciar de la religión, porque son nociones introducidas por el hombre. Desde el momento en que una religión necesita de intérpretes (en el caso de la católica, los sacerdotes) para hacerse valer ya resulta, cuanto menos, sospechoso. Es el hombre, quien en cada periodo histórico, le ha dado un sentido a la religión, y quien se ha encargado de construir todo un entramado de prácticas y creencias que nada tenían que ver con las Escrituras ¿Acaso se hace alguna mención a la Semana Santa y sus tronos? Por eso, tenemos que aprender a diferenciar entre religión, tradición e Iglesia (o en el caso de la población musulmana los clérigos oficiales o *ulamas*). Una cosa es lo que dicen las Escrituras (El Corán y la Biblia), y otra diferente es lo que se puede extraer de las prácticas, creencias y supersticiones que les han atribuido las sociedades y el poder religioso en cada momento histórico.

Es importante tener en cuenta que las religiones, al igual que sucede con las culturas, no son estáticas y dependen del hombre para cobrar sentido. Por tanto, no procede rescatar preceptos que, a pesar de aparecer en los textos sagrados, pertenecen a una época histórica que poco tiene que ver con la actual. Esto mismo es lo que hacen los fundamentalistas: recuperar conceptos religiosos en un espacio descontextualizado.

Frecuentemente los Estados se han servido de la Religión, y la han manejado a su antojo, para consolidar sus relaciones de poder. El máximo exponente son los estados con regímenes dictatoriales, que predominan hoy en las sociedades musulmanas. Pero no sólo las personas que detentan el poder político en estas sociedades se han beneficiado política, económica y hegemonícamente de la Religión, sino también los países industrializados, que por intereses fundamentalmente económicos y territoriales, tampoco han contribuido al desarrollo de estos países vecinos. Más bien podríamos decir que los han perjudicado, poniéndose de parte de los mandatarios de esos

regímenes dictatoriales y facilitándoles las herramientas necesarias para mantener su hegemonía.

La codicia por hacerse con el control de las materias primas de estos países no industrializados y, muchas veces, con su territorio, ha traído como consecuencia que los países musulmanes deban observar impasibles cómo desde Occidente se emprende una campaña de acoso y derribo hacia su cultura. Parece ser que nosotros, como buenos ciudadanos “desarrollados”, somos capaces de culpar de todo a una cultura, juzgándola a ella y a sus ciudadanos a pesar de nuestro desconocimiento sobre el tema y, con todo, seguimos pensando que nuestro nivel de desarrollo nos otorga una superioridad evidente con respecto a otras culturas como la marroquí.

Sin embargo, sólo hay que atender a comentarios como el de Yamina y su marido, para ver que no somos una sociedad tan tolerante como queremos aparentar. Estos dos entrevistados criticaban la discriminación que ellos y sus propios hijos habían sufrido por parte de los españoles a causa de su religión, y la opresión con la que se veían obligados a vivir el Islam:

“Mediadora: (Traduce) *Ella dice (la madre) que lo que ha pasado en Madrid, ha sido como cuando pasó lo de Estados Unidos, que los ven a ellos (los musulmanes) como terroristas. Dice que a veces piensa que no merece la pena llevar el velo (porque la gente piensa mal de ellos), pero cree que lo tiene que llevar por sus creencias. También me ha dicho que de sus hijas, las que se han educado en España, es probable que no se lo pongan, porque han visto unas costumbres distintas. Pero dice que no le importa si visten sin velo, que lo importante es que vistan bien.*

Entrevistadora: *¿Había aquí más racismo cuando pasó eso?*

Mediadora: *Ella (la madre) dice que se ha notado.*

Entrevistadora: *Que lo ha notado mucho ¿no? Eso me lo han dicho muchas personas.*

Madre y Padre: *(hablan en árabe).*

Mediadora: (Traduce) *Dice que se critica mucho, más que por el pañuelo -porque es lo mismo que ponerse una gorra que un pañuelo- es por la religión. Siempre critican la religión. Él dice que en su trabajo cuando empieza a rezar, los demás hombres le dicen: ‘¿Por qué haces eso?’. Él dice que lo mismo hacen los*

cristianos cuando van a una iglesia, están rezando también, cada uno tiene sus creencias.” (Entrevista a Yamina, p. 256-261)

Los ataques a la cultura musulmana, desde Occidente, se incrementan a partir de los atentados que se producen el 11 de septiembre de 2001 contra las Torres Gemelas de Nueva York, y se descubren en España células de apoyo a Al Qaeda. Sin embargo, en nuestro país, el momento más delicado se produce tras el 11 de marzo de 2003, con los atentados terroristas ocurridos en varios trenes de Madrid.

Sicmec nos relata el trato que recibió por parte de los españoles, poco después de ocurrir los atentados de Madrid:

“Madre: ... A los tres días de ocurrir los atentados de Madrid, fui a trabajar. Cogí el autobús, y dos mujeres me miraron de una manera que yo nunca había visto, estuve cortada.

Mediadora: Como si llevaras una bomba encima.

Madre: Vamos, tenía ardor de estómago.

Entrevistadora: ¿Ahora cuando ha pasado lo de Madrid?

Madre: Sí, a los tres días, pues yo...

Entrevistadora: Y te miraron a ti de arriba abajo ¿o cómo?

Madre: Sí, me miraron y más cosas. Yo me acerqué para darle al botón y pararme, me bajé de ahí, y de verdad que no pude ni levantar la cabeza.

Entrevistadora: ¡Ah! dándole al botón del autobús para bajar, y los otros mirando.

Madre: Sí, mirando. Y una se alejó de mí. Yo dije: ‘¡pues aléjate hija!’.

Mediadora: ... vaya que lleve yo una bomba (lo dice irónicamente).

Madre: Eso. Digo: ‘¡Sí, lo que faltaba!’ (pensando en alto).

Entrevistadora: (risas). No tengo ya problemas como para meterme en más (pensando en alto).

Madre: De verdad ¿eh?

Entrevistadora: (risas).

Madre: Es que vamos, unas cosas horrosas.” (Entrevista a Sicmec, p. 740-754)

Como podemos comprobar, aquel 11 de marzo iba a perjudicar en gran medida la imagen de los ciudadanos marroquíes, provocando que se multiplicaran los brotes de racismo y xenofobia. Se trata de una realidad que a nadie habrá pasado desapercibida, ni siquiera a los propios inmigrantes marroquíes, que desde entonces viven atemorizados por las posibles reacciones violentas de los grupos de ultraderecha.

En Málaga, desde hace algún tiempo, ha descendido de manera importante el número de feligreses musulmanes que habitualmente asisten a la mezquita de calle la Unión. La razón: el miedo. Todo comenzó a partir de que la Policía detuvo a cinco personas que frecuentaban este centro de oración, por considerar que existía cierta vinculación entre éstos y la captación de terroristas suicidas en España dispuestos a entregar su vida en la *yihad* de Irak²⁹. Desde aquel momento empezó a descender el número de asistentes a la mezquita, quizás por temor a que se les relacionara con este asunto y por miedo a las represalias que los grupos radicales podían emprender contra la mezquita y sus fieles. El tiempo les ha dado la razón y hay motivos para pensar que se trata de un miedo justificado, pues a principios de este año, esa misma mezquita amaneció empapelada con viñetas y textos que hacían referencia al Islam y a la polémica caricatura de Mahoma con un turbante-bomba, publicada por el diario danés *Jyllans-Posten* en septiembre de 2005, y que tanto revuelo ha causado en gran parte del mundo³⁰.

3.2. La Lengua

La lengua es un código social, compuesto por una serie de signos y de reglas, que es compartido por una comunidad. Gracias a ella podemos designar a los objetos y a todo aquello que conforma nuestra realidad. Cuando ponemos nombre a algo, sea en nuestra lengua o en otra, ese algo empieza a tener sentido para nosotros.

²⁹ Europa Press (25 de diciembre de 2005): "El juez envía a prisión a 6 de los 18 islamistas detenidos por captar terroristas". *El Correo Digital* [On-line]. Dirección URL: <http://servicios.elcorreodigital.com/vizcaya/pg051225/actualidad/nacional/200512/24/RC-islamistas.html>

³⁰ Malvar, A. y Zidane, A. (19 de Febrero de 2006): "Cisma en el Islam español". Periódico *El Mundo*, [On-line], N°538. Dirección URL: <http://elmundo.es/suplementos/cronica/2006/538/1140303601.html>

En muchas ocasiones, los términos utilizados en una lengua tienen su equivalente en otra, pero hay determinados conceptos que no siempre pueden ser traducidos, porque no tienen el mismo sentido para todas las lenguas. Por ejemplo, para una mujer marroquí el *hiyab* o velo es un trozo de tela que cubre el cabello y que lo preserva de las miradas ajenas, estableciendo una separación espacial entre lo público y lo privado. Durante la colonización francesa de Marruecos, el velo significó para muchas mujeres marroquíes un símbolo de reivindicación de su identidad cultural. Y, en la actualidad, para una mujer española un velo no es más que un complemento que, en ocasiones, se utiliza con el vestido de novia, y no tiene ninguna connotación religiosa ni reivindicativa³¹. Por tanto, cada lengua muestra un punto de vista o una interpretación diferente, a la vez que establece una serie de distinciones que van a condicionar nuestra visión de la realidad.

La lengua nos ofrece la posibilidad de comunicarnos y de entender nuestro entorno, algo que a veces puede suponer un obstáculo para la comprensión de ideas expresadas en lenguas diferentes. Podemos decir, por tanto, que es uno de los aspectos más relevantes en la construcción de nuestra identidad, ya que de alguna manera constituye el cristal a través del cual observamos y damos sentido a lo que nos rodea. Por eso, el aprendizaje de diferentes lenguas nos sirve para enriquecer nuestra visión del mundo, y para comprender el pensamiento de otras comunidades.

3.2.1. Contextos en los que se utilizan las diferentes lenguas

Cuando conocemos varias lenguas, los contextos en los que utilizamos cada una de ellas son tan importantes como las lenguas en sí mismas, porque nos ofrecen información de los elementos que conforman la identidad de una persona.

Partiendo de esta idea, y con el objeto de profundizar en la construcción de la identidad de las familias marroquíes, decidimos preguntar en las encuestas y entrevistas qué lenguas conocían

³¹ Aunque como veíamos anteriormente, hace algunos años el velo sí tenía para los cristianos un simbolismo religioso.

fundamentalmente estas familias y en qué momento utilizaban cada una de ellas.

Tras hacer un repaso de los resultados en reiteradas ocasiones, pudimos percibir una gran diferencia en cuanto a la identificación de padres e hijos marroquíes con el árabe clásico. Pero antes de mostrar esta distinción, habría que tener en cuenta que la sociedad marroquí se caracteriza por su multitud de lenguas, entre las que cabrían destacar: el árabe clásico o formal, los dialectos árabes, las diversas variantes del bereber y las lenguas extranjeras (el inglés, el español y especialmente el francés). Los dialectos árabes y los bereberes son lenguas maternas, es decir, que se transmiten oralmente de generación en generación. Sin embargo, el árabe clásico es la lengua oficial de Marruecos, la de la escritura y la lectura, por lo que sólo la conocen aquellas personas que la estudiaron en la escuela. Tanto es así, que para muchos marroquíes, como Sicmec, que no han acudido nunca a un colegio ni han recibido clases de árabe, éste es un idioma desconocido:

“Entrevistadora: *¿Y entre vosotros nunca habláis bereber ni árabe?*

Madre: *Sí, hablamos bereber.*

Mediadora: *Árabe, ella no habla árabe.*

Entrevistadora: *¿Árabe no?*

Mediadora: *Yo hablo con ella, y me dice: ‘¡háblame en español porque no entiendo!’.*

Mediadora y Madre: *(risas).*

Entrevistadora: *¿Hablabais español y bereber?*

Madre: *Mis hermanos que han estudiado sí hablan árabe, si hablas con ellos árabe te contestan en árabe, pero yo no.*

Entrevistadora: *Claro, si no has estudiado lo que tú decías...”*
(Entrevista a Sicmec, p. 275-283)

Hay otras personas, como Laila, que a pesar de no haber acudido a la escuela, han aprendido algunas nociones de árabe a través de la televisión:

“Entrevistadora: *Pero entonces, tú árabe clásico no sabes ¿no?*

Madre: *Yo sí.*

Entrevistadora: *¿Del colegio? ¿Los años que estuviste allí?*

Madre: *Sí, y también aprendí mucho por la tele, porque yo no he estudiado mucho y lo he aprendido por la tele.*

Entrevistadora: *Por la tele, claro. ¡Ah! Claro, de escucharlo y eso.” (Entrevista a Laila, p. 363-367)*

Tras las entrevistas, hemos comprobado que el árabe dialectal y el árabe clásico son empleados en contextos diferentes. El árabe dialectal, por ejemplo, es la lengua más utilizada por los marroquíes en su vida cotidiana, y se habla dentro de casa y en la calle (al igual que ocurre con el bereber). Sin embargo, el árabe clásico (también llamado árabe estándar) es una lengua culta que se emplea en contextos más formales y en determinados programas televisivos que abordan informaciones que tienen que ver con la política, la economía, etc. A pesar de ello, la semejanza entre ambas lenguas parece ser mayor de lo que podríamos imaginar.

Zore y la mediadora intercultural explican las diferencias en el uso de las dos modalidades de árabe:

“Mediadora: *Sí, sí, sí, que en teoría el periódico no lo puede leer cualquier persona, porque hay personas que necesitan poner las vocales, y el periódico no pone vocales.*

Madre: *El periódico viene todo seguido, junto.*

Mediadora: *Ponen vocales en los libros normales, y a lo mejor en los libros de los niños que están aprendiendo.*

Entrevistadora: *Van metiéndolo.*

Mediadora: *Sí, está en árabe. Pero cuando tú ya sabes, a lo mejor en segundo de ESO, ya no hay vocales.*

Madre: *(Se dirige a su hija mayor) ¿Has visto el libro de árabe?*

Entrevistadora: *¡Ah! ¿A los de segundo de ESO le quitan las vocales?*

Mediadora: *Yo la verdad es que no te puedo decir a partir de que año, porque no me acuerdo bien. Pero lo que sí...*

Entrevistadora: *Pero es el mismo árabe ¿no?, sólo que le van quitando las vocales.*

Mediadora: *El mismo árabe quitando las vocales de encima.” (Entrevista a Zore, p. 867-876)*

Resulta curioso comprobar que a pesar de que son pocas las mujeres entrevistadas que saben expresarse en árabe clásico, todas

ellas coinciden en que les gustaría que sus hijos aprendieran esa lengua. Es decir, que a pesar de que el árabe dialectal es la lengua más hablada, el árabe clásico parece ser la más valorada y con la que más se identifican los padres marroquíes.

Pero, ¿por qué es tan importante para estas personas que sus hijos aprendan árabe estándar? En primer lugar, debemos tener en cuenta que tal y como relatábamos anteriormente, el árabe dialectal es exclusivamente una lengua hablada, a diferencia del árabe clásico, que sí cuenta con su propia lectura y escritura. Esto quiere decir, que aquellos marroquíes que no conocen este idioma son analfabetos en su país de origen y, por lo tanto, no tienen acceso a la cultura y tampoco a los cauces de información. Por eso, un marroquí que no sepa árabe clásico, en ningún caso podrá entender lo que dice un periódico o lo que transmiten determinados contenidos televisivos, así como tampoco podrá comunicarse por medio de la escritura.

Una de las razones por la que Yasmín quiere que sus hijos aprendan árabe es para que sepan leer y escribir, y que, de esa manera, puedan defenderse si van a Marruecos:

“Entrevistadora: Pero, a ti por ejemplo, ¿por qué te interesa que aprenda árabe clásico? porque es el árabe de los periódicos, el árabe escolar... ¿y no te interesaría más que hablara el árabe que tú hablas con tu hermana?

Hermana de la madre: Pero eso es nada más que para... No, a ella lo que le interesa es lo que estudian los colegios, el árabe clásico. El que aprende en casa nada más le sirve para hablar, no para leer ni para escribir.

Mediadora: Y tú quieres que ella pueda...

Madre: Depende, no solamente hablarlo como yo, yo ya sé hablarlo pero yo no sé escribirlo ni leerlo. A mí me gustaría que mi hija lo escriba y lo lea, aparte de hablarlo, eso ya, si sabe escribir y leer ya sabe hablar.

Hermana de la madre: El árabe clásico es también en Marruecos, porque es el que se da a los...

Entrevistadora: Pero una cosa es hablar ¿no? y es totalmente diferente.

Mediadora: Porque el dariya (que es el árabe dialectal) se aprende escuchando. A lo mejor ella, como dice, si vive en

Marruecos es capaz de hablar perfectamente, pero no sabe escribir.

Hermana de la madre: *Ni ellos tampoco.*

Mediadora: *Hay muchos que están en Marruecos que saben hablar perfectamente, pero...*

Hermana de la madre: *Muchos, muchísimos (risas).*

Madre: *Todo el mundo en los pueblos.*

Hermana de la madre: *En los pueblos la mayoría.*

Mediadora: *En mi trabajo los mandan diciendo: 'es que no hablan árabe'. Y me decía mi compañero: 'pero, ¿cómo que no hablan árabe? Si son árabes'. Digo: 'hablan el dialecto marroquí pero el árabe clásico no saben, ni leer, ni escribir'. Imagínate que tú quieres traducir esto en árabe, pues no puedes.*

Madre: *Pues eso es."* (Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 608-621)

En Marruecos, la única lengua reconocida oficialmente como tal es el árabe clásico, los demás dialectos no entrarían dentro de esta consideración (Mijares, 2006). Si a esto le unimos que es la lengua de la lectura y escritura nos será fácil entender por qué para los padres marroquíes el desconocimiento del árabe clásico es un signo de analfabetismo, al igual que en España lo sería del castellano, y por qué quieren que sus hijos lo aprendan.

En cualquier caso, no podemos olvidar la importancia de que estos chicos se alfabeticen en la cultura de acogida, porque si van a permanecer en España, necesitarán conocer a fondo el castellano en todas sus formas (habla, lectura y escritura). No obstante, a la hora de decidir qué lengua transmitir a los chicos marroquíes, hay que tener en cuenta otras variables como, por ejemplo, el interés que el árabe clásico despierta entre las familias marroquíes que residen en España. Para ellos, este idioma es el vehículo de su cultura y de su religión y, al mismo tiempo, la lectura y la escritura les posibilitan mantener el vínculo con Marruecos.

Si en un principio puede resultar difícil emigrar a un país con unas costumbres y unas tradiciones diferentes, aún lo es más para un padre marroquí, escuchar a su hijo decir que no quiere aprender árabe clásico. La razón es evidente, pues cuando un chico marroquí se educa en España y aquello con lo que se identifica es lo que ve a su

alrededor, cada vez son menos los lazos que le unen a Marruecos. Sin embargo, para los padres el marco cultural de referencia continúa siendo en la mayoría de los casos el de Marruecos, y por eso no entienden por qué en ocasiones sus hijos deciden romper con el idioma (árabe clásico), que es uno de los pocos lazos que aún lo ligan a Marruecos.

Para entender mejor nuestras interpretaciones, expondremos el testimonio de Yasmín, que hace referencia a la importancia de la lengua en el mantenimiento del vínculo familiar:

“Entrevistadora: *Entonces ¿tú para qué quieres...? ¿Para que ellos sepan su lengua?*

Madre: *Sí, sí, para que lo sientan, para que sepan leerlo y escribirlo. Cuando vayan allí ellos no tienen que pedirle favores a nadie, ellos saben, y ellos mismos pueden leerlo, hablarlo y escribirlo.*

Hermana de la madre: *Y también para la relación con sus primos, para que se puedan escribir. Si no saben nada, pues ya esa relación... Porque si están aquí, y además no saben el idioma, se corta la relación.*

Mediadora: *Sí.*

Madre: *Tienen información, pero es que si mis niños no hablan árabe, no saben escribir, no saben leer, y van allí como los mudos, y además los otros no hablan español...*

Entrevistadora: *No, y la relación entre ellos pues...*

Hermana de la madre: *Ya no...*

Entrevistadora: *No es lo mismo.*

Hermana de la madre: *No es lo mismo.*

Entrevistadora: *No tienen la misma complicidad, a lo mejor que si fueran... Aparte, que la lengua también es parte de la cultura, y supongo que tú querrás que ellos conserven tu cultura, en lo que a ti te han educado ¿no?*

Madre: *La verdad es que sí.”* (Yasmín y su hermana, p. 654-664)

Una de las charlas con el grupo de madres marroquíes nos confirmó que la opinión de Yasmín es compartida por muchas familias:

“Entrevistadora: *¿Tenéis problemas cuando volvéis a Marruecos? ¿Es más porque se entiendan con la familia o a lo mejor porque conozcan su cultura?*

Madre nº22: *Por todo.*

El resto del grupo de madres: *Por todo.”* (Charla con el grupo de madres, 25 de abril, p. 387-391)

Como podemos ver, para algunos de estos padres la ruptura con el idioma puede suponer una fricción en las relaciones familiares que mantienen con los miembros que aún residen en Marruecos. Por eso tratan de que sus hijos aprendan árabe clásico, aunque ello suponga a veces un gasto extra para la economía familiar.

Hemos encontrado casos en los que los padres, con el propósito de que sus hijos pequeños aprendan árabe clásico, deciden separarse algún tiempo de ellos y enviarlos a una escuela de Marruecos, dejándolos al cuidado de algún familiar.

Yusra, una de las madres entrevistadas, decidió enviar a su hija de un año a Marruecos para estudiar árabe clásico:

“Entrevistadora: *Antes de traértelo ¿Estuvo allí tres años?*

Madre: *(Habla en árabe).*

Mediadora: *Dice que lo ha dejado...*

Madre: *(interrumpe y continúa hablando en árabe).*

Mediadora: *A los seis meses lo ha dejado allí, en una guardería, y el niño ya vino aquí con tres años.*

Entrevistadora: *¿Su hijo?*

Mediadora: *Lo ha dejado hasta los tres años, cuando ya sabía hablar. Dice que para que aprenda árabe.*

Entrevistadora: *En un colegio interno ¿no? Que dormía en el colegio y todo.*

Madre: *¡Nooo, nooo!*

Entrevistadora: *¿Con tu madre?*

Madre: *Con mi madre.*

Entrevistadora: *¡Ah!*

Mediadora: *Dice: ‘la niña con un año’, la niña ya...*

Madre: *Sí, Afra, Afra.*

Mediadora: *Que la ha llevado con un año y se la trajo con cuatro.*

Entrevistadora: *¿Qué llegó aquí con cuatro años?*

Madre: (Asiente)

Entrevistadora: ¿Y ellos notaron mucho el cambio de...?

Madre: No, no. Pero ella ahora mismo dice que cuando les dice a sus hijos 'Vamos a salir para Marruecos'. Ella (una de las hijas), Mohamed, Ayud, y la niña dicen: '¡No, no vamos!'.

Entrevistadora: No tienen muchas ganas.

Madre: Porque cuando están aquí van a la playa en verano, salen a la feria, y ya... Me dicen: 'yo no tengo ganas de salir a Marruecos'." (Entrevista a Yusra, p. 255-275)

Como Yusra, hay otras madres que piensan en enviar a sus hijos a Marruecos. Éste es el caso de Fátima:

Entrevistadora: Bueno, ¿tu hija ha estudiado árabe? Sólo en el colegio ¿no?

Madre: Las clases de árabe del colegio ¿Ya han empezado en el colegio?

Entrevistadora: No, este año no. Voy a hablar yo a ver si las pudieran poner el año que viene.

Mediadora: Este año no.

Entrevistadora: ¿Pero ella sabe leer en árabe?

Madre: No.

Entrevistadora: ¡Ah! ¿No sabe leer?

Mediadora: Claro, es que lo poquito que cogen los niños cuando está el profesor, que se encuentra en un momento que no...

Entrevistadora: Claro, si no lo sigue practicando.

Mediadora: Si ella... Muchas veces la regaño, porque es muy buena, pero en el momento que están hablando otros está ella... Y muchas veces le digo yo: '¡repítemelo!'.

Entrevistadora: Que se entretiene, eso me pasa a mí también, que se le va muchas veces...

Mediadora: A lo mejor me lo dice entero, y como nos vemos todos los días, cuando voy a hacer el repaso de la semana, le digo: '¡repítemelo!', y se le ha olvidado. Ahora me imagino que menos todavía, ya hace tiempo.

Madre: Ahora en verano voy a llevarla a Marruecos y va a ir a un colegio de pago, va a dejar el colegio.

Mediadora: Sí, hay mujeres que lo hacen.

Madre: Y no quiere, y dice que...

Entrevistadora: ¿Y con quién la dejas ahí?

Madre: *Mi hermano, la mujer de mi hermano es muy buena y quiere a mi niña mucho.*

Entrevistadora: *¿Si?*

Madre: *Ahí está mi familia.*

Entrevistadora: *Pero ella quiere quedarse aquí ¿no?*

Madre: *Ella quiere ir a Marruecos.*

Entrevistadora: *¿Ella quiere?*

Madre: *Sí, ella quiere. Dice que si puede va a vivir allí siempre.*

Entrevistadora: *¿Si?*

Madre: *Le gusta aquello, pero quiere que esté yo con ella, sola no.” (Entrevista a Fátima, p. 551-575)*

Cuando nos centramos exclusivamente en la alfabetización de los chicos marroquíes en la cultura de acogida, tal vez partamos de una perspectiva demasiado pragmática de la realidad, que no tiene en consideración otros elementos vinculados a la lengua que podrían ser estimados por el individuo en igual o mayor medida que la praxis, con ello nos estamos refiriendo por ejemplo a los factores identitarios.

Yaima, por ejemplo, insiste en que su hija aprenda árabe clásico por una cuestión de identidad:

“Madre: *Y cuando me falta una paisana mía, por ejemplo, para hablar todos los días en la calle me da igual. Yo encuentro a una, y le digo: ‘hola, hola’, yo no me encuentro... no me falta mi idioma porque tengo mi familia con la que hablo. Ella habla árabe, nosotros en casa no hablamos español ¿por qué?*

Entrevistadora: *¿Vosotros siempre habláis en árabe?*

Madre: *En árabe, esa es la falta que tiene el padre con ella (refiriéndose a su hija pequeña), cuando ella era más niña yo siempre hablaba con el padre y le decía: ‘¡habla con tu niña en el alemán, que la niña escucha y no va a extrañar luego el idioma!’. (El padre contesta:) ‘no, no, ella va a aprender luego cuando sea mayor’. ‘Que no, que no’. Y cuando vinimos aquí a España me empezó a hablar mal. Me dijo: ‘¿por qué hablas con la niña en árabe?’. Pero si yo no hablo con mi niña en árabe va a llegar un día en el que ella no va a hablar ni una palabra a nadie porque ¿con quién va a hablar?*

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Ella va a saber de la casa... de mi casa. Desde las ocho y media que se va hasta las dos y media que viene de la escuela...*

Entrevistadora: *Está prácticamente...*

Madre: *Entonces, todo el tiempo va a hablar español y cuando viene a la casa tengo que hablar con ella en español, y entonces... ¿dónde está mi idioma? En mi casa árabe, y fuera la dejo a ella, que va a aprender sola porque ella es una... Yo no tengo miedo, porque ella es una niña pequeña, va a aprender rápidamente, porque va a escuchar este idioma todos los días: en la calle va a escuchar español, en el colegio va a escuchar español, en todos sitios va a escuchar español.*

Entrevistadora: *Pero los niños pequeños aprenden más rápido los idiomas.*

Madre: *Pero mi idioma ella no se lo va a escuchar a nadie, mejor yo... Ahora ella habla bien, y han abierto aquí una escuela donde ella aprende con Zahra (una escuela privada de un pueblo de Málaga en la que la mediadora enseñaba árabe).*

Mediadora: *Claro, ella va a la clase. Era la mejor.*

Madre: *Cuando ha venido ella no sabía hablar, escribir ni leer, y ya sabe un poco mejor: sabe escribir, sabe leer..." (Entrevista a Yaima, p. 251-261)*

En la entrevista realizada a dos profesores de una escuela de Primaria también se señala la lengua como un elemento identitario:

Profesor: *Sí, es lógico, es lógico.*

Profesora: *Es que es lo que define su identidad.*

Profesor: *Es que yo te digo una cosa...*

Profesora: *Es el no querer perder tu identidad.*

Profesor: *Pero tampoco...*

Profesora: *Tus lazos culturales, tu religión y tu lengua.*

Profesor: *Claro.*

Profesora: *Forma parte de un no perder su identidad." (Charla con dos profesores, p. 157-164)*

Pero ¿por qué los padres se identifican con un idioma que muchos de ellos no conocen? Pues bien, para contestar esta pregunta retomaremos la idea con la que abríamos este apartado. Si la lengua no imita a la realidad, y lo que nos muestra es únicamente una interpretación de ella, ¿hasta qué punto una persona es capaz de

comprender una cultura expresada en una lengua que no es su lengua materna? Este interrogante podría servirnos de argumento para no pasar por alto una serie de elementos identitarios que quizás nosotros, desde nuestro punto de vista occidental, no alcanzamos a entender.

En cualquier caso, lo que no resulta difícil de concebir, es que si el objetivo de estos padres es transmitir a sus hijos su cultura de origen, qué mejor manera de hacerlo que a través de la lengua en la que está escrito su Libro Sagrado, que es en definitiva la base sobre la que se sustenta el derecho islámico y el derecho civil de Marruecos, y el pilar en el que se apoya la vida social y cultural de las familias marroquíes.

Durante las entrevistas y las charlas con los grupos de madres, hemos tenido la oportunidad de discutir sobre la importancia de la Religión Islámica para estas familias. Y de lo que no hay duda es que la religión es una de las razones fundamentales por la que los inmigrantes marroquíes se sienten vinculados e identificados con una comunidad, la musulmana. De ahí, que los padres marroquíes, aunque no necesariamente residan en Marruecos, quieran hacer partícipes a sus hijos de esta comunidad, y de sus costumbres y tradiciones, empleando como vehículo transmisor la lengua (árabe clásico o estándar).

La importancia de la religión en la enseñanza del árabe clásico aparece reflejada en los comentarios de algunas de las mujeres entrevistadas:

“Madre: *Sí, mis dos hijos pequeños porque son muy chicos, pero rezan y leen el Corán.*

Entrevistadora: *¡Ah! ¿Ellos saben árabe?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Sí saben árabe clásico?*

Mediadora: *¡Ah, sí! porque estaban en la clase y sabían muchas cosas.”* (Entrevista a Laila, p. 302-306)

“Madre: *Y le interesa como a mí, porque como yo lo hablo todos los días. Ellos también leen el Corán.*

Entrevistadora: *¡Ah! Saben leerlo ¿no?*

Madre: *Sí, Amir sabe leer.*

Entrevistadora: *¡Ah!*

Madre: Este es el que...

Entrevistadora: Como era más chiquitillo cuando salió de allí.

Madre: Pero Amir sí, y además el primer año de aquí estaban estudiando árabe ¿con quién era?

Mediadora: Sí.

Madre: ¿Era contigo?

Mediadora: No, han estado con un profesor árabe.” (Entrevista a Simec, p. 387-396)

Un ejemplo muy claro de la vinculación que existe entre lengua y religión en el caso marroquí lo podemos encontrar, como ya apuntábamos, en los escritos originales del Corán, que están redactados en este idioma. Además, el método más utilizado por las familias marroquíes y por los profesores de árabe clásico para enseñar esta lengua a los chicos marroquíes, es el aprendizaje y las lecturas de las suras o azoras que aparecen escritas en el Corán.

Así lo explicaba Amal:

“Entrevistadora: ¿Tú también sabes árabe o no?

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¿Tú le enseñas a veces en casa?

Madre: Sí.

Entrevistadora: ... o les hablas en...

Madre: Sí, yo por ejemplo le explico, o le enseño a aprender tres o cuatro azoras. Poco a poco...

Entrevistadora: ... poco a poco le vas explicando ¿no?

Madre: Sí.” (Entrevista a Amal, p. 294-303)

Por otro lado, los estudios llevados a cabo por los profesores Mostafá Radi (1999) y Ruiz Román (2004) coinciden en afirmar que los chicos marroquíes sólo emplean el árabe dialectal en casa, y muy rara vez en el colegio. Sin embargo, el castellano es la lengua con la que tienen más contacto, pues además de utilizarla en el colegio, es la que eligen cuando juegan o ven la televisión. Según Radi, los niños emplean un total de sesenta y cuatro horas a la semana al uso del

castellano, mientras que al árabe dialectal le dedican diez horas, y al árabe clásico exclusivamente una hora³².

Estos estudios demuestran que para los chicos y las chicas marroquíes que residen en España el árabe estándar no deja de ser una lengua extranjera; pues la mayoría de los hijos de las mujeres entrevistadas y de las familias encuestadas llevan la mayor parte de su infancia viviendo en España y muchos incluso han nacido aquí, por lo que los vínculos que les unen a Marruecos son únicamente la relación que mantienen con los parientes que aún residen allí, y lo que sus padres les transmiten. Por tanto, no es de extrañar, que a estos chicos les resulte difícil identificarse con una lengua con la que apenas tienen contacto, y que únicamente emplean durante sus clases de árabe o para entender determinados contenidos televisivos transmitidos por los canales de Marruecos.

Para los padres resulta doloroso comprobar que sus hijos se van desvinculando cada vez más de su país de origen, y que van adoptando formas de vida y costumbres que son más propias de los países occidentales que de Marruecos. Por ello, insisten en que sus hijos se identifiquen con una serie de costumbres y de concepciones socioeducativas que son significativas para ellos porque así se las transmitieron, a su vez, sus progenitores, y porque eran compartidas por la sociedad de aquella época. No obstante, para los niños y niñas marroquíes que viven en España resulta muy complicado identificarse con una serie de aspectos que no les son familiares, y que muchas veces ni siquiera comparten, porque no podemos olvidar el contexto social en el que estos jóvenes se están educando es muy distinto al que sus padres conocieron.

Lo que queremos decir con esto es que la identidad no es algo que se pueda imponer, un chico no se identifica con una serie de valores o formas de vida porque sus padres así lo quieran. Es algo inherente a la persona y que se construye a lo largo de toda su vida, a partir de sus vivencias y de la interiorización que el muchacho hace de éstas. Sin embargo, los padres sí están en su derecho y podríamos decir que hasta en su deber de transmitir a los hijos sus orígenes, y de

³² Los porcentajes están sacados en función del horario disponible para el niño, lo que significa un total de 85 h. 30 m.

acercarles sus costumbres y formas de vida, de tal forma que ellos puedan comprenderlas y tomar parte en ellas.

Cuando decimos que los padres tienen el deber de enseñar a sus hijos su lengua y cultura de origen, lo hacemos con un propósito muy concreto: evitar cualquier desequilibrio a causa del desarraigo y facilitar el camino para la conformación de una identidad sólida. Puesto que la mejor manera de aprender a valorar algo es vivenciarlo, hay que destacar el papel de aquellas familias, que aprovechando que cuentan con un nivel sociocultural elevado, deciden hablar árabe clásico con el propósito de servir de ejemplo a los más pequeños y que, finalmente, estos también lo aprendan. Este es el caso de Rania, una madre que domina varias lenguas, entre ellas el árabe clásico, y que se comunica con su familia en este idioma a fin de que su hija lo aprenda:

“Rania aprendió español en una escuela habilitada en Málaga a tal efecto, y estuvo dos años asistiendo a dos horas diarias de clases de español. Según contaba la lengua fue su máxima dificultad cuando llegó a España, pues nadie la entendía ni aunque hiciera uso del francés o el inglés.” (Entrevista a Rania, p. 62)

El uso de una u otra lengua también es también empleado por los chicos marroquíes como una forma de reivindicar su “yo”, frente a lo que sus padres les quieren transmitir. Durante las entrevistas, hemos entablado contacto con varios chicos y chicas marroquíes que se niegan a utilizar su lengua materna (generalmente árabe dialectal o bereber) con sus padres o con otros conocidos de origen marroquí cuando están fuera de casa.

La hija mayor de Afra, por ejemplo, tuvo muchos problemas de integración cuando entró por primera vez al colegio en España, y parece que tanto ella como sus compañeras marroquíes han optado por comunicarse en castellano, a pesar de que cuando vinieron sabían árabe dialectal, y algunas también bereber.

“Hija mayor: *Pero yo no entiendo nada de árabe.*

Madre: *(risas)*

Mediadora: *¿Que no entiendes o no quieres entender? Es diferente.*

Hijo pequeño: *Entiende, sí entiende.*

Hija mayor: *No entiendo.*

Mediadora: *Pero bueno, lo has estudiado cinco años.*

Hija mayor: *Yo antes sí lo entendía, pero ya no puedo entender. Un día llamó mi tío a mi madre y colgó, porque yo no entiendo nada de árabe, ni papa.*

Madre: *(Habla en árabe, contándole a la mediadora la anécdota del tío).*

Hija mayor: *Y yo hablo con él en español.*

Madre: *(Habla en árabe).*

Hija mayor: *Y yo hablo con él en español, le digo: '¿puedes hablar en español?'*

Entrevistadora: *(risas).*

Hija mayor: *Digo 'hola', y él dice... (hace un gesto como de no haber comprendido algo con objeto de imitar a su tío). Yo soy capaz de seguir hablando, y vuelvo a decir 'hola', y él no entiende y corta, ya está.(risas)*

Todos: *(risas).*

Hija mayor: *Yo no lo entendía.*

Madre: *(habla en árabe).*

Hija mayor: *No hablaba.*

Madre: *(Continúa hablando en árabe).*

Hija mayor: *¿Qué quieres hablar árabe por la calle? (se dirige a su madre) Pues no, pues no señor.*

Madre y Mediadora: *(risas)*

Mediadora: *Dice que la mayoría son marroquíes en el colegio de ella, pero que siempre hablan entre ellas en español.*

Madre: *Aunque sean vuestros compañeros.*

Mediadora: *Y dice que ella (refiriéndose a la madre) va por la calle y habla bereber con ella (refiriéndose a la hija) y le dice: 'anda, anda, no me acuerdo ahora', como que... (risas)*

Hija mayor: *Sí es que es verdad." (Entrevista a Afra, p. 29-52)*

La sobrina de Saray, otra de las entrevistadas, nació en España, y también se niega a hablar en árabe dialectal cuando sale a la calle:

“Madre: *Muchas veces yo cojo un papel y escribo árabe, y ella dice: '¡mira, enséñame esto!'. Le digo: '¿que enseñe yo?'. Dice: 'ya no comprendo nada, nada de eso'.*

Entrevistadora: No se acuerda ¿Y cómo se acuerda de hablar en árabe? Porque habla contigo.

Madre: Porque en la casa siempre hablo con ella árabe.

Entrevistadora: ¡Ah! ¿Siempre?

Madre: Siempre.

Entrevistadora: Y en el cole hablará español.

Madre: Sí, claro.

Entrevistadora: Entonces sabe los dos perfectamente. Eso está bien, que le hables en árabe para que no olvide su lengua.

Madre: Sí, claro. Tengo mi sobrina también, la hija de mi hermana, que está aquí, ha nacido en España y nunca ha ido a Marruecos, y habla árabe mejor que yo.

Entrevistadora: ¡Ah! ¿Sí?

Madre: Sí.

Entrevistadora: Porque tú hermana siempre le habla en árabe.

Madre: Ella siempre le habla en árabe, siempre en la casa. Y ella en cuanto sale a la calle, si yo le hablo en árabe no me contesta en árabe.

Entrevistadora: ¿No?

Madre: No.

Entrevistadora: Contigo en español (risas).

Madre: (risas) Y me dice: 'tita, cuando estamos en la casa hablamos árabe, cuando salimos a la calle tenemos que hablar español, estamos en España' (risas).

Entrevistadora: (risas) Te tienes que acostumbrar (risas).

Madre: Sabe mucho vaya. " (Entrevista a Saray, p. 285-303)

Esta diferenciación de contextos a la hora de emplear una u otra lengua responde a un notable interés, por parte de los chicos marroquíes, de formar parte activa de la sociedad a la que migran. La inquietud de cualquier chaval marroquí por ser considerado uno más entre sus compañeros y amigos, puede provocar que éste, como acto de resistencia o de rechazo, emplee el castellano y el árabe dialectal o el bereber en contextos muy concretos y diferenciados. Es decir, que el chico, en su afán por integrarse, decide ocultar determinados aspectos que lo diferencian de cualquier muchacho español, y adoptar otros que son más afines a la sociedad de acogida.

Por eso, el árabe dialectal y, en algunos casos, el bereber, van a ser empleados exclusivamente en casa. Mientras que, como

decíamos al principio de este apartado, el castellano va a ser la lengua más utilizada en los demás contextos.

No obstante, en el caso de una de las mujeres entrevistadas, nos llamó la atención saber que sus hijos, que aún estaban en la guardería y que eran demasiado pequeños como para diferenciar qué lengua utilizar en cada contexto, se negaban a contestar a su madre cuando ésta se dirigía a ellos empleando el árabe dialectal. Tras indagar sobre este suceso, nos percatamos de que hay ocasiones en las que a los padres se les escapan muchas palabras en castellano, por lo que sus hijos terminan mezclando las dos lenguas o decantándose por una de ellas, que generalmente suele ser la lengua de acogida, por ser la que más poder tiene fuera del ámbito familiar y en los medios de comunicación.

***“Madre:** Ellos hacen como si no entendieran, y a la fuerza tiene que hablarle uno en...*

***Entrevistadora:** ... en español.*

***Madre:** ... en español.*

***Entrevistadora:** Pero a lo mejor es porque habéis utilizado algunas veces el español entre vosotros ¿o no?*

***Madre:** Sí.*

***Entrevistadora:** Puede ser eso.*

***Madre:** La verdad es que sí, porque aquí siempre hablamos español o árabe, las dos cosas mezcladas.*

***Entrevistadora:** Vais mezclando, pues es por eso. Que si siempre hablarais en árabe, ellos lo habrían... desde chicos cogen corriendo las dos lenguas. Pero bueno.” (Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 532-539)*

También es muy común encontrar familias en las que los niños emplean el árabe dialectal para comunicarse con sus padres y el castellano para hablar con sus hermanos. Lo vemos, por ejemplo, en los hijos de Afra:

***“Entrevistadora:** ¿En casa no habláis bereber? ¿Habláis siempre español?*

***Madre:** No, hablamos xelha.*

***Mediadora:** Xelha, es decir, que hablan bereber. Por eso me traducía (refiriéndose a la madre), ella no sabe nada de árabe.*

Entrevistadora: *¿En casa habláis siempre bereber?*

Madre: *Sí, pero ellos hablan español (refiriéndose a los niños).*

Entrevistadora: *¡Ah! Entre ellos hablan español.*

Madre: *Sí.*" (Entrevista a Afra, p. 9-17)

3.2.2. La enseñanza de la lengua y la cultura de origen

El creciente aumento del número de alumnos de origen marroquí en las escuelas españolas ha traído consigo una serie de exigencias al sistema educativo que tienen que ver con la atención a la diversidad y con la educación intercultural. Una de esas demandas ha sido la enseñanza de las lenguas y culturas de origen, como forma de preservar la identidad cultural de los chicos y chicas marroquíes. A pesar de que las clases de ELCO marroquí (Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen) han tenido una amplia tradición en algunos países como Holanda, hay otros, como España, donde apenas están comenzando a hacerse efectivas, pues sólo algunos de los centros educativos que cuentan con una presencia significativa de alumnado marroquí se han podido beneficiar de este servicio.

Como bien afirma Sicmec y nuestra mediadora intercultural en el siguiente fragmento de entrevista, hay centros educativos donde las clases de ELCO han sido prácticamente inexistentes o no han gozado de la continuidad que merecían:

"Mediadora: *Tres o cuatro veces que ha ido (esa profesora), porque mi hija ha estado con ella, y me ha dicho que ella no va a seguir.*

Madre: *Es por eso.*

Entrevistadora: *Sí, que no había subvenciones, entonces...*

Madre: *Estamos desesperados con el árabe, de verdad.*" (Entrevista a Sicmec, p. 417-420)

Una de las cuestiones que pone en tela de juicio el interés de estas clases, es la que discutíamos en el apartado anterior. Es decir, teniendo en cuenta que la mayoría de las familias marroquíes utiliza el árabe dialectal para comunicarse en sus casas y en la calle, y que el árabe clásico únicamente se emplea en contextos muy específicos, ¿hasta qué punto es beneficioso transmitir a los chicos y chicas marroquíes el árabe estándar o formal en lugar del árabe dialectal?

Pues bien, son muchos los autores que coinciden en señalar, que si bien la diversidad cultural es un factor de enriquecimiento para la sociedad de acogida, no por ello deja de ser, como bien señala Franzé (1999), una fuente de conflictos en distintos terrenos: en el terreno lingüístico (dificultad en el dominio de ambas lenguas o de una de ellas), en el terreno familiar (riesgo de fricción de los lazos primarios), en el escolar (riesgo de fracaso escolar) y en el terreno personal (sentimientos contradictorios y sufrimiento).

Por eso, los cursos de la ELCO podrían suponer una oportunidad para contrarrestar los efectos producidos por los conflictos a los que hacíamos referencia hace un momento, e impulsar el posible desarraigo y las dificultades sociales y educativas de los chicos y chicas marroquíes asentados en España.

Sin embargo, como la propia Franzé (1999) reconoce, la Enseñanza de la Lengua y la Cultura de Origen (ELCO) no puede considerarse como una herramienta potenciadora de la identidad de los chicos marroquíes, porque podríamos reducir el significado de identidad en dos aspectos:

1. Por un lado, estaríamos considerando que las realidades vivenciadas por esos niños son idénticas a la de sus padres. Y, al mismo tiempo, estaríamos restando valor al carácter multidimensional que, según pudimos ver en el marco teórico del presente estudio, tiene la identidad. Como bien señala Maalouf (1999): "la identidad está formada por múltiples pertenencias; pero es imprescindible insistir otro tanto en el hecho de que es única y que la vivimos como un todo." (p.38)

2. Por otro lado, podría considerarse que la ELCO (la Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen) atiende en mayor medida a los elementos étnicos más tipificados, y descuida la cultura viva, es decir, la que construye y desarrolla la gente de a pie.

Se entiende que estas dos consideraciones podrían ser, en última instancia, una de las causas por la que muchos chicos marroquíes, sobre todo los mayores, deciden dejar de asistir a estos cursos, como bien apuntaba uno de los profesores de ELCO de una

escuela privada de Málaga con el que tuvimos la oportunidad de charlar.

En cualquier caso, si la ELCO marroquí en España continúa funcionando como lo ha hecho hasta ahora, es decir, si responde a intereses diplomáticos con Marruecos más que a una preocupación por facilitar la integración de estas personas en España, es evidente que estas clases no responderán a las necesidades de los chicos y chicas marroquíes establecidos en este país, sino al del gobierno marroquí y al de muchos padres: mantener el vínculo con Marruecos. Mientras sea el gobierno marroquí el que gestione y organice estos cursos será difícil llevar a cabo prácticas educativas con las que el alumno aprenda a respetar la diferencia (Mijares, 2004).

La hegemonía de la cultura occidental, los prejuicios de ésta, y la insistencia por parte de muchos agentes sociales por hacer sentir a estos chicos diferentes, es lo que les lleva a asimilar muchos de los comportamientos, formas de vestir e incluso formas de hablar de los jóvenes españoles. Cuando la lengua y la cultura de origen suponen un impedimento para la integración, no hay duda de que el rechazo a los orígenes se convierte en uno de los mecanismos de defensa más habituales.

Hay varios estudios que plantean el interrogante de si es conveniente enseñar la lengua materna o la lengua oficial de Marruecos. Para nosotros, una de las propuestas más acertadas es la que plantea el profesor Jan Jaap de Ruitter (1998), de la Universidad de Tilburg. Este autor llevó a cabo una investigación en la que se demostraba la existencia de semejanzas entre el árabe dialectal y el árabe clásico. A partir de ahí, Ruitier propone el aprovechamiento de estas similitudes para desarrollar una aproximación integral a estas dos variantes del árabe.

3.2.3. El aprendizaje del castellano

La importancia de la lengua en el desarrollo de la personalidad y en la construcción de la identidad es indudable, pues como veíamos al principio de este capítulo, nos permite construir nuestra imagen del mundo.

Cuando nos trasladamos a un país nuevo, y no conocemos el idioma utilizado por la mayoría de las personas que habitan en él, nos resulta muy difícil comunicarnos. Tanto, que a veces llegamos a inculparnos por nuestra incapacidad para aprender una lengua en un breve periodo de tiempo, y nos sentimos frustrados por nuestra dificultad para expresar un pensamiento, una necesidad o incluso un sentimiento. Los inmigrantes tienen mucha experiencia en este terreno, y para conocer de cerca cómo viven esta situación hemos decidido plasmar el testimonio de Fatma, una joven madre marroquí que vino a España con un desconocimiento absoluto del idioma:

“Madre: *Al principio estuve trabajando con personas marroquíes en Marbella, y luego vine aquí a Málaga, y trabajé con una familia española, pero no sabía nada de español. Yo hablo francés, pero...*

Entrevistadora: *... no te entendías muy bien.*

Madre: *Tenía que venir una mujer, la marroquí que vivía abajo. Tenía que bajar continuamente, porque yo le decía: ‘¿qué está diciéndome la señora?’.*

Entrevistadora: *Lo pasaste fatal ¿no?*

Madre: *Sí, ese año yo lo pasé mal antes de saber el idioma. El idioma es muy importante porque es tu herramienta. Donde vas tienes que llevar el diccionario.*

Entrevistadora: *Sí, porque si no, no puedes hacer nada. Si no entiendes...”* (Entrevista a Fatma, p. 673-678)

Hay otras personas, que son capaces de expresarse con facilidad a través del código gestual, y lo utilizan para comunicarse hasta que aprenden el idioma. Sherezade cuenta su experiencia al respecto:

“Entrevistadora: *Pero después por ejemplo para comprar y todo eso ¿la lengua te...?*

Madre: *(habla en árabe).*

Mediadora: *(se ríe).*

Entrevistadora: *¿Qué?*

Mediadora: *Dice que señalaba lo que quería.*

Entrevistadora: *¡Ah! que señalabas lo que querías, y te lo daban (risas).“* (Entrevista a Sherezade, p. 128-133)

No obstante, la comunicación gestual resulta insuficiente si queremos formar parte activa del sistema social en el que estamos insertos y recibir la misma consideración que el resto de los ciudadanos. Por ello, parece razonable pensar que lo primero que deberíamos plantearnos cuando emigramos a otro país, es aprender su idioma. Sin embargo, ese aprendizaje requiere de un notorio esfuerzo, que no se vea interrumpido por las inseguridades y el miedo a equivocarse, y que vaya unido a un espíritu de apertura. Es decir, si nuestra intención es integrarnos en la comunidad en la que vivimos, no debemos tener ningún inconveniente en mezclarnos con el resto de personas que la conforman y, por tanto, tampoco en aprender la lengua hablada por la mayoría. De lo contrario, estamos contribuyendo a nuestra exclusión y marginación, y nuestra posición frente a la población autóctona será de desigualdad.

El miedo al ridículo y a no poder expresar algo con exactitud es lo que lleva a muchos migrantes marroquíes, principalmente mujeres, a encerrarse en sus casas y aislarse de todo lo que les rodea, creando así su propio gueto.

Una de las madres entrevistadas, Sara, nos explicaba cuál era su sensación cuando aún no dominaba el idioma y charlaba con españoles:

“Entrevistadora: Bueno, ¿Y qué dificultades te encontraste cuando llegaste aquí?, una sería el idioma ¿no?

Madre: Al principio los idiomas. La verdad es que me acuerdo perfectamente cuando estás sentada y la gente habla y no te enteras de nada. Y hay veces que te sientes que están hablando de ti en todos lados.

Entrevistadora: (risas).

Madre: Y eso me molestaba mucho, pensaba: ‘seguro que han dicho algo de mí’.

Entrevistadora: ‘Están diciendo algo malo’.

Madre: Sí, que están... pero muchas veces dices: ‘han dicho algo y yo no me he enterado’.

Entrevistadora: Algo psicológico, y ya le empiezas a dar vueltas.

Las dos: (risas).

Madre: *No, la verdad es que mal. Cuando vas a algún sitio y vas sola, porque a lo mejor ese día no puede acompañarte fulanita, y vas sola, pues tienes que enterada, y yo...*

Entrevistadora: *... ibas como asustada a los sitios ¿no?*

Madre: *Sí, la verdad es que el idioma al principio cuesta trabajo. Cuesta trabajo por ti misma, porque no entiendes lo que dice la gente. Y luego quieres informarte y te dan la espalda, se creen que tú has entendido, y tú no lo has entendido.” (Entrevista a Sara, p. 484-494)*

A partir de las entrevistas hemos podido comprobar que, cuando una persona migra sin la compañía de un amigo o familiar, el desconocimiento del idioma puede ir asociado a una serie de sentimientos muy específicos. En testimonios anteriores veíamos sentimientos de impotencia y vulnerabilidad. Y en el fragmento de la entrevista anterior, Sara hablaba de incomodidad, desconfianza y percepciones equívocas por parte de los interlocutores españoles, es decir, que erróneamente daban por hecho que nuestra entrevistada no tenía problemas para entender la conversación.

El siguiente testimonio corresponde a Amal, una mujer que llegó a España sin papeles y a punto de dar a luz. Ella describe como el día del parto fue abandonada por su única amiga en la puerta del hospital por miedo a las consecuencias derivadas de la situación irregular en la que estaban ambas, y añade nuevos sentimientos con respecto al desconocimiento de la lengua:

Madre: *Yo me sinceré con ella (una amiga suya) y le dije que me había pasado eso, y ya no sé, se asustó. Sí, porque cuando me llevaban para traer al niño me dejó allí en la clínica tirada, sin nada, ni la ropa, y ya está. Gracias que al fin dijeron que había una señora que lo escuchó, porque trabajaba allí y alguien se lo comentó. Y ya subió a verme y me dijo: ‘¿quiere ir a un centro?’. Yo no hablaba bien español.*

Entrevistadora: *Entonces, ¿tú llegaste sin saber nada?*

Madre: *Me dijeron que había una señora francesa que estaba la pobre ingresada por cáncer, (risas) una señora que podía hablar conmigo.*

Entrevistadora: *De intermediaria.*

Madre: *Ahora me río, pero entonces...*

Entrevistadora: *Sí, claro. Ninguna gracia. Si no dominabas el idioma y encima estabas en esa situación.*

Madre: *Ya está. Tuve el niño y me fui al centro de acogida, pero bien.” (Entrevista a Amal, p. 137-143)*

En las palabras de Amal se percibe temor y soledad ante una situación tan delicada como puede ser un parto. Más aún cuando su única compañía, una amiga, la abandona minutos antes de dar a luz en la puerta del hospital, sin ninguna prenda de vestir para poder cambiarse, y ninguna dirección a la que acudir cuando le dieran el alta. Pero el de Amal no es el único caso que se da en nuestro país, por lo que no estaría de más contar con intérpretes en los hospitales a objeto de que pudieran hacer frente a estas situaciones.

Hablábamos pues de sentimientos como la impotencia, la vulnerabilidad, la incomodidad, la desconfianza, el temor, y la soledad. Muchos de ellos fruto de la suma de distintas variables, entre las que destaca el desconocimiento del idioma de la sociedad de acogida. Un desconocimiento que parece constituir, como bien apuntábamos en un principio, uno de los principales obstáculos para llevar a cabo un proceso de integración.

La mayoría de los inmigrantes marroquíes son conscientes de las oportunidades que les resta el desconocimiento de la lengua de acogida, pero sólo algunos dedican parte de su tiempo a acudir a clases de castellano.

Sherezade y su hermana eran analfabetas en su país, y cuando llegaron a España comenzaron a estudiar castellano y árabe clásico en una ONG que ofrecía clases gratuitas:

“Mediadora: *Dice: ‘claro que sí’. Dice que ella sabe ahora español, que ha estado estudiando.*

Entrevistadora: *¡Ah! ¿Has estado estudiando aquí español?*

Mediadora: *(traduce).*

Madre: *(Habla en árabe).*

Mediadora: *Su hermana es la que estaba el otro día con nosotros ¿te acuerdas?*

Entrevistadora: *¿Quién la jovencita o la que estaba sentada al lado?*

Mediadora: *La que estaba sentada al lado. Tampoco ha estudiado nunca, y vino aquí y estudió árabe y español.*

Entrevistadora: *¿Pero en clases de aquí?*

Madre: *No.*

Entrevistadora: *¡Ah!*

Madre: *En Málaga Acoge.” (Entrevista a Sherezade, p. 38-48)*

Esto mismo le ocurrió a Laila:

“Madre: *Como yo tenía ganas de estudiar más español.*

Entrevistadora: *¿Tú querías?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *¡Ah!*

Madre: *Entonces, una de ellas me dijo: ‘aquí dan clases de español si quieres’.*

Entrevistadora: *¿En la Liga (es una ONG)?*

Madre: *Sí. Y me enseñó donde es, y...*

Entrevistadora: *¿Y te apuntaste allí?*

Madre: *Sí. Allí conocí yo a Rocío*

Entrevistadora: *¿A Rocío?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Estuviste mucho tiempo dando español?*

Madre: *Sí. Sé leer, sé...*

Entrevistadora: *¡Jolín! Entonces eso también te ha ayudado.*

Madre: *Sí (sonrisa).*

Entrevistadora: *(sonrisa) ¡Ah, bueno!” (Entrevista a Laila, p. 510-525)*

El interés por conocer la lengua de acogida es compartido por muchas mujeres marroquíes. La hermana de Yasmín, por ejemplo, acude diariamente a un lugar donde imparten clases de castellano para adultos, sin importarle la distancia que hay desde la escuela a su casa:

“Madre: *Como da dos horas de clase, no para.*

Mediadora: *¿Dos horas de clase de español?*

Hermana de la madre: *Sí. Es que lo que pasa es que el autobús tarda mucho y eso. Una hora para llegar al centro.*

Entrevistadora: *¡Jolín!*

[...]

Entrevistadora: *¿Y qué días das?*

Hermana de la madre: *Pues todos los días, de lunes a viernes.*

Mediadora: *¿Por la tarde o por la mañana?*

Hermana de la madre: *Por la tarde, lo que pasa es que la gente... si tú no sabes leer ni escribir vas a otra clase, entras de cuatro a seis, y la clase donde voy yo, pues de seis a ocho.”*
(Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 912-929)

Además de las academias, hay otros cauces para aprender la lengua de acogida, las Escuelas de Adultos y las Escuelas de Idiomas son un claro ejemplo de ellos.

Fatma, por ejemplo, nunca ha acudido a clases, pero la televisión y el contacto cotidiano con españoles le han servido de apoyo en su aprendizaje:

“Entrevistadora: *el hecho de que no supieras español ¿hacía que salieras menos a la calle?*

Madre: *No.*

Entrevistadora: *¿Tú salías?*

Madre: *Yo salía siempre, salía para aprender. Porque yo estuve...*

Entrevistadora: *Es que hay mucha gente que no sabe el idioma y le da cosa.*

Madre: *Yo no, yo tenía mi dirección, que era la dirección de mi tía.*

Entrevistadora: *¿La llevabas siempre?*

Madre: *Siempre. Y quinientas pesetas para el taxi.*

Entrevistadora: *(risas) ¿Eso es suficiente?*

Madre: *Siempre. Si me pierdo o me pasa algo, siempre recordaba el camino donde ir para la ida, y cinco si vuelvo del camino de donde salí. Entonces, si me pierdo cojo el taxi. Pero no me ha pasado muchas veces.*

Entrevistadora: *¿No?*

Madre: *Que va.*

Entrevistadora: *¿Aprendiste rápido?*

Madre: *Yo sí. Yo en dos años aprendí a hablar español, tres años.*

Entrevistadora: *Sin dar clases ni nada.*

Madre: No, no, nada. Nada más hablaba con la gente, escuchando la tele, veía a la gente como hablaba para poder hablar igual yo.

Entrevistadora: (risas).

Madre: Lo que pasa es que yo no hablo bien español, pero me... Estoy fingiendo, no es hablando.

Entrevistadora: No, pero hablas bien y entiendes perfectamente.

Madre: Estoy hablando, pero yo no he estudiado nunca el español. Vivo y lo respeto. A mi niño le digo: 'yo no hablo, yo no sé español'. Yo las telenovelas, porque mi jefe me dice: 'tú mira las telenovelas para aprender español, y coge el libro y escribe en tu idioma. Tú escribe lo que escuchas ahí, y lo escribes en tu idioma para que aprendas mejor'.

Entrevistadora: ¡Ah! En tu idioma. Tú escuchas en español y después escribes en árabe.

Madre: Yo, por ejemplo, escribo en árabe: '¿por qué no?' (Hace como que deletrea estas palabras y las escribe en árabe en la mesa).

Entrevistadora: Lo escribes en árabe.

Madre: Eso. Y yo vi que de esa forma yo aprendía a hablar.

Entrevistadora: ¿Y eso quién te lo aconsejó?, ese método.

Madre: Mi jefe, estoy trabajando con él y siempre que hablo con él le digo las palabras mal...

Entrevistadora: Equivocadas.

Madre: Equivocadas. Dice: 'Fatma, eso no se dice así, se dice así. Apúntatela en negrita por encima. Y luego con la comida, tú a las una tienes que ver Carlos Arguiñano que está en la tele, y ver cómo lo hace'. Así he aprendido yo." (Entrevista a Fatma, p. 630-657)

Hay otras mujeres, como Saray, que se casaron con hombres españoles y aprendieron gracias al contacto y a la comunicación con su pareja. Saray vivió varios meses en el campo y la mayor parte del tiempo lo pasaba en compañía de su marido, por lo que el aprendizaje del castellano fue más rápido:

“Entrevistadora: ¿Tú no sabías español?

Madre: No sabía ni 'hola' si quiera (risas). Cuando yo me casé con mi marido, delante del juez y todo, yo no sabía nada. Él me preguntó: '¿juras que tú quieres a tu marido?'.

Entrevistadora: Y tú pensabas: '¿qué me estará diciendo?'.

Madre: Yo me vestí de novia y todo. Una cuñada mía estaba así, al lado mía, y me susurraba lo que tenía que decir, y yo...

Entrevistadora: Que dijeras que sí ¿no? (risas).

Madre: ¡Dile que sí! ¡Dile que sí! (risas). Ahora cuando me acuerdo me da de risa.

[...]

Entrevistadora: ... Entonces, la principal dificultad fue el idioma ¿no?

Madre: Nada de idioma (risas).

Entrevistadora: ¿Tú por qué te sentías peor cuando llegaste? Por el idioma y por qué más.

Madre: No, lo que pasa es que el idioma yo lo he aprendido rápido.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Sí. Llevaba aquí quince días con el muchacho ese marroquí (un chico que tenía un bazar en frente de su casa), he trabajado con él. Y cuando fui con mi marido al campo, he vivido con él seis meses de novios.

Entrevistadora: ¿En el campo?

Madre: Sí. No hay mucha gente ahí y no escuchaba casi nada de español. Yo aprendo solamente lo que mi marido dice, y él hablaba con el perro, con las ovejas, con las gallinas... (risas).

Entrevistadora: Tu marido todo el día hablando y tú todo el rato detrás de él (risas).

Madre: Y viene también mucha gente ahí, al campo. Es una casa en un cortijo, y los fines de semana viene mucha gente, tengo muchos amigos de aquí, de Torre del Mar, de Granada, de todos lados. Y una amiga mía siempre viene.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Sí, la mujer del amigo de él, sí. Se llama Petri, siempre viene, y me explica en la cocina como apañar la comida. Un día ella me dijo a mí: '¿le ayudo?'. Y yo le dije: '¿le ayudo qué es? ¿Eso qué es?' (risas)." (Entrevista a Saray, p. 502-605)

También se da el caso contrario, es decir, mujeres que cuando llegan a España sienten la incapacidad de enfrentarse a una nueva lengua y a una nueva cultura, y como consecuencia deciden refugiarse en casa y alejarse de la vida pública. La mayoría de estas mujeres cuando se relacionan lo hacen exclusivamente con familiares o con

otros marroquíes, por lo que el contacto que mantienen con la lengua castellana es prácticamente inexistente.

Fatma nos acerca a la problemática del desconocimiento lingüístico:

“Entrevistadora: *Cuando viniste no sabrías hablar español ¿qué dificultades te encontraste? ¿Lo pasaste mal?*

Madre: *Sí, porque no sabía ni hablar.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Pero aquí mucha gente habla las cosas así (mueve las manos para dar a entender que los españoles gesticulamos mucho).*

Entrevistadora: *Con los gestos.*

Madre: *Sí (risas). Que aquí se habla muy bien con los gestos ¿no?*

Madre y Mediadora: *(risas).*

Madre: *Sí, el primer día que vine fue muy difícil, no sabía nada, ni comprar leche, ni pan, nada, no sabía cómo se llamaba. Y una amiga que vino antes que nosotros aquí, nos llevó al mercado, y a la tienda donde compraba ella también.*

Entrevistadora: *Al supermercado.*

Madre: *Sí, pero yo no sabía nada, no sabía hablar.*

Entrevistadora: *Y te daba cosa claro, te quedabas siempre en la casa y estabas como más segura ¿no?*

Madre: *Eso.*

Entrevistadora: *(risas) Claro.*

Mediadora: *Poquito a poco se va aprendiendo.” (Entrevista a Fatma, p. 927-940)*

El aislamiento al que se someten muchas mujeres como consecuencia del desconocimiento de la lengua de acogida no sólo les afecta a ellas, sino que también perjudica a sus hijos, porque resulta muy difícil hacer un seguimiento educativo de estos chavales y contar con la colaboración de las familias, cuando hay padres que no tienen ninguna noción de castellano. Para los maestros, a veces resulta una verdadera odisea poder comunicarse con los padres de algunos de sus alumnos marroquíes porque, como bien nos cuentan dos de ellos a continuación, hay padres que llevan varios años residiendo en España y no pueden articular más de dos palabras seguidas en castellano:

Profesor: *Nadie, nadie, nadie. Incluso te puedo decir una cosa, hoy, por ejemplo, me ha llamado la atención uno de los niños de los que hemos hablado, muy bueno, un niño encantador. Hablando y tal, me ha dicho que él ha nacido en España, que su familia lleva ya mucho tiempo aquí. Él tiene ya diez años.*

Entrevistadora: *Claro.*

Profesor: *Su madre no habla español.*

Entrevistadora: *¿No habla nada de español?*

Profesor: *Yo hablo con ella. Él lleva aquí poco tiempo, porque vienen de otra zona. Vivía en calle Cauce, iba al colegio Adela Torres, o sea que lleva cinco meses en esta zona. Pero él nació en España, o sea que ya lleva cinco meses, y digo: 'bueno, y en Marruecos no...'. Y dice: 'No profe, yo he nacido aquí'. Total, que ahora cuando venimos, mira por dónde, está la madre en la puerta, y resulta que no habla ni papa de español, nada.*

Entrevistadora: *Nada, y lleva aquí ya...*

Profesor: *Simplemente: 'gracias señor, gracias señor'.*

Entrevistadora: *Sí, que te llama la atención que llevando tanto tiempo aquí no sepa decir nada." (Charla con dos profesores, p. 28-35)*

Como podemos ver en este fragmento de entrevista, el desconocimiento del idioma por parte de los padres, supone en muchas ocasiones un problema notable para comunicarse con los profesores de sus hijos, por lo que el seguimiento escolar que estas familias pueden hacer de los chavales es muy limitado. Por ello, consideramos que para la efectividad del principio de igualdad de oportunidades promulgado desde nuestro Ministerio de Educación es condición indispensable que aquellos centros educativos que cuenten con un número significativo de alumnado marroquí dispongan de los medios necesarios para organizar clases de castellano dirigidas a los padres marroquíes, así como para que puedan contratar mediadores interculturales.

3.3. *La religión*

3.3.1 La importancia de la religión

En Marruecos, la religión islámica y la tradición son las bases sobre la que se erige la vida política, social y moral. Para hacernos una

idea de la importancia que tienen éstas en la sociedad marroquí, únicamente habría que echar un vistazo a la normativa jurídica civil y familiar, la cual está regulada por lo que los marroquíes denominan Mudawwana, que es un código familiar en el que se enumeran una serie de normas dictadas por la tradición, y cuyo objetivo sería controlar y legitimar las relaciones familiares. La Mudawwana, según nos cuenta Aixelá (2000), ha bebido en sus orígenes de dos fuentes: el Corán y la Sunna (que se refiere a la costumbre normativa del Profeta); y es, junto a la Constitución de 1962, el fundamento del derecho civil marroquí.

Sabemos que, en Marruecos, la tradición y la religión dictan la práctica cotidiana, impregnando las relaciones familiares y sociales. Pero ¿qué entendemos por religión y qué por tradición? Según la Real Academia Española la religión es “el conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad, de sentimientos de veneración y temor hacia ella, de normas morales para la conducta individual y social y de prácticas rituales, principalmente la oración y el sacrificio para darle culto”. Y por tradición entendemos la “transmisión de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc., hecha de generación en generación”, o bien, “la doctrina, costumbre, etc., conservada en un pueblo por transmisión de padres a hijos”.

Como podemos observar, la religión únicamente se refiere al conjunto de creencias, sentimientos, normas morales y prácticas rituales que giran en torno a la divinidad (la cual adquiere múltiples formas en función de la religión a la que hagamos referencia: Allah, Cristo, Buda, etc.); mientras que la tradición es el proceso por el cual esa religión, mezclada con las costumbres y los ritos del grupo cultural, se transmite de padres a hijos. Esto quiere decir que cuando una doctrina es transmitida de generación en generación, ésta es susceptible de sufrir cambios. De ahí, que para aquellos que no tienen un conocimiento profundo de las religiones, resulte a veces difícil diferenciar entre qué forma parte de la religión y qué se ha ido incorporando con el devenir de los tiempos. A todo este desconcierto habría que añadir también la existencia de un poder religioso, detentado en el caso de los musulmanes por los *ulamas* y en el de los católicos por los sacerdotes y la jerarquía eclesiástica, que se han encargado de atribuir a la religión una serie de ritos y costumbres que nada tienen que ver con ella, conformando así una religión a su medida, que responde a sus propias concepciones morales y

espirituales y que, en ocasiones, contrasta fuertemente con las costumbres y planteamientos morales de gran parte de la población actual.

Esta confusión entre tradición y religión era frecuente durante nuestras entrevistas y charlas. Nos percatamos de que aquello que para algunas mujeres era tradición, para otras formaba parte de su religión. Esto ocurría fundamentalmente por el desconocimiento y el escaso contacto que muchos marroquíes musulmanes han tenido con la fuente primaria de la religión islámica (el Corán). Algunas de estas personas entrevistadas, por ejemplo, llegaban a afirmar que gran parte de sus creencias procedían del Corán, cuando era fácilmente demostrable que eran fruto de la tradición. La propia Mudawwana puede incitar a error, ya que parte de una interpretación del Corán (llevada a cabo por la escuela malikí del Islam sunní), y de una serie de normas que dictan las costumbres y tradiciones del Profeta (la *Sunna*); es decir, que mezcla tradición, interpretación y religión.

Vemos pues, que la religión juega un papel fundamental en la vida de los marroquíes, aunque a veces la interpretación que se haga de esa religión sea sesgada y multidimensional. Para conservar y transmitir este valor a las nuevas generaciones, el Corán se convierte en un manual de referencia en cualquier escuela de Marruecos. Desde que los niños aprenden a leer comienzan a tener contacto con su Libro Sagrado, y a partir de ahí cultivan la que consideran la esencia de la educación islámica: la educación moral.

Como bien afirma Atia el Ibrachi (1993):

“Los pedagogos islámicos han declarado que la meta de la educación islámica no era llenar el cerebro de los estudiantes de conocimientos o enseñarles materias escolares que ignoran, pero sí formar sus caracteres, educar sus almas, inculcarles la virtud, las buenas costumbres, y, en fin, prepararlos para una vida honesta, hecha de lealtad y perfección; el objetivo primordial y supremo de la educación islámica es formar el carácter y educar el alma.” (p.7)

El que la religión forme parte de la vida escolar de los chicos marroquíes no quiere decir que ésta deba absorber, o de hecho

absorba, las demás disciplinas. Siguiendo con las palabras de Atia el Ibrachi (1993), el ideal de la educación islámica es: “alcanzar la verdad científica, saborear el placer espiritual que proporcionan y, finalmente, lograr la perfección moral” (p.10). En la misma línea, el filósofo Al-Ghazali añade: “Buscad el conocimiento desde la cuna hasta la tumba, buscad el conocimiento aunque para ello tengáis que ir hasta China.” (Ibíd.p.20)

Estas palabras muestran que el conocimiento es considerado por filósofos y pedagogos de la educación islámica como una fuente de riqueza que impulsa al hombre a la perfección moral. De ahí que desde la educación, se busque conciliar religión y conocimiento, como si de un todo inseparable se tratase.

Sherezade y la mediadora intercultural, Zahra, lo explicaban del siguiente modo:

“Mediadora: *(Traduce) Dice que en la educación misma estamos dando religión, pero que aquí...*

Entrevistadora: *... separan religión de educación ¿no?*

Mediadora: *Sí, y los padres quizás piensan que cuando el niño sea mayor hará lo que quiera, pero que no es igual si tiene una educación.”* (Entrevista a Sherezade, p. 386-388)

El nexo de unión entre religión y conocimiento sufre una fricción importante desde el momento en que los chicos marroquíes son escolarizados en las escuelas españolas. A partir de ahí todo cambia, porque entran a formar parte de un sistema escolar muy diferente al de Marruecos, y donde los contenidos, la metodología empleada por los profesores, y los códigos de comunicación distan mucho de los que había conocido hasta ese momento. Una de las materias que hasta ahora diferenciaban el currículum escolar de España y el de Marruecos era la Religión, pues hasta hace poco la asignatura de Religión Islámica era prácticamente inexistente en la mayoría de los centros, y en los que se ofertaba, las clases eran muy intermitentes, pues el sueldo de los profesores quedaba al amparo de las autoridades marroquíes, de algunas ONGs o de la iniciativa privada.

A pesar de que en 1992 ya se firmaron los primeros acuerdos de cooperación entre el Estado Español y la Comisión Islámica en

España³³, en los que se garantizaba la enseñanza de la Religión Islámica a aquellos centros públicos que así lo solicitasen, no ha sido hasta hace poco cuando estos convenios han visto la luz. Andalucía, Aragón y País Vasco fueron las primeras comunidades autónomas que, en el curso 2005-2006, impartieron la asignatura de Religión Islámica en algunos centros educativos.

Para los padres e hijos marroquíes, el hecho de que en muchos lugares de España no se contemple la Religión Islámica se traduce en una verdadera contrariedad, ya que los chicos pierden el contacto permanente que mantenían con su religión de origen en Marruecos, y se encuentran con que la única manera de mantenerla es confinándola al ámbito privado.

Como veíamos en el apartado estadístico, la religión es, junto a la lengua de origen, el aspecto que más echan en falta los padres marroquíes de las escuelas españolas. Para ellos es muy importante que sus hijos conozcan en profundidad la religión musulmana y el sentido de sus fiestas. Por eso echan de menos su país de origen, y muchos no descartan marcharse allí por algún tiempo con la idea de que sus hijos aprendan su religión, su lengua y su cultura de origen.

“Mujer nº1: Antes de tener los niños decíamos que no íbamos a volver más, nos quedamos aquí para...”

Entrevistadora: Ya os ibais a quedar aquí.

Mujer nº1: ...para toda la vida. Pero, desde que tuvimos los niños siempre piensas que volver.

Entrevistadora: ¿Sí? Pero, ¿por qué cambiasteis de idea?

Mujer nº1: Te digo una cosa, es por la religión, los niños no van a saber de religión y no pueden practicarla libremente porque en el cole siempre van a tener...

Entrevistadora: No están los horarios preparados para eso.

Todas: (risas).

Entrevistadora: Pero, sobre todo por la cultura y eso ¿no?

Mujer nº1: Sí, y también te digo una cosa, para no olvidar nuestra tierra tenemos que volver un día ¿sabes? Siempre que la gente sea así, no olvida su tierra, siempre va a volver. Habrá un día en

³³ Un Convenio que teóricamente entró en vigor en el curso 1996/1997, pero que sólo se ha aplicado en las Comunidades de Ceuta y Melilla.

el que no vayamos, pero ahora no.” (Entrevista colectiva, p. 602-610)

En muchos casos los padres, aún sin disponer de ayuda ni de una formación religiosa adecuada, tienen que asumir la responsabilidad de transmitir a sus hijos los principios de la religión musulmana. Por ello, la ausencia de apoyos externos, hace que muchos de estos padres se decidan a enviar a sus hijos a escuelas privadas, donde les enseñen árabe clásico y los principios más importantes de su religión. No obstante, esta posibilidad no está al alcance de todos, por lo que transmitir la religión islámica en un país de mayoría no musulmana se va a convertir para ellos en todo un reto.

Cada uno de estos padres afronta el reto de manera distinta. Laila, por ejemplo, se sirve de sus limitados conocimientos para transmitirles a sus hijos lo que sabe de su religión:

“Entrevistadora: *¿Y a tus hijos cómo le transmites lo de la religión? ¿Tú le hablas de eso o no?*

Madre: *Sí, yo le explico lo que yo sé.*

Entrevistadora: *Tú les enseñas lo que sabes ¿no?*

Madre: *Sí, ellos también rezan.*

Entrevistadora: *¿Rezan contigo?*

Madre: *Sí, mis dos hijos pequeños porque son muy chicos. Pero rezan, leen el Corán y eso.” (Entrevista a Laila, p. 297-302)*

La hija de Raba, que es más autodidacta, se vale únicamente del Corán para aprender la religión musulmana:

“Entrevistadora: *¿Le has explicado tú la religión?*

Madre: *Tiene el libro. Yo tengo el libro ese ahí. Pero lo tiene en español, ella me lo pidió.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Claro, los libros lo explican todo.*

Entrevistadora: *Pero árabe no saben ¿no?*

Madre: *Árabe estaban dando clases y ya tantas cosas no pueden llevar.” (Entrevista a Raba, p. 105-111).*

Otras madres, sin embargo, se encuentran incapacitadas para llevar a cabo esta labor en solitario y deciden buscar apoyo externo: escuelas de educación islámica en España, profesores particulares, escuelas temporales en Marruecos (a la que los chicos asisten durante el verano), etc.

Amal nos cuenta qué proyectos tiene para su hijo en cuanto al aprendizaje de su lengua y religión de origen:

“Madre: *Y yo quiero también que cuando sean un poquito más mayorcitos pasemos durante las vacaciones mucho tiempo en Marruecos, con mis hermanas, con las hermanas de su padre, para que él vea las cosas por sí mismo.*

Entrevistadora: *Sí, sí, que vea la forma de vida ¿no?*

Madre: *Sí, sí. Cuando sea grande va a poder estudiar allí, en vacaciones, cuando vamos, siempre lo meto en una escuela de árabe.*

[...]

Madre: *Es una escuela tradicional.*

Entrevistadora: *Como una escuela de educación islámica ¿no?*

Madre: *Sí, y de religión. Es para aprender, y en eso va a seguir también. Cada vez que vamos tiene que seguir hasta que sea consciente de las cosas.”* (Entrevista a Amal, p. 780-787)

La mayoría de los comentarios de profesores, y de padres e hijos marroquíes, coinciden en que las escuelas de primaria con las que mantienen contacto no tienen establecido en el Proyecto Curricular de Centro ninguna actividad alternativa a la asignatura de religión católica³⁴. De tal forma que las iniciativas que se plantean de manera frecuente apenas han contado con una reflexión y una evaluación previas, y muchas veces carecen de interés para los alumnos. Parece ser, por tanto, que cuando unos padres manifiestan abiertamente que no desean que sus hijos reciban esta asignatura, pueden optar entre

³⁴ Hay que tener en cuenta que los datos se recopilaron antes de 2005, por lo que esta situación ha podido sufrir importantes variaciones desde entonces. No obstante, tenemos constancia de que hay centros educativos en Andalucía que cuentan con un importante número de alumnos marroquíes y que, sin embargo, sólo tienen como alternativa a la Religión Católica la asignatura de Ética. Esto ocurre porque el número total de docentes que imparten la asignatura de Religión Islámica es de 37, por lo que apenas se puede atender a la fuerte demanda.

que éstos se queden en clase mientras el maestro o maestra de religión atiende al resto de los alumnos, que vayan al patio a jugar con el resto de los chicos que no asisten a clases de Religión, o que se queden en una clase de apoyo repasando lo que han aprendido durante el día.

Para los niños pequeños de origen marroquí, muchas veces la edad supone un handicap para poder comprender la segregación que se produce durante la hora correspondiente a la asignatura de Religión, pues probablemente no cuenten con un desarrollo cognitivo suficiente como para entender por qué se les separa del resto de sus compañeros cuando se imparte esta materia. Para los padres esta situación también puede resultar embarazosa, porque se encuentran con el problema de tener que explicarle a un niño, que aún no tiene forjada una identidad cultural y religiosa, la razón por la que él es diferente al resto de sus compañeros y no asiste a las clases de Religión Católica.

Una de nuestras entrevistadas, Amal, nos contaba cómo trataba de transmitirle a su hijo la importancia de la religión musulmana, y lo que supone para ella pertenecer a una religión distinta a la del país de acogida. Como podemos ver a continuación, para Amal resulta muy importante que su hijo no se sienta discriminado por sus compañeros, y por eso trata de que éste conozca y tome partido en las fiestas religiosas propias de la sociedad de acogida:

“Madre: No, no. Él una sola vez ha preguntado por qué los niños tienen clases de Religión y...

Entrevistadora: ¿Dan clases de religión en el colegio? ¿Religión Católica?

Madre: En el colegio normal, en el público.

Entrevistadora: Sí, pero ¿dan clases de Religión?

Madre: Sí, dan clases de Religión, y él no entra.

Entrevistadora: ... no entra.

Madre: Está él, dos niños que también son musulmanes, y un chico griego. Entonces, yo fui al despacho y pregunté por qué dan clases de Religión y nosotros no.

Entrevistadora: ¿Se ha enterado?

Madre: Le he explicado un poquito. Él ha entendido, quizás él no sea un adolescente, pero sí. Pero no sé qué imagina él, yo que sé.

Entrevistadora: Sí, como a lo mejor es muy pequeño tú piensas que a lo mejor todavía no...

Madre: Sí. Un día en la tele escuchó la llamada a la oración en la peregrinación a la Meca.

Entrevistadora: ¡Ah! La llamada de...

Madre: ... y dice: '¡Mamá, mamá!'. Él estaba en el salón, yo estaba en la cocina, y se fue corriendo y ¡Pummm!, hace así (gesto de cerrar la puerta) y cerró la puerta, y dijo: '¡Un tío está chillando en la tele!'.

Todas: (risas).

Madre: Eso ha sido el primer día, pero cuando me ha visto rezar, y veía a mi hermana...

Entrevistadora: Sí, ya él lo ve como una costumbre.

Madre: Sí, él lo ve...

Entrevistadora: ... como algo normal, y con naturalidad.

Madre: Los tronos le gustan mucho, dice: 'voy a ver los tronos'.

Entrevistadora: ¿Va a ver los tronos?

Madre: Le gustan mucho, pero vamos que...

Entrevistadora: ... sí, para verlos, como una fiesta más ¿no?

Madre: Sí.

Entrevistadora: Entonces, en Navidad y eso ¿él pregunta?

Madre: Sí, pregunta.

Entrevistadora: ¿Le explicáis vosotros?

Madre: Sí, le explicamos. Pero por su edad yo no sé, se lo explicamos por encima. Por ejemplo, el día de los Reyes, les compramos regalos y le decimos que en nuestra fiesta...

Entrevistadora: ... le explicáis.

Madre: Sí.

Entrevistadora: Sí, le compras a lo mejor para que al otro día cuando vaya al colegio no se sienta mal al ver a todos los niños con sus regalos.

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¿Pero le explicáis que no es por esa fiesta?

Madre: Bueno, hasta ahora todavía le digo: 'mira, te voy a traer los Reyes Magos', pero yo sé que más adelante...

Entrevistadora: ... le vas a decir la...

Madre: Sí. Además, después los niños se enteran que no hay ni Reyes Magos ni nada.

Todas: (risas)

Entrevistadora: Sí, ya de chicos se enteran, vamos que...

Madre: Ahora no sé. El niño ahora está motivado con mi hermana que le pone a estudiar el Corán y eso, pero todavía no entiende él muchas cosas." (Entrevista a Amal, p. 256-293).

Como bien puede verse en este testimonio, resulta muy difícil aislar al niño de los acontecimientos que tienen lugar a su alrededor, y tal vez cabría plantearse si se trata de algo deseable o beneficioso para él. En nuestra opinión, vivir al margen de lo que acontece en nuestra sociedad únicamente puede conllevar al aislamiento y a la marginación, porque insistir en la diferencia nos impide ver nuestras semejanzas. Sin embargo, tampoco parece ecuánime que en una sociedad donde conviven multitud de culturas, únicamente se contemple el festejo público de acontecimientos que tienen que ver con la religión católica (Semana Santa, Navidad, Corpus Christi, etc.).

Hay madres, que al igual que Amal, les explican a sus hijos muchos de los aspectos que caracterizan a la Religión Católica, pues resulta inevitable ignorar una religión que está presente en la escuela, en la calle y en las fiestas que se celebran a tu alrededor. No obstante, muchos padres marroquíes temen que estas influencias puedan calar en sus hijos y que éstos terminen prefiriendo la Religión Católica a la Religión Musulmana, por ello deciden encargarse personal y exclusivamente de la formación religiosa de éstos.

Sara forma parte de este grupo de padres:

“Entrevistadora: ¿Hay asignatura de Religión? ¿Y de Ética?

Madre: Yo he pedido que no.

Entrevistadora: ¡Ah!, entonces cuando hay Religión van ellas al patio.

Madre: Mi niña sabe de todas la religiones.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: No quería ponerla, porque si yo supiera que mi niña lo va tomar como una información: qué es lo que es la religión,...

Entrevistadora: Para aprender otras religiones.

Madre: Pero mi preocupación es que si a ella le gusta la religión, y vamos a tener diferencias, o si le meten una cosa en la cabeza... Por eso yo he pensado más para ella, le estoy explicando todo y sabe qué es Semana Santa, que hay otro Jesús, que hay otro Dios, y sé que lo entiende todo, pero no quiero que dé Religión y se olvide de la otra.

Entrevistadora: Claro.

Madre: Entonces, ella sabe que nosotros rezamos, que...

Entrevistadora: Y tú piensas que al ser tan pequeña, si aprende la Religión Católica y ve a las amigas con esa religión, puede acabarle gustando más que la otra.

Madre: A su padre también le preocupa mucho, y yo no quiero que me diga eso, por eso yo sigo lo que me...

Entrevistadora: ... lo que te han enseñado a ti.

Madre: Sí, yo transmito lo que me han transmitido mis padres para quedarme tranquila. Es una religión con la que yo no estoy totalmente contenta, porque veo cosas que...

Entrevistadora: Sí, que no te gustan.

Madre: Que no... pero tengo unos principios. Una...

Entrevistadora: ... una educación.

Madre: ... una educación que no la puedo dejar ahí.

Entrevistadora: Sí, que tú quieres transmitirle a tu hija tu religión.

Madre: Y sentirme bien..." (Entrevista a Sara, p. 638-657)

La opción que Sara y su marido han acordado en cuanto a la formación religiosa de su hija no deja de ser tan válida como lo podría ser cualquier otra. Sin embargo, no parece probable que esa decisión determine finalmente la condición religiosa de la niña, y tampoco que el temor de estos padres se vaya a disipar por el hecho de adoptar la exclusividad en cuanto a la transmisión de la religión musulmana. Ningún padre puede evitar que sus hijos tengan, de una u otra forma, contacto con las influencias del exterior. Como tampoco pueden dictar la forma en la que su hijo o hija razona e interioriza esas influencias. Por tanto, tal vez debiéramos considerar que esos niños forman parte de una sociedad que tiene unos valores y unas costumbres religiosas distintas a las de Marruecos, y que, al mismo tiempo, esa sociedad va aumentando progresivamente gracias a la llegada de personas procedentes de diferentes países, que introducen nuevos patrones culturales en la sociedad de acogida.

Muchas doctrinas religiosas se han originado a partir de otras ya existentes (un ejemplo de ello es el Protestantismo en la Religión Cristiana), lo que da a entender que las religiones no son absolutas, ni deben monopolizarse o ser sometidas al estancamiento. La religión es una interpretación global de la realidad, y la sociedad actual de la información pone de relieve lo complicado de ponerle barreras. Visto así, la idea de apartar al niño de otras religiones no parece muy factible; porque, además de la familia, éste va a interactuar con otros agentes de socialización (como su grupo de iguales o los propios medios de comunicación) y, lo queramos o no, va a aprender cosas que probablemente sus padres nunca le enseñarían. Por ello, parece conveniente que los chicos marroquíes y los autóctonos tomen conciencia de la existencia de diferentes religiones entre sus propios compañeros, y conozcan los rasgos principales de cada una de ellas. Como decimos, el conocimiento no tiene límites, y sólo él tiene el potencial suficiente como para proporcionarnos seguridad y estabilidad en nuestros planteamientos. Por eso, no es de extrañar que la persona más segura de sus principios sea, al mismo tiempo, aquella que conoce su religión en profundidad y los principales preceptos de las demás. Pues, de no ser así, puede ocurrir lo que decíamos antes, que no sepamos diferenciar entre religión y tradición, y que al echar mano de las fuentes primarias de esa religión comprobemos que algunos de los planteamientos que teníamos instalados en nuestras cabezas, y que han llegado a formar una parte muy importante de nuestra identidad, terminen por tambalearse al comprobar que carecían de fundamento.

Esto supone un nuevo reto a todos los niveles, y precisa muy especialmente de la participación de los agentes educativos y de las instancias políticas y sociales, pues se trata de replantear toda una cultura (social, escolar, familiar...) con el fin de crear una identidad colectiva que vaya más allá de lo puramente cultural. Es decir, una identidad transcultural en la que todos y cada uno de los que formamos parte de esta sociedad nos sintamos reflejados.

Para un niño pequeño la religión es vivenciada de manera muy distinta a la de sus padres. Para muchos de ellos la religión cobra especialmente sentido en la celebración de sus fiestas, porque es el momento en el que se sienten miembros de un grupo y disfrutan con ello. En las vísperas de Navidad, por ejemplo, las escuelas organizan actividades para festejarla: decoran las clases con adornos navideños,

cantan villancicos, los chavales se disfrazan, etc. Es decir, que los niños disfrutan haciendo actividades conjuntas que sus padres y profesores apoyan y aplauden. Pero ¿qué pasa con los alumnos que profesan otras religiones? ¿Acaso deberíamos apartarlos de estas actividades por el hecho de ser musulmanes, judíos o budistas? ¿Les beneficiaría en algo el hecho de apartarlos del resto de sus compañeros?

Por las experiencias relatadas por varios profesores y padres marroquíes, parece evidente que a los niños pertenecientes a culturas distintas a la nuestra les gusta festejar esos días con sus compañeros y sentirse parte integrante del grupo, pero lo que sí está claro es que en ningún momento buscan ser segregados y separados del resto. Seguramente el problema no sean las fiestas religiosas ni que los niños canten canciones sobre Jesús en lugar de Allah, sino que la escuela y la sociedad en general olvidan que en España hay un grupo muy numeroso de personas, que son ciudadanos como nosotros, y que tienen una cultura y una religión que no merece menos atención por el hecho de no ser las mayoritarias.

A pesar de la proliferación de estudios y experiencias que muestran las ventajas de una educación intercultural, aún seguimos insistiendo en la transmisión de un modelo de currículum que beneficia a los chavales autóctonos y que provoca el fracaso escolar del resto; en imponer unos valores y unas creencias con las que sólo se identifican los chavales occidentales; y, en ignorar la existencia de otras religiones, creencias, costumbres, tradiciones, etc.

Ante esta situación, cabe hacerse una serie de preguntas, como: ¿por qué si el Estado es aconfesional hay escuelas que hacen festejos por Navidad y no por Ramadán? ¿Acaso los chicos marroquíes no tienen el mismo derecho que los españoles a festejar sus celebraciones religiosas? ¿Son los chicos autóctonos los que se oponen a que se celebren acontecimientos que son importantes para otras culturas o acaso son los adultos quienes tratan de imponer un patrón cultural y religioso hegemónico?

De lo que no hay duda es que la única manera de conocer, comprender y respetar al que está a nuestro lado es a través del

contacto con sus costumbres y sus formas de vida, y, por supuesto, interesándonos por sus creencias y principios.

El interés de los chicos marroquíes por integrarse en las actividades de clase y con sus compañeros hace que, en ocasiones, algunos de estos chicos se nieguen a salir al patio o a acudir a clases de apoyo cuando es la hora de la asignatura de Religión. Hay que decir también que en numerosas ocasiones esta materia se plantea de tal manera que resulta muy atractiva para los chavales, porque les permite hacer cosas que no realizan en otras asignaturas y que son de su agrado, tales como: dibujar, realizar juegos, cantar, etc.

Dos profesores nos contaban las reacciones que tenían algunos de sus alumnos marroquíes cuando, durante la clase de Religión, acudían al aula para sacarlos al patio o al aula de apoyo:

“Entrevistadora: *Por ejemplo, el tema de la Religión, aquí se da Religión ¿no?*

Profesora: *Sí.*

Entrevistadora: *Los niños árabes cuando se da Religión...*

Profesor: *Hay un par de árabes que salen cuando tienen Religión, pero luego en cuanto te despistas... Hay un niño árabe que tiene que salir fuera porque su padre no quiere que dé Religión, y en cuanto te despistas el niño está dentro, porque en la clase de religión lo pasan bien, hacen jueguecitos y hacen cosas, y él quiere quedarse cada dos por tres. ¿Y tú sabes lo que hace Mohamed? ¿Sabes lo que hace Mohamed? Cuando se cree que yo voy a ir a sacarlo, se pone...*

Profesora: *... se tapa.*

Profesor: *... se pone una cosa en la cabeza.*

Profesora: *Como el avestruz (risas).*

Entrevistadora: *(risas)*

Profesor: *Y me dice Ana: ‘¡sácalo a él!’.*

Todos: *(risas).*

Profesora: *Y el otro día Nayet, que es muy cumplidora ella de su... y muy recta... Fui a sustituir a Pedro en una complementaria y le dije a Ana: ‘bueno, me la llevo’. Y dice: ‘no, no, si yo me quedaría’. Y le dije: ‘mira, tú haz lo que tú quieras, que yo vengo a por ti ¿eh? tú verás’. Ana dice: ‘¡no, déjala! si ella se queda con*

mucha frecuencia'. Y esa yo la veo de las más tristillas, y se quedó.

Entrevistadora: *¿Se quedó?*

Profesora: *Se quedó.*

Profesor: *Es que tan chicos no son tampoco...*

Entrevistadora: *Sí, que eso es más tema de los padres ¿no?*

Profesora: *Sí, yo creo que empiezan a entender a convivir, que son dos formas de hablar de una realidad distinta. Estas Navidades una niña árabe ha traído adornos para adornar la clase de Navidad, luego vino la madre de Sana, y dijo: 'quién me iba a decir a mí que para la escuela todo lo que quisiera, pero para la casa no'. (Charla con dos profesores para contrastar resultados, p. 295-310)*

El hecho de que muchos padres e hijos marroquíes compartan nuestras fiestas, y que algunos incluso decoren sus casas con motivos navideños, es una señal de que respetan las creencias religiosas de la mayoría de los españoles y de que tienen interés por formar parte de esa sociedad a la que migran. Pero, ¿qué muestra de interés damos nosotros hacia sus fiestas? ¿Sabemos cómo se celebra en las calles de Marruecos el Ramadán? ¿Las autoridades españolas organizan algún tipo de acto público con motivo de la Fiesta del Cordero o del Ramadán que pueda ser comparado a los que se realizan durante Navidad: con miles de luces, conciertos, concursos de belenes, cabalgata, etc.?

A diferencia de la imagen que los medios tratan de transmitir, la religión no es portadora de conflictos, de terrorismo y de desigualdad, aunque a veces éstos se justifiquen en su nombre. La religión puede y debe ser utilizada para transmitir valores positivos que tengan que ver con la amistad, la humanidad y el respeto. Sin embargo, la religión deja de tener sentido cuando se utiliza para justificar atentados criminales, para efectuar mutilaciones genitales en contra de la voluntad del que lo hace, o cuando se emplea para perpetuar la desigualdad y la esclavitud.

Todos los padres marroquíes con los que hemos tenido contacto son portadores de esta idea. De ahí, que algunos como Fatma -una de las madres entrevistadas-, expresen su idea de que la religión sólo es portadora de mensajes que benefician al individuo. Los padres que parten de este planteamiento no temen que sus hijos tengan

contacto con otras religiones, porque consideran que éstas no hacen más que alimentar el espíritu y abrir nuestra mente:

“Entrevistadora: ... Cuando lo educas ¿qué intentas transmitirle?
¿Tus costumbres de allí se las transmites?

Madre: Sí, sí.

Entrevistadora: Su religión...

Madre: Sí, yo le enseño las dos. Pero más la mía, la religión musulmana.

Entrevistadora: ¡Ah! le enseñas las dos religiones: la católica y la musulmana, para que conozca un poco la vida de aquí ¿no?

Madre: Yo no estoy en contra de ninguna religión, porque la religión es muy buena, es mandada por Dios.

Entrevistadora: Sí, que...

Madre: Yo lo respeto, y lo respeto totalmente porque todos somos iguales, cada uno tiene una forma de pensarla, y de verla.

Entrevistadora: Y de interpretar cada uno...

Madre: Y de interpretarla, pero mi niño está con su religión más que con la católica, porque está en el colegio y dice: ‘mamá, yo no puedo salir a la Semana Santa, porque el trono tiene un niño, y yo soy musulmán’.” (Entrevista a Fatma, p. 230-255)

3.3.2. Fiestas y prácticas religiosas

a) Las fiestas religiosas: el Ramadán y la Fiesta del Cordero

Para entender qué supone el Ramadán para los musulmanes podríamos establecer cierta semejanza con el significado que tiene la Navidad para los católicos, aunque sólo a modo de analogía, los dos tienen un origen religioso y generalmente se celebran en familia.

A continuación, Raba alude al sentido religioso al que acabamos de hacer referencia, comparando el respeto que musulmanes y católicos muestran hacia sus fiestas religiosas:

“... el Ramadán no es igual que aquí, allí se respeta. Aquí salen por la tarde y por la noche, toda la noche, nada más que comen salen, nosotros no. Ahora ya no es como antes, que nos quedábamos en casa, antes aquí también era así (se refiere a

que antes la Navidad en España se celebraba más en familia y los jóvenes salían menos).“ (Entrevista a Raba, p. 129-131)

Como sabemos, la celebración del Ramadán tiene una fecha variable que depende del calendario lunar, es decir, que la celebración comienza a partir de que aparece la luna nueva. Desde ese momento, y durante un mes, se celebra la revelación que el arcángel Gabriel le hizo al profeta Mahoma del Corán y, como penitencia, los musulmanes ayunan hasta que se oculta el sol. Pero, tras la puesta de sol, la familia se reúne para comer, rezar y celebrar su fiesta. Al tratarse de una fiesta nacional en Marruecos, la gente se felicita en las calles, se colocan adornos, los comercios y las oficinas cierran cuando comienza a anochecer, y la gente procura, al menos durante esos días, respetar los preceptos de la religión islámica en el espacio público (no fumar, no beber alcohol, en definitiva, respetar el significado de la fiesta).

Sin embargo, para los marroquíes que migran a España, el Ramadán se vive de manera muy distinta. Celebrarlo en familia resulta difícil cuando gran parte de la misma aún continúa en Marruecos, y los horarios laborales de muchos marroquíes en activo no contemplan un periodo de descanso para la celebración de esta fiesta, principalmente para aquellos que tienen que trabajar por la tarde o por la noche y para quienes, teniendo que desempeñar una jornada completa en un empleo que requiere de un importante desgaste físico (como puede ser la albañilería), no han tenido la oportunidad de comer desde la noche anterior. Además, en la calle tampoco se percibe un ambiente acorde a esta celebración, porque para los españoles que no son musulmanes estas fechas suelen pasar desapercibidas y la gente continúa saliendo, fumando y bebiendo, como si de un día más se tratase.

Dos de las entrevistadas, Afra y Yaima, nos explicaban las dificultades que existen para celebrar el Ramadán en España del mismo modo a como lo hacían en su país de origen:

“[...] no es lo mismo celebrar el Ramadán aquí que en Marruecos, por el horario, la ausencia de la familia, la existencia de un contexto que no va acorde con la fiesta.” (Entrevista a Afra, p. 68)

“Madre: ... el Ramadán es mucho mejor allí que aquí ¿por qué? Porque cuando tú sales a la calle, notas...”

Entrevistadora: ...el ambiente.

Madre: ... el ambiente de Ramadán, no como aquí: uno está fumando, y el otro está bailando, y el otro está ahí, y el otro pobre no... (Risas). Pero allí no, tú encuentras mujeres respetando, con una chilaba, y el hombre igual, a la hora de rezar está con su chilaba.

Mediadora: Porque en el Ramadán no sólo no se come, sino que se respeta un poco.

Madre: Se reza mucho.

Mediadora: No se pintan las mujeres, no se fuma, más o menos se hace el Ramadán para todos, y hay un ambiente.” (Entrevista a Yaima, p. 217-222)

Son muchas las mujeres que, como Afra y Yaima, coinciden en que sus fiestas religiosas son vividas de forma muy diferente en el país de acogida. Más abajo, podemos ver como tres mujeres marroquíes insisten en la dificultad que tienen para celebrar el Ramadán, como consecuencia de sus horarios laborales, y de la ausencia de un clima apropiado para la celebración de una fiesta religiosa:

“Mediadora: ¿Qué no puedes hacer aquí que tenga que ver con tu religión?

Madre: [...] El Ramadán tú lo haces pero el sabor es diferente.

Entrevistadora: Claro.

Madre: La Fiesta del Cordero tampoco.

Entrevistadora: Pero, por ejemplo, la oración.

Mediadora: (Traduce a la tía de la entrevistada) Es diferente.

Hija: Pero en la religión, por ejemplo, rezar es normal, porque dentro de mi casa...

Madre: Sí, que si lo hacías dentro de tu casa igual lo puedes hacer aquí.

Hija: Lo que pasa es que la fiesta no se siente igual que en Marruecos, porque...

Entrevistadora: Allí...

Hija: ... allí todo el mundo hace el Ramadán en la calle y dentro de la casa, todo el mundo, pero aquí no.

Entrevistadora: Aquí no.

Hija: Si estamos fuera, hay gente que come, que fuma...

Entrevistadora: El ambiente es normal.

Hija: Eso. Pero dentro de tu casa haces lo que quieres.

Entrevistadora: *Sí, vosotros lo vivís más dentro de las casas porque no es lo mismo, no se vive en las calles el ambiente.*

Madre: *El ambiente no puede ser como en Marruecos, igual que la Navidad ¿no?*

Entrevistadora: *Ya, claro.*

Madre: *Aquí no...*

Entrevistadora: *Y, ella igual ¿no? (refiriéndome a si la tía piensa igual).*

Madre: *Igual. Y la gente también en el trabajo te respeta porque es una fiesta popular.*

Entrevistadora: *No es lo mismo.*

Hermana de la madre: *(habla en bereber).*

Mediadora: *(Traduce) Dice que ella lo siente más, a lo mejor su sobrina no porque está en su casa, pero ella siente que le faltan muchas cosas porque está trabajando. Cuando hay una fiesta para ella no es una fiesta, porque tiene que estar trabajando. Cuando hay que ayunar en Ramadán, ella tiene que estar a las siete en la casa para trabajar.” (Entrevista colectiva, p. 298-321)*

Como podemos observar en este fragmento, el ambiente y el respeto que la gente manifiesta en la calle cuando los musulmanes celebran el Ramadán es muy distinto en Marruecos y en España. Sin embargo, éste no es un dato que llame especialmente la atención, puesto que al ser España un país de Religión mayoritariamente Católica, el acogimiento que tiene esta religión no es comparable al que se hace de la Religión Islámica.

No obstante, su condición multicultural obliga a nuestra sociedad a tener una serie de compromisos con todas las culturas que cuentan con representación en nuestro país. Por ello, no resultaría ilícito reclamar mayores concesiones a los musulmanes para que puedan desarrollar libremente su religión. Decimos esto, porque algunos de los principales inconvenientes con los que se encuentran estas personas para llevar a la práctica su religión y sus fiestas, tal y como lo hacían en su país de origen, tienen que ver con el horario laboral, con las restricciones respecto al uso del velo o de la chilaba en determinados puestos de trabajo, con las legislaciones impuestas por el Ministerio de Sanidad a fin de evitar que particulares puedan criar y matar un cordero para la Fiesta del Cordero, etc. Es decir, que hablamos de una serie de dificultades que podrían ser afrontadas

razonablemente sin que ello deba suponer un peligro para la ciudadanía.

Yaima, nos contaba con melancolía cómo había variado el modo en que celebraba la Fiesta del Cordero desde que salió de Marruecos:

“Madre: *Cuando es, por ejemplo, la Fiesta de Cordero, nosotros la celebramos allí de manera totalmente diferente a aquí. Aquí tú vas a la carnicería,...*

Entrevistadora: *...y compras un cordero.*

Madre: *Tú te apuntas, y cómo tú vas a coger una ayuda, pagas cien euros para un cordero, y cuando te traes el cordero está troceado. Está tan arrugado... Entonces, para mí eso no es una Fiesta del Cordero. En la Fiesta del Cordero, subes a la azotea con toda la familia, tu madre ata al cordero, hay movimiento: limpiando la barriga del cordero, y...*

Entrevistadora: *...hay un ambiente.*

Madre: *Eso. No, allí nunca lo compramos troceado ni lo ponemos en el congelador, eso yo lo puedo hacer todos los días.*

Entrevistadora: *Como quien pone un filete (risas).*

Madre: *Yo he vivido dos años en Alemania y ahora siete años aquí, y nunca he celebrado la Fiesta del Cordero aquí.”*
(Entrevista a Yaima, p. 223-230)

La Fiesta del Cordero conmemora el momento en el que el profeta Abraham, por mandato de su Señor, sacrifica a un cordero en lugar de al que fuera su hijo. Este momento supone el fin del sacrificio humano, y los musulmanes lo celebran acudiendo a las mezquitas a rezar y sacrificando un cordero que generalmente se comen en familia. Para los marroquíes que profesan la Religión Islámica ésta es una fiesta muy importante, pero cuando no se tiene a la familia cerca y el cordero es adquirido en una carnicería (ya troceado y limpio), ésta fiesta pierde gran parte de su sentido y, por supuesto, de su encanto. Por ello, la mayoría de los musulmanes que residen en España están de acuerdo en que cuando la Fiesta del Cordero no es compartida, y existen impedimentos para llevar a cabo el ritual de igual manera a como lo hacían Marruecos, es muy difícil sentirla y celebrarla de un modo especial, por lo que termina por convertirse en un día como cualquier otro.

Como hemos podido ver a lo largo de este apartado, las fiestas religiosas son vividas con menor intensidad por las familias marroquíes que migran a España que por las que se quedan allí, porque carecen de las condiciones necesarias para poderlas desarrollar tal y como les gustaría. Al mismo tiempo, las dificultades señaladas (horario laboral, ausencia de familiares, legislación sanitaria, etc.) impiden que los padres musulmanes puedan transmitir a sus hijos y compartir con ellos la vivencia de una serie de tradiciones religiosas que consideran una parte importante de su identidad cultural.

b) La oración y las visitas a la mezquita

Tal y como veíamos en el apartado estadístico, la oración diaria es, junto al Ramadán, la práctica religiosa más desarrollada por la mayoría de los musulmanes (78% de los padres encuestados). Esta oración se realiza cinco veces al día, y para llevarla a cabo la persona que reza debe estar de rodillas y mirando hacia la Meca.

En Marruecos es natural encontrarse a gente rezando en sitios públicos porque, a diferencia de lo que sucede en España con los católicos, la vivencia que los musulmanes hacen de su religión es una vivencia más compartida, que supera al ámbito privado.

La novela de Leila Aboulela (2001) titulada “la traductora” muestra muy claramente la crisis de identidad experimentada por una mujer musulmana, criada entre Sudán y Gran Bretaña, que se enamora de un profesor que se define ateo. En la novela, Sammar, que es como se llama la protagonista, se ve enfrentada a una cultura ajena y a un modo muy diferente de vivir la religión.

Durante uno de los capítulos de la obra, Sammar hace una reflexión sobre el alcance público que tiene la oración diaria en la religión musulmana, y lo compara con la privacidad con la que se viven otras religiones como el cristianismo:

“Resultaba más gratificante rezar en grupo que a solas. Cuando rezaba con otros, se concentraba más fácilmente: los que compartían su fe aquietaban su corazón. [...] Cuando empecé a vivir en aquel país le parecía extraño que la oración fuera algo privado. Estaba acostumbrada a ver a la gente rezando en las

aceras y en la hierba. Estaba acostumbrada a rezar en mitad de una fiesta, en sitios donde los demás charlaban, dormían o leían. Pero tras haber vivido muchos años en aquella ciudad, comprendía lo sorprendido que se sentiría cualquiera si, al doblar una esquina, se topase con alguien con la frente, la nariz y las palmas de las manos tocando el suelo.” (Aboulela, 2001, p.86)

No podemos negar que una misma realidad, como es rezar en un espacio público, es percibida de manera muy distinta por marroquíes y españoles. Durante una de mis entrevistas tuve la oportunidad de comprobar la naturalidad con la que una mujer marroquí rezaba a mi lado mientras yo charlaba con su hermana. Al tiempo que yo me centraba en mis preguntas, esta mujer se levantó, y sin mediar palabra, se colocó su chilaba, extendió una pequeña alfombra y se puso a rezar. Su hermana y los hijos de ésta, que estaban junto a mí, siguieron respondiendo a mis preguntas como si todo transcurriera del mismo modo que cinco minutos antes. Sin embargo, a mí aquello me llamó especialmente la atención, porque no estaba acostumbrada a que alguien interrumpiera una conversación para rezar y, mucho menos, a que lo hiciera delante de mí, a no ser que estuviera en un templo sagrado como es la Iglesia.

Pero, al igual que a mí me llamó la atención aquel acontecimiento, veámos como a la protagonista de la novela de Leila Aboulela (2001), también le resultó complicado acostumbrarse a rezar sola, tal y como hacían sus vecinos ingleses.

Sammar es un personaje que refleja muy acertadamente los sentimientos y pensamientos de la gran mayoría de las mujeres inmigrantes de religión musulmana, asentadas en España. Para estas mujeres, y para sus maridos e hijos, el hecho de migrar ha supuesto un cambio muy importante a todos los niveles: a nivel religioso, a nivel cultural, a nivel relacional, etc. En lo que se refiere a la religión, el cambio más importante ha sido, quizás, el experimentado por los hombres, y por los hijos nacidos allí y que vienen a España siendo adolescentes. Para las mujeres marroquíes, sin embargo, el cambio no ha sido tan notable, pues a excepción de las más ancianas, ellas no suelen acudir a sitios públicos como las mezquitas para practicar su religión. Las mujeres jóvenes y de mediana edad limitan su práctica

religiosa a la oración diaria, la cual realizan generalmente dentro de sus casas.

Una de las mujeres entrevistadas lo explicaba del siguiente modo:

“Entrevistadora: *¿Ha cambiado mucho la forma en la que vivías la religión en Marruecos a la forma de vivirla aquí?*

Madre: *Que va, la religión nunca cambia, siempre...*

Entrevistadora: *Siempre es igual ¿no?*

Madre: *Siempre.*

Entrevistadora: *¿Pero allí ibas a la mezquita?*

Madre: *En Marruecos no...*

Entrevistadora: *No ibas.*

Madre: *Allí pueden ir las mujeres mayores, pero las jóvenes no.*

Entrevistadora: *¿Las jóvenes no pueden ir?*

Madre: *Pueden.*

Entrevistadora: *Sí, que no es costumbre.*

Madre: *Eso. Yo en Marruecos voy muchas veces, pero aquí me quedo en la casa.*

Entrevistadora: *Sí, rezando ¿no?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Y aquí también haces oraciones?*

Madre: *Sí, y hago el Ramadán y...”* (Entrevista a Fátima, p. 752-763)

Como decimos, después de los hombres, son las mujeres mayores las que más acuden a la mezquita. Generalmente se reúnen allí los viernes por la mañana, porque en Marruecos éste es un día festivo y las mezquitas albergan a más gente que el resto de la semana (como ocurre los domingos en las iglesias españolas).

Zore nos relataba la aglomeración de gente que se concentra en las mezquitas de Marruecos los viernes por la mañana, y cuáles eran los grupos de personas que más acudían durante el resto de la semana:

“Madre: *Los viernes es cuando encuentras la mezquita llena de jóvenes y mayores.*

Mediadora: *Sí, sí.*

Entrevistadora: Pero normalmente vienen...

Madre: Pero diariamente no, diariamente encuentras más bien mayores ¿eh?

Entrevistadora: ¿Y los viernes suelen ir casi todos?

Madre: Los viernes van los que rezan.

Entrevistadora: El que es más...

Madre: El que hace la oración. Mira, la mezquita es para el que rece tanto en la mezquita como en la casa. Nadie que va a la mezquita no reza en casa. No, tienes que rezar en tu casa también.

Entrevistadora: Sí, el que va a la mezquita es seguro que reza en su casa.

Madre: Eso, todos los días. Todos los días tienes que hacer tus cinco oraciones." (Entrevista a Zore, p. 1035-1044)

Hay mujeres de mediana edad, como Afra y Yaima, que nunca han pisado una mezquita, y como decíamos, sus prácticas religiosas se limitan exclusivamente a la oración diaria y a la celebración de sus fiestas religiosas:

"La entrevistada practica la oración diaria, pero nunca ha ido a una mezquita. Se puede decir que no han variado sus prácticas religiosas, pero sí señala que no es lo mismo celebrar el Ramadán aquí que en Marruecos, por el horario, la ausencia de la familia, la existencia de un contexto que no va acorde con la fiesta..." (Entrevista a Afra, p. 68)

Entrevistadora: Bueno, ¿y la religión aquí cómo la vives? ¿Vas tanto a la mezquita como antes?

Madre: No, yo nunca he entrado a la mezquita.

Entrevistadora: ¿No?

Madre: De verdad que no.

Entrevistadora: ¿Nunca has ido a la mezquita?

Madre: Yo nunca he ido a la mezquita.

Entrevistadora: ¿Ni en Marruecos?

Madre: En Marruecos no es como aquí. Mira, la única cosa que tiene que hacer la mujer es rezar, sobre lo otro dicen: 'la mujer, por nuestra religión, mejor que se quede en su casa'.

Entrevistadora: ¡Ah!

Mediadora: Vamos, que la mujer...

Entrevistadora: Que no os obligan a ir a...

Mediadora: La religión hombre y mujer.

Madre: Para los hombres es obligado ir a la mezquita.

Entrevistadora: Pero para la mujer...

Madre: Si tú eres una mujer y tienes setenta u ochenta años, vale, tienes que ir a la mezquita, pero para las jóvenes como nosotros mejor...

Entrevistadora: ... en la casa ¿no?

Madre: ... mejor en la casa.” (Entrevista a Yaima, p. 758-774)

En la línea de Yaima, otra de las entrevistadas, Yamila, nos explica que la ausencia de las mujeres en las mezquitas se debe a una cuestión religiosa. Es decir, que para las mujeres asistir al templo sagrado no es una obligación, mientras que para el hombre sí lo es:

“Mediadora: (Traduce) Dice que ella no tenía que preocuparse, porque en Marruecos el Corán no obliga a la mujer a que vaya a la mezquita.

Entrevistadora: Sí, que para el hombre sí es obligatorio.

Mediadora: La mayoría de las mujeres jóvenes no van.

Madre: No van.

Mediadora: No van.

Madre: No, no.

Mediadora: Entonces...

Entrevistadora: ... rezan en casa.

Madre: Sí.” (Entrevista a Yamila, p. 202-210)

Por el contrario, Zore y la mediadora intercultural dan a entender que la escasez de mujeres en las mezquitas se trata de una cuestión que tiene que ver más con la costumbre y con la tradición que con la religión:

“Entrevistadora: Pero, ¿por qué no vas? ¿No te gusta ir a la mezquita?

Madre: No, yo no. Yo no soy partidaria de la mezquita.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Mediadora: Las mujeres no...

Madre: Ahí está, será porque la mezquita hace poco que se ha abierto para las mujeres, la mezquita desde siempre era para los hombres.

Mediadora: *Siempre había (un espacio para las mujeres), pero a lo mejor lo ponen más pequeño, porque saben que hay mujeres que no acuden mucho, pero no porque en la religión...*"
(Entrevista a Zore, p. 1008-1013)

A modo de anécdota, contaré que una vez tuve la oportunidad de ser invitada a la mezquita de Fuengirola con motivo de la celebración del Día del Niño Musulmán. Para visitar el interior tuve que colocarme una túnica que me cubría el cuerpo y el cabello, condición indispensable para entrar en la sala reservada a las mujeres. Aquella experiencia fue para mí toda una novedad, y tal vez por eso hubo muchos aspectos que me sorprendieron. En primer lugar, me llamó la atención que la puerta por la que entraban las mujeres no sólo era menor a la de los hombres, sino que iba a dar a otro piso distinto (la planta alta). Tras pasar una habitación destinada a la higiene de los pies, entrabas en un pequeño cuarto cubierto de alfombras desde el que, tras una celosía de madera, podías divisar cómo algunos hombres situados en la planta baja se entregaban a su oración.

La estructura de esta mezquita mostraba una clara diferenciación de espacios, la planta baja –más grande- estaba reservada exclusivamente a los varones y la planta alta a las mujeres. Esta diferenciación entre hombres y mujeres en la utilización de un espacio público como es la mezquita se ha ido transmitiendo de generación en generación, con el propósito de perpetuar el dominio que hasta ahora ha venido ejerciendo sobre este ámbito el varón. Hoy día, incluso en las sociedades tribales, la mujer tiene más protagonismo social que antaño, sin embargo el peso de las costumbres patriarcales todavía sigue haciendo mella en el tratamiento que se hace de ésta, de tal forma que no resulta extraño encontrar países de mayoría musulmana donde se les continúa restringiendo el paso en algunas mezquitas o donde se las confina a una zona más reducida que la del hombre.

Para los musulmanes existe la creencia de que para entrar en una mezquita la mujer debe cumplir con una serie de requisitos, como no tener la menstruación durante esos días, y haberse purificado con

un baño³⁵ en caso de haber realizado el acto sexual el día anterior. Estas restricciones parten de la idea de que el hombre y la mujer deben estar purificados, por dentro y por fuera, antes de entrar a la mezquita. Sin embargo, cuando nos referimos a algo tan natural como puede ser la menstruación en la mujer, llama la atención que para los musulmanes sea considerado algo negativo.

Raba, una de las entrevistadas, nos relata esta necesidad de purificarse tras realizar el acto sexual para acudir a la mezquita:

“Entrevistadora: *La forma que tienen los españoles de vivir la religión católica, y la forma de vivir los marroquíes su religión ¿también es diferente?*

Madre: *Es que hay quien la toma a pecho, y aquí también. Hay personas que están todo el día en la iglesia, hay otras que sólo van los domingos, y hay algunas que no van ninguna vez. Allí lo que hay allí es los viernes, igual que aquí los domingos. Allí los viernes todo el mundo va a la mezquita.*

Entrevistadora: *¿Todo el mundo? ¿Mujeres y hombres?*

Madre: *Sí, yo tengo mi madre que se levanta por la mañana, se ducha... es que también tiene que estar purificada. Los hombres igual.*

Entrevistadora: *¿Igual?*

Madre: *Si por ejemplo han hecho el amor no pueden ir a la mezquita.*

Entrevistadora: *¡Ah! ¿No pueden ir a la mezquita?*

Madre: *Así no, tienen que ducharse. Eso, y la mujer lo mismo, y otras personas que no han hecho nada, sólo se duchan y se visten de blanco, parecen una paloma.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Sí, los hombres también, su chilaba y todo. Eso el viernes.*

Entrevistadora: *Es como sagrado ¿no? Todo el mundo...*

³⁵ Esta norma es de obligado cumplimiento para hombres y mujeres. El baño al que hacemos referencia consiste en una purificación que comienza con una declaración de entrega a Alá (Wúdu), que continúa con un baño por entero en el que se manifiesta el deseo de ser reintegrado en Alá, y finaliza con la pronunciación de una oración, la Shahâda.

Madre: *Sagrado, sí. Mi madre se levanta a las seis de la mañana a rezar, y sale en grupo para ir a caminar, porque tiene un poco de colesterol.*” (Entrevista a Raba, p. 400-411)

La obligación de realizar un baño de purificación tras el acto sexual es algo que está claramente especificado en la Sura nº4 del Corán:

“¡Creyentes! No os acerquéis ebrios a la azalá. Esperad que estéis en condiciones de saber lo que decía. No vayáis impuros – a no ser que estéis de viaje. Hasta que os hayáis lavado. Y si estáis enfermos o de viaje, si viene uno de vosotros de hacer sus necesidades, o habéis tenido contacto con mujeres y no encontráis agua, recurrid a arena limpia y pasadla por el rostro y por las manos. Dios es perdonador, indulgente.” (Corán, 4:43)

En cuanto a la prohibición de acudir a la mezquita cuando la mujer tiene la menstruación hay diversas opiniones. Fátima Mernissi (2006), una autora que ha profundizado en el tema, expresa su opinión al respecto:

“La Arabia preislámica consideraba la sexualidad, y especialmente a la mujer menstruante, como una fuente de polución, de mancilla, como un polo de fuerzas negativas. La teoría sobre la mancilla manifestaba una visión de lo femenino que se expresaba por medio de un sistema de supersticiones y creencias que Muhammad quería condenar como consustancial a la esencia de la Yahilía (la época de la ignorancia) y de las creencias de la comunidad judía de la Medina.” (p.1)

Esta cita muestra el interés del Profeta por vencer el miedo supersticioso a lo femenino. Aunque, finalmente, tal y como afirma Mernissi (2006, p.2): “la tendencia misógina se va a imponer rápidamente entre los alfaquíes, y (lo) veremos resurgir en muchos hadices”, y muestra de ello, es la huella que estas tradiciones proféticas (hadices) han dejado en la religión islámica.

No hemos podido localizar en el Corán referencias directas a la relación existente entre la menstruación y la visita de las mujeres a las mezquitas. La única mención que se hace sobre este estado natural de la mujer tiene que ver con la prohibición del acto sexual, y para ello se

utiliza la palabra “purificado” que, a nuestro modo de ver, admite distintas interpretaciones³⁶:

“Te preguntan acerca de la menstruación. Di: ‘Es un mal. ¡Manteneos, pues, aparte de las mujeres durante la menstruación y no os acerquéis a ellas hasta que se hayan purificado! Y cuando se hayan purificado, id a ellas como Dios os ha ordenado’. Dios ama a quienes se arrepienten. Y ama a quienes se purifican.” (Corán, 2:222)³⁷

Sin embargo, si atendemos a esta otra traducción del Corán, no hay dudas sobre el significado de la palabra “purificación”:

“Y te preguntan acerca de la menstruación. Di: Es una impureza; absteneos, pues, de mantener relaciones maritales con vuestra mujeres durante el menstuo, y no mantengáis relaciones con ellas hasta que dejen de menstruar, y cuando se hayan purificado hacedlo como Allah os ha permitido [por vía natural]; ciertamente Allah ama a los que se arrepienten y purifican.” (al-Baqarah 2:222)³⁸

En este párrafo la relación entre menstruación y ausencia de acto sexual es explícita. Y además, no existe lugar a dudas de que en él se denomina “purificación” a la ausencia de la menstruación. En cualquier caso, en las dos traducciones se califica de “impuras” a las mujeres que tienen la menstruación, y esto es lo mismo que calificarlas de sucias, infectadas o contaminadas.³⁹

Este tratamiento que se hace a un estado concreto de la mujer podría responder una vez más a un razonamiento misógino. Sin embargo, tal y como veíamos en el testimonio de Fátima Mernissi

³⁶ La palabra “purificación” podría referirse a la necesidad de realizar el baño al que hacíamos referencia anteriormente con el fin de poder realizar el acto sexual o bien a la necesidad de abstenerse del mismo hasta que finalice el periodo menstrual.

³⁷ Traducción del Corán realizada por Cortés, J. (Ed. y Trad.) (1986): *“El Corán”*. Barcelona, Ed. Herder.

³⁸ Traducción del Corán extraída de Salih Al-Munajjid, S. M. (Página consultada el 11 de marzo de 2006): “Consultas vía mail sobre las relaciones sexuales durante la menstruación”. Dirección URL:

<http://63.175.194.25/index.php?QR=7838&dgn=3&In=spn>

³⁹ Que son algunos de los sinónimos del término “impura”.

(2006), estas consideraciones, a pesar de estar reflejadas en el Corán, podrían haber sido interpretadas equívocamente, porque parece ser que existen otras fuentes que muestran que el Profeta no tenía esta actitud fóbica hacia la menstruación en la mujer.

Esta autora indaga en distintas fuentes y recoge unas palabras que podrían hacernos dudar sobre las consideraciones del Profeta hacia el acto sexual y las menstruaciones:

“Muawiya ibn Sufian había preguntado a Umm Habiba, la esposa del Profeta, si éste solía hacer salat con la ropa con la que había hecho el amor (yuyami´u fihi), ella dijo que sí pues él no veía nada malo en ello. [...] Podía suceder que el Profeta recitara el Corán con la cabeza reposada en las rodillas de una de nosotras que estuviera menstruando. Podía suceder también que una de nosotras llevara la alfombrilla de la oración a la mezquita y la extendiera cuando tenía la regla.” (Mernissi, 2006, p.1)

Lo que queremos dar a entender con estos ejemplos es que, desde tiempos inmemoriales, se vienen realizando distintas interpretaciones sobre una misma religión, unas interpretaciones que muchas veces carecen de fundamento y que, sin embargo, terminan convirtiéndose en tradiciones arraigadas. Otras veces olvidamos que textos sagrados como la Biblia o el Corán fueron redactados en una época histórica determinada, y que, desde entonces, se han producido multitud de cambios sociales, que reclaman una interpretación más actual de dichos textos. Por último, habría que señalar, que como bien destacaba Mernissi (2006) cuando reflejaba las contradicciones existentes entre las palabras de las mujeres del Profeta, sobre sus experiencias durante el matrimonio, y lo que decía el propio Corán; los textos sagrados son, en sí mismos, interpretaciones de las palabras de distintos ídolos espirituales (Cristo, Alá, Buda, etc.). Es por esto, que siempre queda abierta la posibilidad de que determinados fragmentos pertenecientes a textos sagrados hayan sido de alguna manera malinterpretados o magnificados.

*B) Análisis de las familias
marroquíes como sistema de roles*

B) ANÁLISIS DE LAS FAMILIAS MARROQUÍES COMO SISTEMA DE ROLES (PERSPECTIVA MICROSISTÉMICA)

1. La familia

1.1. Relaciones internas

Este apartado tiene como propósito dar a conocer la naturaleza de las relaciones internas que se dan dentro de las familias marroquíes y el rol que desempeña cada miembro en su núcleo familiar. Para ello, hemos realizado un análisis de las relaciones internas horizontales (relación de pareja de los padres y relación con los hijos), verticales (relación entre hermanos) y periféricas (relación con los suegros).

1.1.1. Relación de pareja de los padres

Quando hablamos de las relaciones de pareja no podemos hacer referencia a un modelo, porque existen muchos modos de relación y comunicación entre un hombre y una mujer. Aun así, nosotros hemos tratado de recoger los testimonios de distintas mujeres marroquíes con objeto de conocer y comprender algunas de estas relaciones.

a) La relación de pareja en Marruecos

Para comprender la evolución de estas relaciones es preciso hacer referencia a sus orígenes, que se remontan al periodo de noviazgo. Este periodo es especialmente significativo, ya que podría determinar el tipo de relación que exista entre los futuros contrayentes.

Si quisiéramos hacer una diferenciación aproximada de las relaciones de noviazgo, sería bueno atender a algunas variables como: el origen de esta relación, la duración de la misma, los sentimientos que existen dentro de ella, las vivencias, las concepciones socioeducativas y culturales de los implicados, etc. Todos estos factores, y las múltiples interrelaciones que pueden darse entre ellos, van a desempeñar un papel importante, aunque no necesariamente decisivo, en una relación.

A continuación, pasaremos a relatar algunas de las experiencias que han tenido nuestras entrevistadas durante su noviazgo, a fin de comprender las diferentes realidades matrimoniales que hemos encontrado.

➤ Relaciones con el esposo

Una cosa que tienen en común todas las entrevistadas es que se casaron muy jóvenes, algunas incluso antes de cumplir la mayoría de edad. Muchas de ellas abandonaron sus estudios tras cambiar de estado civil, ya que sólo así podrían hacerse cargo de las responsabilidades que tradicionalmente se asignaban a la mujer casada, como: hacer las labores del hogar, tener hijos, y cuidar de ellos, y estar siempre atenta al bienestar de su marido. Sin embargo, esta situación ha experimentado una variación importante en los últimos años, principalmente en las grandes ciudades como Casablanca o Rabat, donde las mujeres contraen matrimonio a edades más avanzadas.

En cualquier caso, todavía encontramos zonas de Marruecos, especialmente pueblos y ámbitos rurales, donde algunas familias tratan de arreglar el matrimonio de sus hijos desde muy jóvenes y, muchas veces, sin el consentimiento de éstos. Es decir, aún hoy podemos encontrar matrimonios en los que apenas ha existido una relación previa de noviazgo.

Algunos de estos matrimonios están compuestos por mujeres marroquíes y hombres europeos o marroquíes con un nivel adquisitivo alto, que acuden a algunos lugares de Marruecos con la idea de encontrar una mujer con la que poder casarse. Estas relaciones son utilizadas como válvula de escape por muchas jóvenes que, a consecuencia de su inexperiencia e inmadurez, piensan en el matrimonio como una oportunidad para mejorar su calidad de vida y para ser mantenidas por un hombre.

Este es el caso de Fátima, que antes de llegar a cumplir los quince años se casó con un hombre mayor que fue a su pueblo buscando una mujer con la que poder casarse:

“Mediadora: *(Traduce) Dice que fue a buscarla él.*

Entrevistadora: *¡Ah! ¿Qué él fue allí a buscarte a ti?*

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¡Ah, vale!

Mediadora: Es que allí muchos hombres hacen eso, los hombres...

Madre: Antes.

Mediadora: ... van para casarse. Bueno, antes iban a preguntar si alguien conocía...

Entrevistadora: ... a una chica en edad de casarse.

Mediadora: Sí, que está en la edad, y que es buena persona y eso ¿no?

Entrevistadora: Sí, siguiendo referencia ¿no? (risas).

Madre y Mediadora: (risas).

Entrevistadora: ¿Te gustó cuando lo viste o no?

Madre: Antes no tenía cabeza, sí. (Quiere decir que antes no te planteabas esas cosas).

Entrevistadora: ¿Te gustó? (risas).

Mediadora: (risas).

Madre: Sí, yo no puedo decir nada delante de mi padre ni de mi madre. Mi padre dice: '¿te casas aunque no quieras!'. Y yo dije: '¿qué le vamos hacer! ¿No?'

Entrevistadora: Claro, que antes no le podías contestar, si no te gustaba y él ya te había concertado el matrimonio, te tenías que casar ¿no?

Madre: Eso.

Entrevistadora: ¿Y con qué edad te casaste entonces?

Madre: Yo, me he casado muy joven, a los quince años, menos de quince años.

Entrevistadora: ¿Con menos de quince años estabas casada?

Madre: Y mi marido es muy mayor, tenía el doble de años.

Entrevistadora: ¿Sí? ¿Como treinta años a lo mejor?

Madre: ¡Que va!, que treinta ¡Ojalá que treinta!

Entrevistadora: (risas). ¿Sí? ¿Muchísimos más?

Madre: Setenta años." (Entrevista a Fátima, p. 56-89)

La mayoría de matrimonios de este tipo que hemos tenido la oportunidad de conocer, mantiene una relación muy conflictiva, ya que los hombres con quienes estas mujeres decidieron, voluntaria o involuntariamente, compartir sus vidas en un momento determinado, acaban por convertirse en sus verdugos, y no tienen reparos en emplear contra ellas todo tipo de maltratos físicos y psicológicos. Esto

es lo que le ocurrió a una de nuestras entrevistadas, Amal, que siendo muy joven, consideró la conveniencia de casarse con un hombre que contara con los suficientes recursos económicos como para mantenerla y ofrecerle una vida acomodada en otro país:

“Madre: Me casé en Marruecos, sí. Y me fui con él a Francia. La cosa no salió bien porque es muy diferente a mí.

Entrevistadora: Pero, ¿era un tío tuyo o...?

Madre: No, no. Una persona que buscaba una mujer. Como siempre en Marruecos, un hombre que va con su BMW, que no te deja trabajar. Como antes,... Entonces yo digo: ‘ésta es la ocasión, me voy’ (habla con mucha naturalidad del tema, porque parece que en Marruecos es habitual encontrar a extranjeros o marroquíes con dinero que van allí en busca de una mujer con la que poder casarse).

Mediadora cultural: Fuiste a Francia ¿no?

Madre: Sí

Mediadora cultural: ¿Con él?

Madre: Pero cuando nos separamos no fui a Tánger siquiera (es donde ella vivía antes de casarse con sus padres). Cuando me mandaron el visado me vine para acá, dije: ‘¡aquí me quedo yo!’ (risas) (se refiere a que cuando se separó vino a España en lugar de regresar con sus padres a Tánger).

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Él me buscó por todos lados y le dije a mi padre que no le contara nada.

Entrevistadora: ¿Que no le diga?

Madre: ¡Claro! Pero a él le han dicho. Al final hablé con él, le dije que yo no le quería.

Entrevistadora: Claro.

Madre: Ya está, y me quedé. (Se quedó en España)

Entrevistadora: Entonces te duró poco el matrimonio ¿no?

Madre: Muy poco. Cuando llegué aquí, he preguntado y me han dicho que se puede denunciar hasta por malos tratos. Por no tener muchos papeles con él, que si no... Ya se asustó y dijo: ‘ya no...’. No tiene derecho a eso. ¡Es que es verdad! yo fui maltratada desde el segundo día de casarme (lo dice con rabia).

Entrevistadora: Entonces, ¿antes tú no sabías nada?

Madre: *Yo estuve de novia con él sólo una semana. No, que no, yo no sabía de nada de novios y, poco después, ya tenía novio y me casé.* (Entrevista a Amal, p. 92-111)

No obstante, como bien apuntábamos anteriormente, no se trata de relaciones causa-efecto, ya que hemos conocido casos de noviazgos largos que han terminado en maltrato. Sin embargo, no podemos negar que la probabilidad de ser víctima de estos malos tratos puede aumentar cuando una mujer decide casarse y mantener una relación estable con un hombre que apenas conoce.

➤ La figura de la suegra en la relación de pareja... intermediaria, confidente o autócrata

Una vez finalizado el periodo de noviazgo comienza una nueva etapa en la relación de pareja: la vida en matrimonio. Durante esta etapa algunos matrimonios, especialmente aquellos que cuentan con pocos recursos económicos en sus comienzos, fijan su residencia en casa de la familia del marido.

Allí, la pareja de recién casados se ve obligada, ante la falta de recursos, a compartir sus vidas con los parientes del marido y las familias de éstos. Por lo que conviven bajo el mismo techo familiares de distintas generaciones, desde los suegros de la recién casada hasta sus cuñados y sus respectivas familias.

La patrilocalidad, que es como se denomina a esta situación, no sólo perjudica a las mujeres, que son las que finalmente se ven obligadas a abandonar a sus familias sino que, desde el principio, impide que la pareja pueda disfrutar de intimidad, y provoca que el nuevo matrimonio tenga que compartir con todos los miembros de la casa: enfados, cuestiones que hacen referencia a la educación de sus hijos y todo tipo de vivencias que forman parte de la intimidad de la pareja. Además, participan de los problemas del resto de la familia, lo que se convierte en el origen de muchas tensiones dentro del hogar.

Esta situación va a afectar, en mayor o menor medida, la relación de pareja y la relación familiar. En estos hogares multifamiliares o familias extensas, la suegra, ocupa generalmente un papel central dentro de la casa, actuando de *consejera* y *confidente* con las mujeres de sus hijos; de *intermediaria* en las relaciones internas

de todos los que viven en la casa (relación entre hermanos, nueras e incluso en la relación de pareja de éstos); e incluso, muchas de ellas, llegan a adoptar el papel de auténticas *dictadoras* con sus nueras. En cualquier caso, la suegra es la que ejerce el mando dentro del hogar, mientras que el suegro tiene la responsabilidad, junto con sus hijos, de llevar el dinero a casa y de dirigir la vida familiar de cara al exterior.

La vida de una mujer marroquí bajo el techo de sus suegros puede resultar un auténtico tormento o todo lo contrario, generalmente va a depender del carácter de ambas (suegra y nuera), de la proximidad que la recién casada mantiene con su suegra, y de la relación que mantiene el recién casado con su madre. Así pues, éste puede adoptar el papel de mediador en la relación existente entre su madre y su mujer, o bien apoyar únicamente la opinión de una de las dos.

Uno de los fragmentos de la entrevista que hicimos a Zore, muestra una relación positiva entre suegra y nuera, que bien podría ser comparable a la relación que se da entre una madre y una hija:

“Madre: *Nos llevamos muy bien, nos entendíamos. Y ahora, aunque hemos seguido entendiéndonos, nada más que tengo un problema, le digo (a mi suegra): ‘¡juy!, mira esto lo otro... habla con tu hijo porque ya me tiene loquita’ (risas). Entonces, ya claro, ya me he acostumbrado a tenerla a ella como...*

Entrevistadora: *... como una madre o un referente.*

Madre: *... como una madre, sí. La verdad es que sí.*

Entrevistadora: *Tenías con ella confianza como una madre y todo ¿no?*

Madre: *Sí, yo sí. Yo le contaba cosas de mi vida; como venía a casa de mi madre y me quedaba con ella, dónde iba, con quién salía. Es que ahí está la cuestión, a una suegra hay que ganársela, porque si no te la ganas, no...*

Entrevistadora: *Sí, es peor, vas a tener que estar conviviendo con ella.*

Madre: *No, y aunque no convivas con ella ¡eh!, porque yo tengo a otro cuñado que es más grande que yo y tiene su mujer, y no se llevan bien.*

Entrevistadora: *Con la misma suegra.*

Madre: *Con la misma suegra. Entonces, tú ves la distancia, y ¿por qué es esa distancia? pues la otra se tira a la madre más, está con la madre más, y la tiene como una suegra...*

Mediadora cultural: *Sí, como que no...*

Madre: *... insoportable.*" (Entrevista a Zore, p. 93-106)

No obstante, el hecho de compartir casa con los suegros o con varias familias a la vez, puede traer consigo la aparición de conflictos dentro de la pareja. Esto ocurre generalmente cuando el marido, ante un problema familiar, decide apoyar a otro miembro de la familia en lugar de a su mujer. Aunque también se observa cuando surge un conflicto dentro de la pareja que, aunque a primera vista podría parecer insignificante, se magnifica en el momento en que otras personas deciden tomar partido en la discusión.

La experiencia de Sicmec refleja una situación de este tipo:

Madre: *No, ¿sabes lo que me pasó al principio? Cuando me casé, fui a vivir con gente que no conoces.*

Entrevistadora: *Claro, si no conocías a la familia.*

Madre: *Bueno, mi marido lo he conocido diez meses, pero la familia no.*

Entrevistadora: *¿No los conocías?*

Hermana de la madre: *Espérate, perdona. Era una nuera, otra nuera y la suegra.*

Madre: *Y los niños.*

Hermana de la madre: *Y los niños, bueno, ya no son niños.*

Madre: *Son hombres.*

Hermana de la madre: *Ya son hombres, mujeres, de otra cuñada.*

Madre: *Concuñada. Todos en el mismo espacio.*

Entrevistadora: *Estaba la cuñada y...*

Hermana de la madre: *Estaba la cuñada ahí metida, la suegra, la mujer de su suegro.*

Entrevistadora: *¿Qué tiene? ¿Varias mujeres?*

Madre: *No, que...*

Hermana de la madre: *Tenía dos mujeres, pero venían también allí. No vivía...*

Entrevistadora: *¡Ah! pero venían.*

Madre: *Después se han arreglado y ya...*

Hermana de la madre: ... pero venía allí ¿me entiendes?

Entrevistadora: Sí.

Hermana de la madre: Y los hijos de la conuñada, y las cuñadas, que una estaba separada, y se volvió... O sea, había buscalíos. Había más de cuarenta personas viviendo allí.” (Entrevista a Sicmec, p. 1639-1659)

El caso de Sicmec es muy común en Marruecos porque, como decíamos, una de las formas más frecuente de agrupación familiar es la patrilocalidad, es decir, que la pareja de recién casados se va a vivir a la casa de los padres del marido, junto con los hermanos de éste y sus respectivas familias. Como veremos a continuación en otro fragmento de esta entrevista, la convivencia en un mismo espacio de tantas familias juntas, puede traer como consecuencia la aparición de peleas y fricciones en las relaciones familiares.

Madre: Antes yo no podía ni hablar con él (se refiere a su marido). Pero no, no me maltrataba ni me pegaba.

Entrevistadora: No, pero tú veías que aquello que no iba mucho contigo, y decías: ‘yo quiero ver más o menos de qué va la cosa antes de abrir la boca’.

Madre: Eso, y cuando la cuñada o la suegra dice algo de mi hermano, mi marido me defiende. ¡Uh! a la madre le dijo un día: ‘¡te mato!’ , después de decir ella una mentira. (La entrevistada se refiere a que al principio tenía miedo a hablar con su marido porque éste tenía rarezas, pero con el tiempo la situación cambió, y su marido la defendía a ella de los ataques que la propia madre de él lanzaba contra su esposa).” (Entrevista a. Sicmec, p. 1699-1681)

Normalmente, cuando la relación entre suegra y nuera es buena, la primera tiende a tratar a la segunda como una hija. Además, en estos casos, las relaciones que se dan entre las mujeres de la casa suelen estar cargadas de complicidad, pues la convivencia va a crear lazos de confianza y solidaridad más fuertes entre ellas que si vivieran de manera independiente. Sin embargo, la convivencia también trae consigo la existencia de roces familiares, envidias, y todo tipo de dificultades, originadas a consecuencia del problema de espacio, ya que cada pareja necesita de cierta intimidad para poder tratar sus asuntos en privado.

Por otro lado, cuando la relación entre suegra y nuera es mala, la recién casada puede llegar a sentirse como una esclava dentro de su propio hogar, ya que la madre de su marido podría cargar sobre ella todo tipo de tareas domésticas y trabajos del campo (en el caso de pertenecer a una zona rural). Al mismo tiempo, la recién casada puede verse sometida a todo tipo de humillaciones por parte de su suegra, tal y como le ocurrió a Yasmín:

"Madre: *El dinero que yo cogía de mi trabajo lo guardaba y ella me lo cogía (se refiere a su suegra).*

Entrevistadora: *¿Sí? ¿Sin pedir permiso ni nada?*

Hermana de la madre: *El trabajo que ella hace por ejemplo en el campo y todo eso, pues vende las cosas, y el dinero ni lo ve.*

Entrevistadora: *¿No lo ve?*

Hermana de la madre: *No.*

Entrevistadora: *¿Y para comprarte tus cosas entonces? ¿Se lo tienes que pedir a ellos para comprarte ropa?*

Madre: *Eso lo compra ella, no voy a comprar yo las cosas (lo dice con ironía)."* (Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 184-190)

La experiencia de Yasmín en casa de sus suegros únicamente podría definirse como una situación de esclavitud pues, además de trabajar en el campo y en la casa, y de no recibir nada a cambio, tenía incluso que pedir permiso para visitar a sus padres. Casos como el de Yasmín son más frecuentes en las aldeas y en los pueblos, donde muchas recién casadas viven un verdadero cautiverio junto a su marido y sus suegros.

Yasmín relataba así la relación que mantenía con sus suegros:

"Entrevistadora: *Muchas veces yo creo que eso tiene que afectar a la pareja ¿no? Esa relación con los suegros.*

Madre: *Ellos están acostumbrados.*

Entrevistadora: *A lo mejor siempre tienes peleas...*

Madre: *A ellos qué les va afectar, si es su hijo. Y ellos lo que han traído es una esclava para su hijo, y para ella, y para...*

Entrevistadora: *No, pero digo que eso te tiene que afectar, tú tienes que estar a lo mejor siempre de peleas con tu marido por ver esas cosas.*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *Y eso tiene que afectar a la pareja también, porque estás viendo que no puedes tener nada para ti, no puedes comprarte tus cosas, no tienes libertad para nada.*

Madre: *Ninguna. Yo quiero ir a casa de mis padres, perdona que te quite la palabra, si yo quiero ir a casa de mis padres tengo que pedirle permiso a ella.” (Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 203-210)*

En estas situaciones el papel ejercido por el marido es decisivo porque, tal y como apuntábamos, hay ocasiones en que éste decide apoyar a su madre por encima de lo que diga su mujer, y termina por sumarse a las humillaciones y maltratos iniciados por su progenitora.

Hay mujeres que, a pesar de sufrir durante años las humillaciones de sus maridos y de sus suegros, no se atreven a marcharse porque se encuentran totalmente desprotegidas. Tras abandonar el que fuera su hogar familiar, se crean unos lazos de dependencia muy fuertes entre los cónyuges, debido a que la mujer pasa a formar parte de la familia del marido, y éste se convierte en su principal apoyo. Es a partir del matrimonio cuando las interacciones con el exterior comienzan a estar mediadas por el esposo, que es quien finalmente va a condicionar las relaciones personales que se dan entre la pareja y los demás familiares que habitan en el domicilio.

Esta situación genera un gran sentimiento de impotencia en las mujeres, algunas de las cuales son conscientes de que no pueden regresar a sus casas porque sus familias las considerarán unas fracasadas, incapaces de mantener su matrimonio. La opción de abandonarlo todo y escapar es también poco factible, ya que la mayoría de estas mujeres cuenta con escasos recursos económicos y no tiene una formación que las respalde. Ante una situación de este tipo, no es de extrañar que las mujeres se encuentren atrapadas entre una doble discordancia: por un lado, el miedo a ser abandonadas y quedarse en la calle y, por otro lado, el deseo de escapar de su marido y de la familia de éste.

Fátima, otra de las entrevistadas, afirmaba que dependía de su marido incluso para salir a la calle, lo que en cierta manera también podría ser considerado un cautiverio a pesar de que, como veremos a continuación, las condiciones del mismo sean muy diferentes a las que

veíamos anteriormente con Yasmín. Para Fátima el trabajo no era un problema, porque estaba casada con un hombre de un poder adquisitivo alto, que tenía a su servicio varias mujeres dedicadas a las tareas del hogar. Otro aspecto que diferencia a Fátima de Yasmín es que su cautiverio era consentido o al menos había aprendido a conformarse, pues no parecía molestarle demasiado que su marido le prohibiera salir sola a la calle o visitar a su familia:

“Entrevistadora: *Y cuando tú estabas casada ¿salías mucho o no?*

Madre: *Poco.*

Entrevistadora: *¿A casa de familiares y eso?*

Madre: *No, mi marido antes no me dejaba ir a casa de mi familia por un lío ni nada, siempre con él.*

Entrevistadora: *¿No te dejaba ir a ningún lado? ¿Solamente con él?*

Madre: *Solamente, porque él tiene dinero, es rico, tiene chicas que trabajan en la casa, y yo no he trabajado ni nada, siempre sentada. Y siempre, toda la vida, me llevaba con él en el coche y fuera, porque tiene campo, tiene fincas y todo eso ahí.”*
(Entrevista a Fátima, p. 498-503)

Ahora bien, hasta el momento hemos contemplado distintas relaciones que pueden darse entre un hombre y una mujer de origen marroquí, pero ¿qué ocurre cuando el marido pertenece a una cultura distinta?

Tras analizar los testimonios facilitados por algunas de las mujeres entrevistadas casadas con extranjeros, hemos tenido la posibilidad de conocer de cerca los problemas más habituales que se dan en las parejas pertenecientes a distintas culturas. Uno de los conflictos más comunes tiene que ver con las diferencias culturales de la pareja, es decir, con las tradiciones propias de la cultura de cada uno, su religión, sus estilos de vida, sus formas de educar, etc.

A pesar de que las entrevistadas confirman que sus maridos tuvieron que convertirse a la Religión Islámica para poder casarse con ellas, coinciden en señalar que tras un tiempo de convivencia, éstos no mantuvieron las costumbres propias de su religión, como: no comer

cerdo, acudir asiduamente a la mezquita, rezar cinco veces al día, educar a sus hijos en los preceptos de la religión islámica, etc.

Como sabemos, la cultura popular marroquí está íntimamente ligada a la religión, por lo que a veces resulta difícil distinguir entre tradiciones sociales y culturales, y tradiciones religiosas. Esto provoca muchas tensiones en el hogar familiar, y principalmente en la toma de decisiones sobre la educación de los hijos, porque a veces resulta complicado ponerse de acuerdo en el modelo educativo que se quiere transmitir. Además, el problema se agrava cuando la pareja decide dejar Marruecos y emigrar al país de origen del esposo, porque la madre recibe menos apoyo social que el padre para inculcarles a sus hijos las tradiciones propias de su cultura y los principios de su religión.

Esta situación provoca en las mujeres marroquíes un serio conflicto interno, que surge de la educación que han recibido desde pequeñas y del ambiente en el que se han criado. Estas mujeres han vivido en una sociedad donde la educación de los hijos era responsabilidad absoluta de la mujer y, por esa razón, cuando se casan con una persona perteneciente a otra cultura no entienden por qué tienen que negociar con su marido los valores sociales y religiosos que se van transmitir a sus hijos, máxime cuando su pareja no tuvo inconveniente para convertirse al Islam cuando se casó con ella.

Es importante señalar que, durante nuestras entrevistas, no hemos encontrado ninguna pareja en la que la mujer se decida a abandonar aspectos de su cultura y de su religión para casarse con un hombre perteneciente a una cultura distinta. Sin embargo, sí se daba la situación inversa, es decir, en todos los casos en los que el marido pertenecía a una cultura diferente a la marroquí éste optaba por convertirse al Islam con el fin de poder casarse con la mujer amada. Tras consultar con el grupo de madres esta situación, muchas coincidían en afirmar que la Religión Islámica prohíbe terminantemente que una mujer musulmana se case con un hombre que profese una religión distinta a la suya. Sin embargo, en el caso del hombre, el grupo de madres afirmaba que aunque la religión establece la misma norma para los dos sexos, se aplica de manera más flexible con el varón, pues consideran que una mujer posiblemente acceda al abandono de su religión antes que un hombre.

La referencia que hace el Corán a este principio es algo confusa, porque si atendemos a la siguiente aleya, veremos que la prohibición de casarse con una persona adepta a una religión distinta a la islámica está establecida de igual manera para hombres musulmanes que para mujeres musulmanas.

“No os caséis con mujeres asociadoras hasta que crean. Una esclava creyente es mejor que una asociadora, aunque ésta os guste más. No caséis con asociadores hasta que éstos crean. Un esclavo creyente es mejor que un asociador, aunque éste os guste más. Esos os llaman al Fuego, en tanto que Dios os llama al Jardín y al perdón si quiere, y explica Sus aleyas a los hombres. Quizás, así se dejen amonestar.” (Corán, 2:221)

Sin embargo, más adelante, encontramos en el Corán otra aleya que también menciona este principio pero de un modo distinto:

“[...] Y (se os permite casaros con) las mujeres creyentes honestas y las honestas del pueblo que, antes que vosotros, habían recibido la Escritura.” (Corán, 5:5)

Según Julio Cortés (1995), encargado de traducir esta aleya al castellano, las mujeres a las que se refiere este último fragmento son las judías y las cristianas, por lo que a un musulmán sí le está permitido casarse con una mujer que profese cualquiera de estas dos religiones. No obstante, en una nota al pie que aparece en la traducción que hace Cortés del Corán, el autor dice: “Las musulmanas, en cambio, no pueden casarse con judíos, con cristianos o con asociadores” (p. 110). Una afirmación que coincide con lo que nos manifestaban algunas de las asistentes a las charlas organizadas con el grupo de madres.

b) Relación de pareja una vez que emigran a España: cambio de mentalidades

El proceso migratorio no es igual en todos los casos. Hay familias en las que todos los miembros deciden emigrar al mismo tiempo, y otras en las que unos prefieren marcharse primero y probar suerte, antes de reunir al resto de la familia. Este segundo caso es el que se da con más frecuencia, y el hecho de que lo protagonice el esposo o la esposa va a variar en función de la oferta laboral de la

provincia española a la que se migra. En Almería, por ejemplo, es generalmente el cabeza de familia quien decide emigrar primero con la idea de buscar un empleo en el sector de la agricultura. En Sevilla y Cádiz, sin embargo, cada vez es mayor el número de mujeres y/o madres de familia que se ven obligadas a emigrar en busca de un empleo en el servicio doméstico o en la hostelería.

Generalmente, pasa mucho tiempo antes de que estas personas logren estabilizar su situación, de manera que la esposa o el esposo y los hijos de ambos deben esperar en Marruecos durante un periodo de tiempo, a veces muy largo, hasta que exista una situación favorable que les permita emprender la reagrupación familiar. La espera se hace difícil para todos los miembros de la familia, ya que los niños pueden permanecer meses e incluso años sin ver a su padre o a su madre, y el cónyuge que se queda en Marruecos con los hijos se siente sobrecargado por todas las responsabilidades ligadas al hogar y, al mismo tiempo, solo ante la ausencia del que hasta entonces fuera su máximo apoyo: su pareja.

Mientras tanto, el cónyuge que migra, además de compartir todas las dificultades que van unidas a la espera, tiene que enfrentarse a una sociedad que maneja unos parámetros diferentes a los suyos, y con todo, debe encontrar un trabajo que le permita mantenerse a sí mismo y hacerse cargo de su familia en Marruecos. Y todo ello, generalmente, sin la compañía de ningún familiar que pueda ofrecerle unas palabras de ánimo en un momento determinado.

De esto se deduce que el proceso migratorio es generalmente largo y doloroso para todos los miembros de la familia, y máxime cuando emigran a un país donde la gente habla una lengua distinta, los puestos de trabajo no se corresponden, la mayoría de las veces, con la cualificación que traen estas personas de su país, y las tradiciones, el trato personal y la cultura también difieren de aquello a lo que están acostumbrados.

La disgregación de las familias inmigrantes puede deberse a distintas razones como pueden ser: la separación temporal a la que aludíamos hace un momento, el divorcio o la viudedad. Nuestras observaciones apuntan a que la mayoría de las veces se trata de una

separación temporal, aunque el divorcio también es uno de los principales motivos de la aparición masiva de familias monoparentales.

No obstante, para las familias nucleares la reagrupación familiar se convierte en uno de los momentos más esperados por todos. Tanto, que muchos individuos deciden acelerar el proceso de reagrupación y, para ello, traen a todos los miembros de su familia antes de conseguir una vivienda y un trabajo estables.

Desde el momento en el que se produce esta reagrupación, todos los miembros de la familia van a experimentar cambios en su vida cotidiana, pues se enfrentan a una realidad diferente, que les obliga a empezar de cero. Para muchas parejas resulta considerablemente difícil adaptarse a la nueva situación, ya que tendrán que replantearse muchos de los esquemas tradicionales que habían interiorizado a lo largo de su vida. Algunas mujeres, por ejemplo, se verán obligadas a combinar las tareas domésticas con un trabajo fuera de casa para hacer frente a las necesidades de toda la familia.

El hombre, por su parte, tendrá que enfrentarse a un mercado de trabajo para el que generalmente no está cualificado. Y, en más de una ocasión, será su esposa la que contribuya en mayor medida a la economía familiar porque, como decíamos, el trabajo doméstico es uno de los sectores más ofertados entre los inmigrantes, lo que se traduce en mayores posibilidades de empleo para la mujer.

Tras las entrevistas realizadas, podemos afirmar que esta situación es más frecuente de lo que cabría esperar. De hecho, hay una gran cantidad de hombres que durante un largo periodo de tiempo no aportan nada a la economía familiar, bien porque no encuentran trabajo, bien porque han sufrido algún tipo de accidente que les impide realizar determinadas tareas, o bien porque son demasiado mayores.

En estas situaciones, tanto el marido como la mujer se ven obligados a cambiar muchos de sus esquemas y creencias, ya que si el esposo no se encarga de recoger a los niños en el colegio o de hacer la comida, la mujer difícilmente podrá salir a trabajar. Pese a esto, hay muchas mujeres que además de trabajar fuera de casa, realizan todas las tareas relacionadas con el hogar y con el cuidado y educación de

sus hijos, ya sea porque no conviven con su pareja o porque a sus maridos les resulta más fácil mantenerse aferrados a sus tradiciones que adaptarse a la nueva realidad familiar.

Cuando una pareja emigra también se observan importantes cambios en las costumbres y en la economía familiar, pues para muchos matrimonios la migración supone el principio de su independencia. Se trata de una ruptura con aquella vida de familia tradicional que hacían en Marruecos, en la que se veían en la obligación de compartir sus vidas bajo el mismo techo que sus suegros y otros familiares. Este cambio va a provocar que la economía familiar se convierta en responsabilidad exclusiva de la pareja, y que ambos tengan que hacerse cargo de todos los gastos de su familia.

Para el matrimonio la independencia económica se convierte en una liberación, ya que, hasta entonces, todo el dinero percibido por los hombres de la casa iba destinado al sostenimiento de la familia extensa. Es decir, que todos los que convivían bajo el mismo techo de los suegros o padres del marido tenían la responsabilidad de ceder su sueldo a éstos para contribuir a la economía familiar.

En muchos casos también varía el papel de la mujer con respecto a la economía familiar. De hecho, cuando estas mujeres emigran, comparten con sus maridos la administración del dinero que entra en casa, algo que en Marruecos era tarea exclusiva de los suegros o del marido. Esto ocurre porque, generalmente, la mujer tiene que desempeñar una serie de actividades que hasta entonces no eran responsabilidad suya, como: el pago de las facturas de la luz, el agua, la contribución, las compras del hogar, etc.

Aún así, hay ocasiones en las que la economía familiar no sólo se reduce a los gastos propios de cualquier hogar, ya que muchos marroquíes consideran que la emancipación no es el final de su responsabilidad económica con la familia que dejan en Marruecos. Y, por ello, deciden continuar participando en los gastos de aquellos familiares que se quedaron allí, con el fin de compensar el desequilibrio económico que se produce cuando una de las familias decide abandonar la casa de los suegros y marcharse. Esto supone una presión importante para las parejas, sobre todo para aquellas que viven al día y que apenas cuentan con dinero suficiente para su vida

cotidiana. Para ellos supone un sacrificio muy importante compartir parte de su sueldo con sus padres y hermanos.

No obstante, muchas de las entrevistadas coincidían en que la vida en España les ha otorgado una gran libertad a nivel familiar, ya que su independencia les ha permitido hacerse cargo de ellas mismas y de la familia que habían creado junto a sus esposos, y no estar tan subordinadas a los problemas de la familia que dejaron en Marruecos. Ésta, bien podría parecer a una actitud un poco egoísta, pero no podemos olvidar que en Marruecos cualquier problema familiar, por pequeño que éste sea, es sufrido por todos, principalmente cuando conviven en la misma casa. Esto supone para muchas mujeres un sufrimiento continuo, pues se sienten en la responsabilidad de seguir cuidando de la familia de su marido y de la suya, las cuales generalmente son muy numerosas. Para ellos, supone una responsabilidad demasiado grande atender los problemas de la familia que dejan en Marruecos, cuando su familia directa (esposo e hijos) está en unas condiciones similares.

Según hemos podido comprobar, este problema se magnifica cuando las mujeres marroquíes están casadas con alguien que pertenece a una cultura diferente a la suya. Con frecuencia, la diferencia cultural provoca la incomprensión de uno de los cónyuges hacia las actuaciones del otro, de ahí que muchas personas no puedan entender por qué su pareja tiene que seguir ocupándose de todos los problemas de su familia de Marruecos, en lugar de centrarse en la familia que ellos mismos han creado. Estas situaciones son muy delicadas y suelen provocar habitualmente conflictos dentro del matrimonio, debido fundamentalmente a que el valor que se le otorga en Marruecos al vínculo familiar es superior al de otras culturas, y se traduce en una mayor responsabilidad para todos los miembros de la familia, principalmente para aquellos que viven más desahogadamente.

Pero la independencia familiar también trae consigo otra serie de ventajas, entre las que destaca el aumento de la intimidad. Éste es uno de los aspectos que más valoran las mujeres marroquíes cuando migran y adquieren su propia vivienda. Hasta entonces, a muchas de ellas no se les permitía hacer cosas que desde un punto de vista occidental pueden parecer habituales, como puede ser el hecho de vestir con ropa cómoda o camisón en tu propia casa, ver la televisión

cuando te apetece, educar a tus propios hijos como consideres oportuno, etc. Las razones son básicamente que una mujer marroquí, mientras vive en casa de los padres de su marido, está sometida a lo que dictamine su suegra, y eso incluye muchas veces el que ésta se entrometa en la educación de los hijos, para bien o para mal. Además, la mujer no tiene la misma libertad para vestir con la ropa que quiera, ni para ver determinados contenidos televisivos cuando su suegro y sus cuñados están delante.

“Cuando le pregunto a Afra cómo cambio el ambiente familiar al llegar a España, la entrevistada me dice que cambió muchísimo, porque antes la suegra era la que tenía autoridad sobre todas las decisiones del hogar, y siempre se metía en la vida íntima de ella y de su marido. Al parecer, en el momento en el que ella decía algo la suegra respondía protestando. Muchas veces, cuando ella se reconciliaba después de una pelea con su marido, su suegra dejaba de hablarle.

El marido trabajaba en el bar del suegro. Todo el dinero iba para la casa de los suegros, por eso no podían ahorrar para su propia casa. El negocio del padre, que era un bar, lo llevaba el marido de la entrevistada, pero los demás hermanos peleaban porque fuera suyo. Entonces, el dinero que se sacaba del negocio se repartía entre los hijos, aunque sólo el marido de la entrevistada trabajaba en él. Además, la parte que correspondía al marido de la entrevistada iba a parar al fondo común de la casa, es decir, a los suegros. Entonces, cuando el suegro visitó España, que fue el primero en venir para hacer un negocio, le dijo que le traspasaba a su hijo -el marido de la entrevistada- el negocio y que le daba un sueldo, y el resto para su mujer (la suegra).” (Afra, p. 61)

Estos detalles suponen para la mujer marroquí una represión y una tensión constantes, que sólo liberan cuando consiguen un domicilio propio. Es en ese momento cuando la mujer adquiere más autonomía, ya que hasta entonces, ha pasado de vivir en casa de sus padres a compartir techo con sus suegros, careciendo con ello de la oportunidad para manifestarse con libertad.

1.1.2. Relación entre padres e hijos

En Marruecos, el matrimonio no adquiere su verdadero sentido hasta que la pareja de recién casados concibe algún hijo. Es a partir de entonces cuando los contrayentes comienzan a sentirse realizados, pudiendo desempeñar los roles sociales que tradicionalmente se le asignan al hombre y a la mujer una vez que están casados y que son padres.

Por ello, una mujer que por circunstancias fisiológicas no pueda tener hijos, es considerada por la sociedad marroquí como una incompetente. Esta incapacidad se convierte en ocasiones en motivo de divorcio, ya que muchos hombres marroquíes no están dispuestos a permanecer toda su vida al lado de una mujer que no va a poder darles un hijo, de ahí que se decidan por el divorcio o por buscarse otra esposa que sí pueda hacerlo.

Saray experimentó esta situación con su marido:

“Madre: *Lo que pasa es que tengo problemas con mi suegra, porque allí la mujer cuando se casa tiene que traer niños rápidamente, y yo...*

Entrevistadora: *¿Sí? ¡Ah! y como no podías... y tu suegra estaba presionando ¿no?*

Madre: *Yo siempre escuchaba muchas cosas: ‘¡Ay! ¡Esta mujer no tiene niños, esta mujer no puede traer niños!’.*

Entrevistadora: *¿Te lo decía a ti?*

Madre: *A mí. Y yo me quedaba nerviosa todos los días, todos los días escuchaba eso. Entonces le dije a mi marido: ‘¡Ven aquí! Si tú quieres casarte con otra mujer ¡cásate, terminamos tú y yo, y ya está!’.* Y me dice: ‘¿por qué?’. Y yo le dije: ‘tu hermana, tu madre, todos hablan de mí. Yo no he visto a nadie hacer un niño con la mano y yo no se hacerlo, es Dios quien manda esas cosas.’ (Entrevista a Saray, p. 461-465)

La familia del esposo ejerce una influencia muy fuerte sobre él, razón de más por la que su actuación puede resultar decisiva para el futuro del matrimonio. De esta manera, son cuantiosas las parejas que deciden poner fin a su relación como consecuencia de la presión

ejercida por la familia del marido, que muchas veces prefiere anteponer las exigencias sociales a su felicidad.

El nacimiento del hijo se convierte, por tanto, en un gran acontecimiento para toda la familia. Incluso hay regiones de Marruecos, como la zona del Rif, donde el nacimiento del niño es recibido con un gran festejo cuando éste es un varón. Esta fiesta proviene de una creencia que, según una de nuestras entrevistadas, tienen los rifeños con respecto al rol predominante del hombre en la economía familiar:

“Mediadora cultural: *Sí, pero en general, siempre en Marruecos el capricho es el niño, más que la niña. Siempre, en una familia que tiene niño: ‘¡ay, que tiene a un niño!’.* Yo conozco a una matrona de un pueblo donde se celebra una fiesta cuando es niño.

Entrevistadora: *¡Ah! ¿Sí?*

Mediadora cultural: *Y cuando es una niña no se hace la fiesta. Se dice: ‘¿qué? ¿Tú no tienes niño?’*

Madre: *Nosotros en Tánger no tenemos eso.*

Hermana de la madre: *Eso es diferente, eso es en algunas zonas de Marruecos.*

Mediadora cultural: *Depende...*

Madre: *...depende de la zona.*

Entrevistadora: *En algunas zonas a lo mejor son más tradicionales que en otras.*

Hermana de la madre: *Sí, por eso.*

Madre: *Normalmente son iguales, pero...*

Entrevistadora: *Pero eso a lo mejor es en pueblos ¿no? pueblos más chicos, del Norte a lo mejor.*

Mediadora cultural: *Ella tuvo una hija, por eso que no ha hecho la fiesta.*

Hermana de la madre: *Los gente que más fiestas hace cuando tienen un niño son los rifeños.”* (Entrevista colectiva, p.522-536)

En las familias extensas de Marruecos, cuando un niño nace, todas las mujeres de la casa adoptan el rol de madre y cuidan de él y de su educación. Esta situación resulta ventajosa para muchas madres, fundamentalmente para aquellas más jóvenes e inexpertas, que cuentan con el apoyo de su suegra y de sus cuñadas para atender a su

nuevo retoño, y para aprender todo lo que se refiere al cuidado del niño.

Sin embargo, cuando llegan a España, la situación varía. A partir de ese momento las madres van a ser las responsables, junto a sus maridos, de criar y darle una educación a su hijo. Para muchas resulta complicado hacer frente a esta nueva situación, porque además de contar con una ayuda familiar escasa o inexistente, tienen que hacerse cargo de sus hijos y salir a trabajar, para poder contribuir a la economía familiar.

En aquellos casos en los que las familias no disponen de los recursos necesarios o no pueden compatibilizar el horario laboral con el cuidado de sus hijos, hay algunas madres que optan por enviar a los más pequeños a Marruecos por un tiempo, y allí sus familiares se hacen cargo de los niños hasta que sus madres logran estabilizar su situación en España. Durante este periodo de separación, madres e hijos sufren mucho, porque su relación se va a reducir a hablar de teléfono y a verse de vez en cuando.

También se da el caso de madres que vienen sin sus hijos y tienen que esperar un tiempo considerable hasta poder realizar la reagrupación familiar.

Los niños pequeños son menos conscientes de esta separación, y son capaces de asimilar mejor su nueva vida tras un corto periodo de tiempo. Además, el contacto que mantienen diariamente con los abuelos y tíos, va a hacer que se establezca una relación entre ellos más parecida a la que se da entre padres e hijos que la que existe entre abuelos y nietos o tíos y sobrinos. La madre, por el contrario, vive todo este proceso de una manera más consciente, y es por ello que sufre más al ver que la relación que su hijo mantiene con su abuela y sus tías es más estrecha y maternal que la que tiene con ella.

Fatma describe la tristeza que sintió al separarse de su hijo para ir a trabajar a España, y como cada vez que bajaba a Marruecos debía observar cómo su hijo mostraba más cariño hacia su tía, que lo había criado, que hacia ella:

“Entrevistadora: Lo dejaste allí tres años.

Madre: Lo he dejado allí, y vine yo aquí a trabajar interna, y cada tres meses tengo que bajar a ver a mi niño.

Entrevistadora: ¿Y no lo echabas de menos cuando estabas aquí?

Madre: Sí, muchísimo.

Entrevistadora: ¿Y él lo notaba?

Madre: Claro que sí, porque al principio el niño lo he llevado con una mujer y ella lo ha pasado (se refiere a que una amiga logró pasar la frontera con el niño sin que éste tuviera papeles, haciéndolo pasar por uno de sus hijos). El niño vino aquí, y al principio no confiaba en mí.

Entrevistadora: No te conocía porque no estaba mucho tiempo contigo.

Madre: No. La primera vez que fui no quería venir a abrazarme, y mi hermana que lo ha criado, le dice: ‘¡no, yo no soy su madre!’; porque llama a mi hermana mamá. Le dijo: ‘Yo no soy tu mamá, tu mamá está en España trabajando por ti, tú mamá está comprándote cositas, juguetes, ropita, y te llama por teléfono’.

Entrevistadora: (sonrisa).

Madre: Yo tengo que llamarle todos los fines de semana para que escuche mi voz, y lo he pasado mal (cambia el tono por otro que denota sufrimiento).

Entrevistadora: ¡Ah!, o sea, que antes de que viniera ya le llamabas tú para que se fuera adaptando él ¿no?

Madre: Sí, siempre. Yo lo llamo siempre. Yo lo llamo para que se acuerde de mí, que yo le diga... y cuando vaya, poquito a poco... (quiere decir que llama a su hijo a menudo para que se familiarice con su voz y, de esa manera, no le cueste demasiado adaptarse a su vida con ella cuando venga a España).

Entrevistadora: ¿Te lo trajiste a los cuatro años?

Madre: Sí, a los cuatro años. Lo metí en un colegio, y traje conmigo a mi hermana para que lo cuidara.” (Entrevista a Fatma, p. 210-223)

Zore, al igual que Fatma, se vio obligada a dejar a sus hijas durante algún tiempo con su madre, hasta que su marido encontrara un trabajo en España y estabilizaran su situación:

“Entrevistadora: Sí, ¿y lo echaron de menos cuando vinieron aquí?

Madre: No, porque como tenían esa ilusión de que iban a vivir en Málaga, que van a vivir con sus padres, que se van a sentir que tienen su casa, que van a decir: ‘tenemos nuestra casa’.

Entrevistadora: Fíjate tú, pero siendo niñas y tenían conciencia de que tenían su propia casa.

Madre: Sí, y la pasaban muy bien. Pero ahora, la mediana dice que si la dejamos se vuelve con la abuela.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¿A vivir o qué?

Madre: A vivir.

Entrevistadora: ¿Sí? ¿Por qué? ¿Le gusta aquello más o qué?

Mediadora cultural: Tiene más cariño.

Madre: El tema cariño no. Tiene más cariño y también porque ha sido una niña enferma, y ha cogido más cariño todavía a mi madre.

Entrevistadora: Porque estaba más encima de ella.

Madre: Estaba más encima de ella, la cuidaba más, más esto, más lo otro, entonces...

Entrevistadora: La echa de menos ¿no?

Madre: Sí, la niña nada más que ve las vacaciones, se descompone.

Entrevistadora: ¿Las otras no?

Madre: Las otras sí, pero las otras no lo aparentan mucho.

Mediadora cultural: Sí, sí.

Madre: Las otras por ejemplo a mí no me dicen nada ni nada, pero...

Mediadora cultural: A lo mejor tienen...

Madre: Por las tías y eso puede que digan: ‘pues si nos deja mi madre nos venimos’. También puede que lo digan y eso, pero la mediana te lo dice así... La mediana te dice: ‘mamá, si me dejas ahí yo me voy’. Te dice así: ‘mamá, si me recoges la ropa y me dejas en casa de la abuela yo me voy’.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Sí, la pequeña sí.” (Entrevista a Zore, p. 1691-1717)

Sin embargo, hay otros padres que voluntariamente deciden mandar a sus hijos a Marruecos durante unos años con la idea de que

aprendan árabe y conozcan mejor los principios de su religión. Para ellos resulta muy importante que sus hijos no olviden, y en algunos casos aprendan, su lengua y su religión de origen una vez que se asientan en un país con una cultura y unas costumbres diferentes a las suyas.

También se da el caso de algunas madres, como Zore, que han nacido en Ceuta o Melilla y que se marcharon de allí para casarse e irse a Marruecos a vivir con la familia de su marido. En estos casos, muchas deciden dar a luz en una estas dos ciudades para que sus hijos obtengan la nacionalidad española, y pasados unos años los vuelven a mandar allí con algún familiar para que se formen en colegios españoles. Como vemos en el siguiente fragmento de la entrevista a Zore, ésta siempre había querido mantener su vínculo con Ceuta para poder emigrar a España con el tiempo, pues era consciente de que su marido tendría más oportunidades allí.

“Entrevistadora: *Y tus niñas entonces, cuando se vinieron, echarían de menos a la abuela, porque la verían como otra madre.*

Madre: *La veían como otra madre, pero mi niñas es distinto, mis niñas no se han quedado conmigo.*

Entrevistadora: *¿No?*

Madre: *No. Mi mayor cuando cumplió los tres años y tiró para los cuatro, pues la mandé con mi madre, para meterla al colegio.*

Entrevistadora: *¡Ah! allí en Ceuta ¿no?*

Madre: *Sí, en Ceuta.*

Entrevistadora: *¿Por qué? ¿No había donde estudiar? (Me refiero a que si no había colegios en la zona de Marruecos a la que se fue a vivir cuando se casó).*

Madre: *Sí había colegios, pero yo quería que mi niña estudiase aquí, en España, porque he tenido siempre esa luz de que ya le darían los papeles a mi marido, y en el momento en el que se los den los papeles yo me largaba.*

Entrevistadora: *¿Tú ya tenías la idea de venirme?*

Madre: *Sí, yo siempre tenía la idea de venirme, yo siempre tenía esa luz de los papeles, yo es que...*

Entrevistadora: *¿Desde joven? ¿Antes de irte allí?*

Madre: *Aunque yo me casé en Marruecos, que me fui y todo eso, pero yo nunca dejé mis papeles. Yo mis embarazos todos los he*

pasado en Ceuta. Yo iba a Ceuta y hacía todo allí. Mis niñas tienen sus vacunas en Ceuta. Yo en Marruecos no tengo nada, lo único que tenía era la casa de mi suegra, ya está. Es lo único que tenía, yo ahí no tenía nada, nada, nada.

Entrevistadora: *Entonces estuvo con tu madre la mayor ¿no?*

Madre: *La mayor y la pequeña.*

Entrevistadora: *¿La más pequeña?*

Madre: *No, la mediana. A la mediana también la mandé a los tres años con mi madre.*

Entrevistadora: *Y ¿cuánto estuvieron con tu madre? ¿Un año o dos?*

Madre: *¡Qué dices! Con mi madre la mayor se tiró siete años.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Sí, y la mediana tres o cuatro años.*

Entrevistadora: *¿La veías tú al mes en la casa de...?*

Madre: *Sí, las veía también al mes, cuando cogían las vacaciones en el colegio.*

Entrevistadora: *¿Y no te echaban de menos?*

Madre: *Sí me echaban de menos, pero qué vamos a hacer, la vida es así.*

Entrevistadora: *Que hay que estudiar.*

Madre: *Que hay que estudiar, y ellas siempre veían que tenían que estudiar.*

Entrevistadora: *Que ellas lo comprendían*

Madre: *Sí, en Marruecos hay clases, hay colegios, hay de todo, pero no hay un futuro. Al menos no sé si hay un futuro tan seguro tan seguro..." (Entrevista a Zore, p. 267-294)*

Hay madres, como Amal, que de pequeñas experimentaron esa desvinculación con el hogar familiar por motivos de estudios. Para ellas fue muy difícil tener que abandonar su casa desde niñas para irse a otra ciudad, a vivir con otros familiares, y poder continuar así su formación. Por ese motivo, hay mujeres, como Amal, que se oponen a dejar a sus hijos en Marruecos y privarlos del cariño de sus padres.

“Entrevistadora: *¿Ellos te han animado?*

Madre: *La mayoría dice: ‘¡llévate la pequeña a Marruecos que es muy pequeña!’ (esto lo dicen porque muchas madres marroquíes que residen fuera de su país envían algunos años a sus hijos*

pequeños a Marruecos para que aprendan la lengua, la cultura y la religión de allí). Pero de verdad, no (risas).

Entrevistadora: *Pero tú quieres estar con ella ¿no?*

Madre: *Hombre claro, mientras siga siendo el angelito, y además hay que pasarlo mal.*

Entrevistadora: *Sí, de separarla de la madre y...*

Madre: *A mí me separaron de mi madre a los cinco años.*

Entrevistadora: *¿Sí? os ibais cada uno...*

Madre: *Sí. No, nos íbamos a ir para estudiar.*

Entrevistadora: *¡Ah! ¿Para ir a estudiar? os ibais a lo mejor a...*

Madre: *...a la casa de mi tío. Y cuando me dicen eso, yo siempre pienso en mi infancia y digo: '¡yo no!'.*

Entrevistadora: *¡Yo no quiero que mi hija pase lo mismo!'.*

Madre: *A las tres o cuatro los recojo, pero toda la tarde están conmigo, la noche, que están malos, que...*

Entrevistadora: *Claro. Es normal."* (Entrevista a Amal, p. 176-189)

La relación entre padres e hijos se caracteriza fundamentalmente por el cariño y el respeto. Para los padres marroquíes resulta muy importante que sus hijos manifiesten respeto hacia sus progenitores y las personas mayores en general. Normalmente, estos padres han recibido una educación más rígida que sus hijos. Para ellos el respeto ha sido transmitido en muchas ocasiones a través del miedo, un sentimiento que habitualmente iba asociado a la figura del padre, que era quien imponía su autoridad y se encargaba de la disciplina. Sin embargo, a la figura maternal se le asocian otra serie de valores y sentimientos más vinculados al afecto y a la confianza, porque la madre es la que mantiene con el niño un contacto más cálido y más cercano. Como consecuencia, las relaciones que los hijos mantienen con el padre y con la madre son de naturaleza distinta, al menos en los contextos familiares más tradicionales, donde la relación con el progenitor es más distante.

Entrevistadora: *¿Tienen ellos más relación con el padre o contigo? ¿Te cuentan las cosas más a ti?*

Madre: *A mí. De las cosas del colegio y las cosas de amigos, todo eso para mí."* (Entrevista a Sicmec, p. 1196-1199)

Tal y como afirma Sicmec, en la mayoría de las familias la madre es la que más tiempo pasa con los hijos y, por lo tanto, es la que más dialoga con ellos sobre sus pensamientos, sus dudas, las anécdotas que les ocurren en el colegio y con sus amigos, etc.

El rol de padre va frecuentemente asociado a los parámetros de manutención, protección y disciplina. En el caso de las chicas, la protección también abarcaría todo lo que tiene que ver con su bienestar presente y futuro, es decir, siguiendo la tradición marroquí el padre también juega un papel determinante en el matrimonio de su hija, pues él se encargará de velar porque se case con la persona que considere adecuada y de correr con los gastos de la dote que la novia aporte al matrimonio.

A continuación, Zore y la mediadora nos relatan a través de su experiencia, las funciones que generalmente se les atribuyen al padre y a la madre en Marruecos:

“Entrevistadora: *¿Y quiénes suelen regañar más en Marruecos: los padres o las madres?*

Madre: *Las madres.*

Entrevistadora: *Las madres son las que llevan...*

Madre: *Sí, las madres.*

Mediadora cultural: *Regañan a las hijas.*

Entrevistadora: *Son las que pasan más tiempo ¿no?*

Madre: *Para nosotros son más las madres que los padres.*

Mediadora cultural: *Sí, las madres son las que siempre pegan, las que siempre... sí, sí.*

Madre: *Sí.*

Mediadora cultural: *Ella es la que siempre te pega, y a la que haces más caso, y a la que la quieres más.*

Madre: *Sí.*

Mediadora cultural: *No sé por qué.*

Entrevistadora: *Y el padre es que a lo mejor pasa más tiempo fuera ¿no?*

Mediadora cultural: *Entraba en la casa y nos callábamos todos, y mi padre era para nosotros más cariñoso que mi madre, aunque mi madre estaba todo el día con nosotros.*

Madre: *Sabes el problema cuál es, que a tu padre siempre lo ves como un padre.*

Mediadora cultural: *Sí, como que no está él...*

Madre: *Ahí está el padre para cuidarte, para traerte de comer, para decirte y para casarte. Y, sin embargo, tu madre está ahí para enseñarte,...*

Mediadora cultural: *Para todo.*

Madre: *... para mandarte al colegio, para lavarte, para vestirme, para darte mimos,...*

Mediadora cultural: *Sí, sí.*

Madre: *¿Sabes cómo es? Que la madre...*

Entrevistadora: *Le tienes más cariño.*

Madre: *Ahí está, que las madres tienen su sitio y los padres tienen su sitio.*

Mediadora cultural: *Aunque te regañen. Mi madre nos ve y dice que no nos pegaba, claro que sí, mi madre era una persona que se pone nerviosa, y en cuanto nos coge si que nos da. Entonces, la queríamos muchísimo, mi madre era para nosotros los ojos, todo, todo, todo. Y mi padre nunca nos pegaba ni nada, nada, nada. Mi padre estaba ahí, pero a mi padre si no lo veo tampoco pasa nada.*

Entrevistadora: *Menos cariñoso.” (Entrevista a Zore, p. 554-578)*

El rol de la madre guarda más relación con la parte afectiva y educativa. Ella es la que se encarga de proporcionar el cariño y los cuidados necesarios a sus hijos, y la que tiene una mayor responsabilidad en su crianza y en su educación. Esto quiere decir que son ellas las que deciden el trato que hay que darle al hijo en cada momento, si hay que premiarlo o castigarlo por su actuación y de qué modo.

Tal vez, fruto de esta mentalidad con respecto a los roles que el padre y la madre deben desempeñar, la figura materna ocupa un lugar primordial en la vida del niño, porque es la que se va a encargar de proporcionarle todo el amor y el cariño que éste necesita. Ella será también la responsable de transmitirle los valores que finalmente van a ir configurando su identidad, y la que se encargue de mediar en las relaciones que se dan entre todos los miembros de la familia.

Durante una de las entrevistas, Amal nos contaba la relación que ella y sus hermanos tenían con sus padres. Al parecer, las chicas trataban los asuntos de casa con su madre y los chicos tenían más

contacto con el padre. Cuando le preguntamos a Amal quién tenía más autoridad dentro de su casa nos contestó que su madre, pero un momento después dijo que su padre. Esto se debe a que la madre es la que toma las decisiones que tienen que ver con cosas del hogar y con las relaciones que se dan dentro de él, pero en el caso de que el padre tenga una opinión distinta a la de su esposa, es la opinión de éste la que va a prevalecer, ya que es considerada la máxima figura de autoridad dentro de la casa.

“Entrevistadora: *Entonces, el trato de una madre y su hijo tiene que ser muy íntimo. A lo mejor aquí, en España, hay más trato con los dos pero allí más con la madre ¿no?*

Madre: *No tiene por qué.*

Entrevistadora: *Lo digo porque como la madre es la que se ocupa prácticamente de todo.*

Madre: *De verdad, yo en mi casa sí. En mi casa siempre ha sido así. Y mi tío que vivía su padre al lado, yo lo he visto que siempre ha sido así. Si queremos algo le tenemos que comentar a mi padre directamente.*

Entrevistadora: *¿Se lo tienes que comentar?*

Madre: *A mi madre le tenemos que decir eso, a mi padre nosotras no.*

Entrevistadora: *Más o menos, la que manda dentro de casa es la madre ¿no?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *La mujer es la que manda dentro de su casa, aunque respeta...*

Madre: *No, manda el hombre siempre...*

Entrevistadora: *Sí.*

Madre: *... pero la mujer más bien como mediadora entre los hijos y...*

Entrevistadora: *... entre toda la familia ¿no?*

Madre: *Sí, sí. Sólo la pobre tiene que estar...*

Entrevistadora: *... entre los dos, bien con todos ¿no?*

Madre: *Sí, con todos, sí. Pero el que manda es el marido. Ahora han cambiado las cosas, pero... de verdad antes era así. Ahora los jóvenes y eso tienen mentalidades más diferentes, y no... Como he dicho, o sea que sigue el machismo, pero no como antes.” (Entrevista a Amal, p. 1112-1133)*

Sin embargo, la mentalidad educativa de los padres marroquíes ha variado en gran medida de un tiempo a esta parte, de tal manera que actualmente los padres más jóvenes tratan de mantener con sus hijos una relación tan cercana como la que éstos tienen con sus madres, pero siempre con respeto.

A continuación Fatma y Sherezade nos describen anécdotas familiares que reflejan un giro importante en lo que se refiere a las relaciones entre padres e hijos. Ellas mantienen que actualmente hay parejas jóvenes que tratan a sus hijos por igual, y procuran mantener con ellos una relación basada en la confianza, en la confidencialidad, la libertad y el respeto. Vemos pues, en estos fragmentos de entrevistas, como la imagen del padre se va a transformar en los últimos tiempos para pasar de ser una figura casi inaccesible y autoritaria a ser un amigo y confidente para sus hijos:

“Entrevistadora: *Y cuando es niño ¿también tiene más confianza con la madre?*

Madre: *Con la madre claro, el niño más.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Con los dos.*

Entrevistadora: *El padre siempre es como la figura de autoridad.*

Madre: *Sí, el padre tiene más confianza con su hijo, pero ahora la niña es igual, tiene confianza con su padre y habla de lo mismo.*

Entrevistadora: *En el caso de tener un padre español, como ocurre con tu hijo, ¿Cómo se ve al padre? ¿Se ve como una autoridad como en Marruecos o no?*

Madre: *No, no, lo ven como algo normal aquí.*

Entrevistadora: *Lo ven como una figura más cercana.*

Madre: *Más cercana, como a un amigo. Tú tienes que contarle todo más o menos.*

Entrevistadora: *Sí, que eso cambia*

Madre: *Sí cambia, claro. Sin embargo, yo estoy diciendo que ahora han cambiado las cosas, están viviendo lo mismo que están viviendo aquí: los padres con los niños tienen más confianza que antes. Tiene tanta confianza el padre con la niña como con el niño, igual.*

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Y además, puede que tiene la niña tenga más confianza con el padre que con la madre.*

Entrevistadora: *¿Eso dónde? ¿En Marruecos?*

Madre: *Sí, sí. Yo tengo una prima que está viviendo esta situación: ellas eran niñas y tienen tanta confianza con el padre como con la madre.*

Entrevistadora: *Es una situación más actual ¿no?*

Madre: *Sí, de ahora, de ahora.*

Entrevistadora: *Que en tu tiempo era el padre más como...*

Madre: *Sí, era una figura más respetuosa, una figura a la que tenemos miedo.” (Entrevista a Fatma, p. 941-974).*

Como vemos más adelante, Sherezade coincide con Fatma en que hace algunos años el padre era una figura que transmitía respeto y miedo. Sin embargo, Sherezade trata de reproducir otro tipo de conductas con el fin de que la relación con sus hijos sea más cercana.

“Mediadora cultural: *(Traducción) Dice que ella ve que el trato de los hijos con sus padres es como de amigos, igual que ella con sus hijos, que se hablan. Dice que nosotros tenemos más respeto quizás al padre, pero que ahora, en Marruecos, los jóvenes son casi igual que aquí.*

Entrevistadora: *Que los padres jóvenes que viven en Marruecos tienen una relación de amistad, que no hay tanta distancia entre padres e hijos ¿no?*

Mediadora cultural: *Sí.” (Entrevista a Sherezade, p. 374-376)*

“Mediadora cultural: *Dice que siempre les ha dado una educación a sus hijos, pero que ellos han sido siempre como amigos suyos.*

Entrevistadora: *Que tú le has dado más libertad.*

Madre: *Yo también soy joven.*

Entrevistadora: *¿Tú has notado diferencias entre tu primer hijo y el último? Como eras muy joven, ¿no crees que al principio era más difícil educar porque eras todavía una niña?*

Madre: *No.*

Entrevistadora: *¿Igual?*

Madre: *Sí, igual.” (Entrevista a Sherezade, p. 405-411)*

Los padres marroquíes opinan que aunque la relación que mantienen con sus hijos es cada vez más cercana, aún existen diferencias con respecto a la relación que tienen los padres españoles

con sus hijos. Los padres marroquíes consideran que los españoles tienen una relación de excesiva confianza y amistad con sus hijos, y eso es lo que provoca el que éstos abusen a veces de esa confianza y lleguen incluso a faltar al respeto a sus padres.

Una de las mujeres entrevistadas, Yaima, casada con un europeo, se quejaba de haber mantenido muchas peleas con su marido a causa de la educación que estaba dando a su hija y de la relación que mantenía con ella. Consideraba que la relación del padre con su hija no podía ser igual a la de dos amigos, porque de esa manera la niña no aprendería a respetar a sus padres.

“Madre: Yo no puedo aprender como él quiere aprender con ella, él quiere que ella esté con él como con una amiga (se refiere al padre de la niña que no es marroquí). Eso no lo puedes hacer, yo no puedo hacer eso con ella. Ella tiene que saber que yo soy su madre, que tiene que haber un respeto. Tengo otra hija que está casada, ¡pregúntale a ella!, que nunca ella puede... Mi otra hija apenas se escucha, y cuando ella habla tú debes decir a veces: ‘Rabía, sube un poco la voz, yo no escucho nada’. Y la pobre cuando me falta algo, cuando digo: ‘¡ay! me falta para mañana...’, pues me trae. Y yo no le tengo que decir que me traiga, ella sólo lo escucha y lo hace. Así es como tiene que ser, como yo soy con mi familia, pero no como su padre quiere hacer con ella (hay que tener en cuenta que sus dos hijas son de diferentes padres, uno es marroquí y el otro es alemán, y éste último tiene una concepción más personal e íntima de cómo debe ser la relación entre padres e hijos).” (Entrevista a Yaima, p. 693-694)

Además del respeto, el tema de la libertad es otra de las mayores preocupaciones de los padres marroquíes en lo que se refiere a la educación de sus hijos. Este tema les resulta especialmente preocupante porque vienen de un país donde la libertad, en el sentido más amplio de la palabra, está más restringida que en España por motivos fundamentalmente políticos. Por esa razón, muchos padres marroquíes temen que el contacto que mantengan sus hijos con chicos españoles dificulte su tarea educativa, porque piensan que los españoles dan a sus hijos una confianza y una libertad excesivas que, en su opinión, converge en una falta de respeto hacia los padres.

Además, consideran que las familias españolas dan demasiados caprichos a sus hijos, y con ello provocan que éstos se comporten como unos mal criados cada vez que los padres les niegan alguna cosa.

La excesiva libertad que los padres españoles dan a sus hijos, es en opinión de nuestras entrevistadas uno de los aspectos que más diferencia a los padres españoles y marroquíes. A Yamila, por ejemplo, le sorprende que un niño se porte mal en la calle y que sus padres no le llamen la atención pegándole un azote. Como veremos más adelante, ella duda sobre si se trata de un comportamiento generalizado en la relación de los padres españoles con sus hijos o si únicamente ocurre cuando hay gente, por temor a lo que puedan pensar las personas que lo vean:

“Entrevistadora: *¿Qué diferencias encuentras tú entre las formas de educar y los valores que tienen las familias españolas y las familias marroquíes? ¿Más libertad a lo mejor?*

Mediadora cultural: *(Traducción) Dice que quizás eso, que ella ve que es más libertad.*

Entrevistadora: *¿En España?*

Mediadora cultural: *Pero ella dice que como no vive con familias españolas no sabe tampoco cómo educan, solamente sabe de los niños lo que ella ve en la calle, que se ve que tienen más...*

Entrevistadora: *... más libertad.*

Mediadora cultural: *... más libertad quizás que...*

Madre: *(habla en árabe).*

Mediadora cultural: *(Traducción) Dice que ella sabe que muchos hacen como que no pegan a los niños, aunque le hagan lo que le hagan en la calle. Dice que no sabe si es verdad que no le pegan o que no quieren pegarle en ese momento.*

Entrevistadora: *En la calle.*

Mediadora cultural: *(Traducción) Dice que los niños españoles hacen algunas cosas que cuando su hija las hace sí le pega.*

Entrevistadora: *(risas) No, también pegan. Pero a lo mejor dentro de sus casas.*

Mediadora cultural: *(risas) Para que no les llamen la atención.*

Entrevistadora: *Y entre la relación entre padres e hijos, por lo que ella ve en la calle y todo eso, a lo mejor hay menos respeto.*

Madre: *(habla en árabe).*

Mediadora cultural: *Que dice que ella no puede juzgar tampoco, porque...*

Madre: *No.*

Entrevistadora: *No lo conoce.*

Mediadora cultural: *... ella no lo ve tampoco, que no está...*

Madre: *No viví con...*

Entrevistadora: *... con españoles.*

Madre: *Sí, con una familia, en su casa, o...*

Entrevistadora: *Pero, por lo que tú ves por ejemplo en el colegio, en la puerta del colegio.*

Madre: *¡Ah!*

Entrevistadora: *A lo mejor los niños tratan mal...*

Madre: *(habla en árabe).*

Mediadora cultural: *Dice de que no tienen educación ninguna (risas).*

Entrevistadora: *Que no tienen educación con los padres ¿no?*

Madre: *No, no, no tienen nada.” (Entrevista a Yamila, p. 682-715)*

En Marruecos, la falta de medios económicos es más generalizada que en otros países de Occidente, probablemente por eso resulta más difícil encontrar un niño malcriado. Los niños están acostumbrados a jugar con cualquier cosa y desde pequeños son enseñados a respetar a sus padres por encima de todo. Por eso, cuando los chicos marroquíes llegan a este país, les choca observar que un compañero o se enfrenta a sus padres o les grita contestándoles de mala manera. Sin embargo, con el tiempo, algunos chicos marroquíes terminan por imitar muchas de las conductas que ven en sus compañeros españoles e insultan a sus padres. Es en ese momento cuando los padres marroquíes se desconciertan sobre la relación que deben mantener con sus hijos, sintiéndose a veces superados por las influencias que ejercen los amigos sobre sus hijos, sobre todo porque el tiempo que pasan con éstos es a veces muy superior al que están con sus padres.

En el siguiente párrafo, Sherezade nos cuenta como su hijo se ha vuelto más caprichoso desde que está en España:

“Mediadora cultural: *Claro, él se ha acostumbrado a la vida de aquí (se refiere al hijo de la entrevistada).*

Madre: *(habla en árabe)*

Mediadora cultural: (Traducción) *Aquí los niños están todo el día mandando a los padres y a los abuelos, no como allí en Marruecos, la abuela es la que tiene que sentarse y el niño es el que tiene que... Ella dice (la abuela) que él la molesta mucho, le pide muchas cosas.*

Entrevistadora: *¿A la abuela?*

Mediadora cultural: *A la abuela.*

Madre: *‘Abuela, abuela, abuela...’*

Mediadora cultural: *... ¡dame esto, dame lo otro!’* (Entrevista a Sherezade, p. 228-235)

Otro aspecto que llama la atención a las madres marroquíes es la sobreprotección que los padres españoles ejercen sobre sus hijos, y el escaso tiempo que éstos últimos dedican al juego. Estas mujeres consideran que la atención que los padres españoles prestan a sus hijos es excesiva. Cuando un niño nace todo gira en torno al pequeño, y todas las muestras de cariño van dirigidas a él. El niño parece estar dentro de una burbuja construida por sus padres con el fin de protegerle de todos los peligros del exterior, y ellos no le dejan moverse y jugar con libertad por miedo a que se caiga, se manche, o se pelee con otros niños.

En opinión de los padres marroquíes, los niños españoles carecen de libertad. Una muestra de ello es que pasan demasiado tiempo dentro de sus casas, entretenidos con juegos individuales que no favorecen su socialización, como pueden ser los videojuegos y los ordenadores. Además, las entrevistadas coinciden en que los niños españoles tienen la vida muy organizada por sus padres y, en lugar de dedicar su tiempo libre al juego, lo pasan desempeñando todo tipo de actividades extraescolares.

A continuación, mostramos distintas partes de la entrevista realizada a Amal, donde podemos contemplar la diferencia que existe entre la imagen que marroquíes y españoles tienen del niño:

“Entrevistadora: *Y allí el niño a lo mejor es otro más de la familia, pero no gira todo en torno a él.*

Madre: *El niño se levanta a las siete y media, se va a la escuela, llega, tira la carpeta, ¡venga, a jugar!*

Mediadora cultural: *Es que tiene más libertad que el niño de aquí ¿verdad?*

Madre: *De verdad. Aquí si tienes un niño te cambia toda la vida vamos: para jugar tienes que sacarlo, para llevarlo al médico tienes que llevarlo tú, para la peluquería tienes que ir al quinto pino para llevarlo a la peluquería...*

Entrevistadora: *Te dedicas a hacer todo con el niño.*

Madre: *El niño puede jugar...*

Entrevistadora: *... sí, en la calle.*

Madre: *... olvídate del niño. Por ejemplo, si él se va a la otra punta del pueblo, lo cogen y dicen: '¡venga a tu casa!, te llevo', y lo traen."* (Entrevista a Amal, p. 971-980)

En este fragmento Amal hace referencia a la existencia de una excesiva dependencia del niño español hacia sus padres. Y, más adelante, alude a la multitud de responsabilidades que se delegan en el niño desde que éste es pequeño, las cuales -según ella- le restan tiempo para la que debería ser su máxima preocupación: jugar.

Madre: *¡Claro! un niño es un niño, tiene que jugar. Al menos yo creo que desde que nací hasta los siete años o así, no tienes la obligación de estudiar, no tienes que saber nada, tienes que jugar nada más.*

Entrevistadora: *(risas).*

Madre: *Pero no, aquí el niño con el ordenador, el niño... de verdad.*

Entrevistadora: *La vida del niño está muy organizada ¿no?*

Madre: *Viene la abuela y lo lleva, y luego vuelve la abuela a traerlo a las tres, si tiene que comer a las una come a las una.*

Entrevistadora: *(risas).*

Madre: *De verdad, es así. Te agobia, yo creo que te agobia (risas)." (Entrevista a Amal, p. 1018-1024)*

Por último, Amal hace una crítica a la sobreprotección que los padres españoles dan a sus hijos y al poco espacio que se deja a los niños para que desarrollen su creatividad en el juego:

Madre: *Aquí se agobian los pobres.*

Entrevistadora: *Los padres van detrás: ' ¡no te ensucies, no te... no sé qué!'*

Madre: *Es que tú no estás encerrado, sería más fácil estar encerrado. No puedes salir porque hay coches, en la casa está encerrado, parece que se agobian de verdad.*

Entrevistadora: *Sí, que no tienen tanta libertad de espacio.*

Madre: *No, de verdad, para jugar y eso... Nada más tienes que jugar a los columpios porque están puestos los columpios. No tienen que jugar al qué le vas a hacer, ya está...*

Entrevistadora: *Ya están preparados hasta los juegos.*

Madre: *De verdad.” (Entrevista a Amal, p. 1057-1063)*

En Marruecos la vida del niño es diferente. Cuando éste viene del colegio pasa la mayor parte de su tiempo en la calle jugando junto a otros niños. Allí, la mayoría de las familias no cuenta con recursos para tener un ordenador o un videojuego en casa, por lo que el juego se desarrolla principalmente en los espacios públicos. La relación que el niño marroquí mantiene con sus padres y las habilidades sociales que desarrolla en la calle, le van a ayudar a ser más independiente y a madurar de forma más temprana a la de cualquier chico español. De hecho, son muchos los niños que abandonan la escuela antes de tiempo para poder trabajar y ayudar a sus padres en la economía familiar; y otras tantas las niñas que desde pequeñas se dedican a cuidar de los hermanos más pequeños y ayudar en las labores del hogar.

El caso que presentamos seguidamente nos sirve de testimonio para reflejar la madurez y la responsabilidad de muchos chicos marroquíes que desde jóvenes son conscientes de que tienen que echar una mano en casa, porque de alguna manera así se lo transmiten sus padres:

“Hermana de la madre: *En su casa, su niño ahora tiene un poco de responsabilidad ¿Por qué? Está ella sola y él tiene que trabajar y tiene que ayudar a su madre.*

Entrevistadora: *¡Ah! Él trabaja.*

Hermana de la madre: *Y entonces, ha adquirido responsabilidad cuando es joven, pero con la responsabilidad se cree que es un hombre de... No como aquí, aquí un niño de 16 dice: ‘¿yo trabajar?’. En la casa donde yo trabajo, la señora tiene un niño de 16 años y ella le trata como a un niño porque el niño todavía tiene que estudiar, tiene que eso, y... es diferente.*

Entrevistadora: Pero, ¿él eligió trabajar o por necesidad?

Hermana de la madre: En primer lugar, él no tiene ganas de estudiar.

Entrevistadora: No tenía ganas.

Hermana de la madre: No tenía ganas de estudiar, y la segunda cosa...

Entrevistadora: Por necesidad también.

Hermana de la madre: ... por necesidad, porque el sueldo de ella...

Entrevistadora: No llegaba.

Hermana de la madre: ... no llega ni a siete días. Mientras paga el alquiler, y las luces, y eso, ya no puede seguir más.

Entrevistadora: Entonces, él se siente como un hombrecillo, más responsable.

Hermana de la madre: Eso.

Mediadora cultural: Y dice que ella (refiriéndose a la madre) que piensa que la niña es más cariñosa porque da más compañía, pero el niño la puede ayudar más en ese sentido.

Entrevistadora: ¿Económicamente?

Mediadora cultural: Económicamente, y también hace de hombre de la casa, porque como está separada." (Entrevista colectiva, p. 487-502)

La relación de padres e hijos cuando éstos ya son mayores también difiere bastante de Marruecos a España. En Marruecos, las personas mayores reciben más atención por parte de todos los familiares que los propios niños, pues sus experiencias vitales le otorgan una experiencia que no poseen las generaciones posteriores. Además, los mayores, por su edad, necesitan de más cuidados que ningún otro miembro de la familia, ya que muchas veces tienen dificultades para moverse con agilidad y para desenvolverse en la vida cotidiana. Por ello, los más jóvenes se encargan de cuidarlos, sin olvidar que algunos años antes fueron ellos los que se preocuparon de atender todas sus necesidades y de darles una educación.

A continuación, Raba reitera una de las opiniones más coincidentes entre las entrevistadas, haciendo referencia a la existencia de un mayor respeto por parte de los marroquíes hacia sus padres y sus mayores en general:

“Entrevistadora: *Y a lo mejor el respeto que tienen hacia los padres es el mismo.*

Madre: *No, allí hay más respeto.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Sí, porque ya no están hasta muy tarde a la calle, no es igual que aquí, tanta libertad.*

Entrevistadora: *¿Y se reconoce a los padres más que aquí?*

Madre: *Sí, sí, sí.”* (Entrevista a Raba, p. 388-399)

En España sucede a la inversa que en Marruecos, es decir, el cuidado que se le presta al niño no es comparable al que se le muestra a los familiares mayores. Las dificultades físicas que las personas mayores van presentando a medida que cumplen años los convierten en una carga para sus hijos. Incluso la diferencia de mentalidad entre las generaciones es considerada un impedimento para la comunicación y la relación interpersonal entre mayores y jóvenes. Son muchas las personas que no valoran la experiencia de los ancianos, porque consideran que la realidad social que vivieron ellos nada tiene que ver con la actual, y eso los distancia del presente y de los más jóvenes.

La consideración que los jóvenes y adultos tienen de los ancianos repercute en el trato que se les da. Por ello, en Marruecos, casi nadie se plantea el dejar a sus padres en una residencia para que cuiden de ellos o abandonarlos a su suerte en cualquier asilo. Allí, es raro el caso de un anciano que no convive con alguno de sus hijos, incluso en las familias extensas son los padres quienes acogen en sus casas a los hijos y a las familias de éstos, y quienes están al mando de las decisiones que se toman dentro de casa.

Sin embargo, en España, no es difícil encontrar asilos subvencionados por el Estado y/o por distintas organizaciones no gubernamentales, que están repletos de ancianos en pleno uso de sus facultades físicas y psíquicas que han sido abandonados por sus familiares. Asimismo, también encontramos residencias privadas donde, en muchos casos, los residentes apenas reciben visitas de sus hijos. En realidad, el número de familias que deciden internar a sus mayores en una residencia parece haber aumentado en los últimos años, pues cada vez son más las personas que deciden no responsabilizarse del bienestar de sus mayores, bien porque no tienen buena relación o porque se excusan en su falta de tiempo.

Normalmente, el anciano es visto con buenos ojos cuando se da el caso contrario, es decir, cuando en lugar de ser él quien tiene que recibir cuidados es su nieto el que necesita de esas atenciones mientras sus padres cumplen con sus responsabilidades laborales.

Fatma se refería a este suceso de la siguiente manera:

“Madre: *Las familias españolas no tienen principios, los niños dependen de los padres hasta cuando se han casado. Están casados y están pidiendo a los padres para que les ayuden en sus cosas, si ha comprado un coche, o un piso, o esto, o lo otro, muchas cosas. Nosotros no.*

Entrevistadora: *Sois más independientes.*

Madre: *Y la familia española cada uno está mirando por lo suyo, cada uno vive su vida y mira por lo suyo, y cuando quieren ayuda ahí están los padres. Sus padres los dejan con sus abuelos para ellos salir tranquilamente a cenar ¿eso no se puede pedir!*

Entrevistadora: *Sí, que cada uno va a lo suyo pero cuando les interesa dejan a los padres a los niños.*

Madre: *A los niños, a los nietos. El nieto se queda la mayoría del tiempo con los abuelos, más que con los padres, están todo el día trabajando.*

Entrevistadora: *Ya ves.*

Madre: *Eso nosotros poquísimo.*

Entrevistadora: *Sí ¿no?*

Madre: *Hay, pero poco.*

Entrevistadora: *También normalmente allí...*

Madre: *Ahora habrá salido la mujer a trabajar como los hombres, y los niños están en la casa de las abuelas y eso. Yo estoy hablando de mi generación, de mi tiempo.*

Entrevistadora: *Sí, sí, pero en tu tiempo menos ¿no? Ahora se nota más el cambio.*

Madre: *Sí, se nota más, se nota más. Pero, esta es la diferencia, porque yo he vivido con mi pareja y he visto a su familia, y nada más que se ven en Nochevieja, Nochebuena. Pero luego cada uno se va, en cuanto la madre esté mala o el padre esté malo no aparece nadie.” (Entrevista a Fatma, p. 731-745)*

Todos estos testimonios ponen de relieve que el vínculo familiar es más fuerte en Marruecos que en España. Además, por lo que

hemos podido observar, la solidaridad que existe entre los miembros de la familia también es mayor en el caso de los marroquíes que de los españoles. En España los hijos están más unidos a los padres cuando dependen de ellos, pero en el momento en el que se independizan cada uno comienza a mirar más por lo suyo y por su nueva familia, la que él mismo se ha encargado de crear.

Por un lado, Amal nos comentaba la diferencia que existía entre españoles y marroquíes en cuanto al concepto de familia y la unión entre sus miembros y, por otro lado, hacía referencia a la imagen que ambas culturas tienen de las personas mayores:

***“Madre:** Sí, normalmente la unión de la familia nosotros la tenemos más que...*

***Entrevistadora:** ¿Estáis más unidas las familias que en España?*

***Madre:** Sí, sí, porque nosotros, por ejemplo, a un padre o una madre que estén mayores los tenemos que cuidar, vamos que...*

***Mediadora:** ... es lo contrario de lo que se hace aquí. Alguno me dice: ‘aquí cuidan al niño como si fuera un rey’. Dicen: ‘el niño, el niño, el niño...’, y luego...*

***Madre:** Sí.*

***Entrevistadora:** ... cuando eres mayor.*

***Madre:** De los padres se pasa. Nosotros no, para nosotros una persona mayor, un abuelo, en la casa es el rey de todo, porque es el abuelo. Sí, allí en Marruecos yo me acuerdo de siempre que la gente tiene familias enormes, de verdad.” (Entrevista a Amal, p. 866-879)*

Puede que estas diferencias hayan surgido como consecuencia del desarrollo, pues éste ha traído consigo la incorporación de una serie de novedades sociales que han afectado a los roles familiares y a las relaciones interpersonales. Uno de los aspectos del desarrollo que más ha repercutido durante los últimos años en la vida familiar es el acceso generalizado de la mujer al mercado de trabajo. Hasta entonces era ella quien se encargaba del cuidado de los ancianos y de los niños de la casa, pero cuando decide incorporarse al ámbito laboral, el tiempo que dedica a esta tarea se reduce, ya que tiene que compatibilizar ambas cosas.

Durante su entrevista, Raba relataba su percepción de cómo la actividad laboral repercute en el tiempo que las madres españolas dedican a sus hijos y en la relación que mantienen con éstos:

“Entrevistadora: *Por ejemplo, en cuanto al tiempo que dedican a sus hijos allí los marroquíes y aquí los españoles, lo que tú decías ¿no? que allí...*

Madre: *Allí casi ninguna mujer está trabajando, están en su casa y dedican el tiempo que necesitan los niños. Y aquí, pues tú lo has visto, aquí ya ves...*

Entrevistadora: *El tiempo que queda (risas).*

Madre: *El tiempo que queda. Si estás trabajando, pues la muchacha de la casa es la que se encarga, y si no estás trabajando, pues estás dedicando el tiempo que haga falta a tu hijo.*

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Yo he estado trabajando y he estado cuidando niños. Ella salía a las nueve y ya no sabía nada de niños, nada, la madre era yo. Ya he criado a la niña, y con cinco años.*

Entrevistadora: *Ya ves, más que la madre.*

Madre: *La madre la veía por la tarde, por la noche, y ya está.”*
(Entrevista a Raba, p. 417-426)

La inserción de muchas mujeres marroquíes al mercado laboral se produce tras su proceso migratorio, es entonces cuando tienen que compatibilizar su rol de mujer trabajadora con los roles de madre y esposa. Madres e hijos marroquíes reciben este momento con gran desánimo, pero terminan por acostumbrarse con el tiempo. Para ellos, el cambio que se produce en la frecuencia con la que madre e hijo se relacionan es muy acentuado, ya que antes de migrar el contacto que mantenían entre ellos era continuo, y cuando la madre encuentra un trabajo en el país de acogida, su relación se limita a unas pocas horas por las tardes y, en algunos casos, sólo por las noches.

Yaima, en distintos momentos de su entrevista, habla de cómo ha variado el tiempo que dedica a su hija desde que vive en España. En un primer momento alude al ámbito laboral como la causa principal de este cambio:

“Entrevistadora: *¿Crees que en Marruecos dedicabas más tiempo a la ayuda de tus hijos en los deberes? ¿Hacías más reuniones para que ellos estuvieran con los amigos?*

Madre: *Sí, te puedo decir que en Marruecos hay un poco de tiempo para eso, porque cuando tú no trabajas, puedes...*

Entrevistadora: *... tienes más tiempo.*

Madre: *... tienes un poco de tiempo.*

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Pero no como aquí.”* (Entrevista a Yaima, p. 27-32)

En un segundo momento, hace hincapié en una serie de responsabilidades que tienen que ver con el pago del alquiler de la casa, la comida, la luz, etc., y que están estrechamente relacionadas con la necesidad de tener acceso a un sueldo que le permita atender todas esas necesidades. Además, Yaima es además divorciada, por lo que tiene que hacer frente a todos esos gastos por sí misma:

“Madre: *La diferencia es que la vida es un poco tranquila.*

Entrevistadora: *¿Allí más tranquila?*

Madre: *Más tranquila. Aquí es diferente, como tú estás de responsable para todo, ahora, por ejemplo, yo soy responsable de mi casa.*

Entrevistadora: *Tu casa la llevas tú.*

Madre: *Entonces, el alquiler, la luz, la comida y todo... A consecuencia de eso tú tienes más nervios y más problemas, porque cuando todos trabajan, y corre aquí, aquí y aquí (refiriéndose al dinero), hay dinero para todos. En Marruecos no, en Marruecos la mujer está fuera del pensamiento del trabajo. Entonces, que hay, hay, y ya está. Yo no conozco la vida dura en Marruecos porque tenemos nuestra casa propia, mis padres tienen su casa propia, y cuando yo me separé de mi primer marido me he ido a mi casa”.* (Entrevista a Yaima, p. 49-53)

Como decíamos al principio, la mayoría de los marroquíes que residen en España no conviven con su pareja. Si a esto le sumamos además la inserción de la mujer al mercado de trabajo, podemos decir que el tiempo que los hijos de marroquíes pasan con sus padres es muy reducido. Sin embargo, la situación varía de manera importante si la familia tiene regularizada su situación en España, ya que el niño tendrá sus papeles en regla y podrá visitar a aquellos familiares que se

quedaron en Marruecos con más frecuencia. Esto resulta más complicado cuando el niño o el adulto que le debería acompañar no tiene en regla sus papeles, a partir de ese momento pueden pasar años hasta que el niño se vuelva a reunir con su padre o con su madre.

Rakía, por ejemplo, vive con sus dos hijas, y únicamente convive con su marido cuatro o cinco semanas al año. A cualquiera podría parecernos una situación anómala que un matrimonio, en el que los esposos no están separados ni divorciados, vivan en lugares diferentes. Sin embargo, Rakía ha asimilado su situación y parece haber aceptado que su marido no quiere vivir en otro lugar que no sea Marruecos. Al parecer, a ella tampoco le interesa regresar allí porque se ha acostumbrado a la vida en España y parece ser que le gusta más. Las hijas de Rakía son todavía pequeñas y es difícil saber hasta qué punto les afecta vivir lejos de su padre, lo que sí podemos decir es que siempre están deseando que llegue el momento de poder estar con él:

“Entrevistadora: *¿Y cada cuánto lo ves? ¿Lo ves mucho o no?*

Madre: *Sí, cuando viene sale con la niña. Es mucho, mucho.*

Entrevistadora: *¿Viene en fiestas o qué?*

Madre: *No, viene... bueno, se queda ahí tres semanas, un mes.*

Entrevistadora: *A lo mejor está aquí cuatro semanas al año.*

Madre: *Sí. Bueno, al año cuatro veces, cinco veces, se va y viene.*

Entrevistadora: *¡Ah! va y viene, y cada vez que viene puede estar dos o tres semanas.*

Madre: *Sí, dos o tres semanas, mucho, mucho, tres semanas (risas).*

Entrevistadora: *(risas) Ya más no aguanta, se tiene que ir para allá.*

Madre: *Sí (risas).” (Entrevista a Rakía, p. 89-98)*

Durante las entrevistas hemos podido ser partícipes de todo tipo de situaciones, algunas realmente trágicas. Hemos conocido experiencias de niños que fueron traídos a España por un familiar cuando eran pequeños y, pasados varios años, aún no han tenido la oportunidad de volver a ver a sus padres. Estas situaciones afectan de manera importante a muchos chicos marroquíes, ya que la relación entre padres e hijos es fundamental para que el niño se desarrolle

adecuadamente y de manera saludable, principalmente cuando el muchacho tiene dificultades para integrarse en la sociedad de acogida y necesita de un apoyo continuo para afrontar sus miedos y su inseguridad.

Para muchos de estos chicos, especialmente para los más pequeños, es difícil de entender que sus padres o sus madres continúen viviendo en Marruecos mientras que ellos residen aquí. Este es el caso de la hija de Yamila, que según cuenta su madre, no lograba entender por qué su padre los había dejado en Marruecos para irse a España:

“Entrevistadora: *¿Y nota ella este buen estado de ánimo en su trato con los niños?, a lo mejor antes estaba más nerviosa con ellos.*

Madre: *Está bien sí.*

Mediadora cultural: *(Traducción) Sí, dice que ha cambiado mucho a cuando estaba allí, que no estaba tranquila.*

Madre: *(habla en árabe).*

Mediadora cultural: *Dice que los niños también lo echaban de menos a él.*

Madre: *(habla en árabe)*

Mediadora cultural: *Dice que la niña le preguntaba ¿por qué?*

Madre: *Yo le decía que para buscar trabajo. Ellos me decían que ésta era nuestra casa y que por qué él se iba a España.*

Entrevistadora: *No lo entendía, ¿y tú qué le decías?*

Madre: *(habla en árabe y se ríe).*

Mediadora cultural: *Le decía que estaba trabajando y que ya iba a venir o que ellos iban a ir para allá. Le decía cualquier cosa...”*
(Entrevista a Yamila, p. 475-488)

Los divorcios también son una fuente de conflicto en la relación de padres e hijos, porque para muchos padres el divorcio supone una ruptura con toda su vida anterior. Es decir, se desentienden de sus mujeres y de sus hijos y, la mayoría de las veces, ni siquiera les pasan una manutención a ninguno de ellos.

Una de nuestras entrevistadas, Fatma, nos relataba que su marido los había abandonado a ella y a su hijo cuando éste era aún pequeño y que se había desentendido del niño desde entonces. Ella

justificaba a su exmarido, de origen español, diciendo que su salud psíquica se había deteriorado, pero en este pequeño fragmento de entrevista podemos ver cómo su hijo había echado de menos la figura de un padre durante su niñez y cómo le recriminaba que no le hubiera acompañado cuando él estaba enfermo:

“Madre: *Mi primer marido fue el primer hombre de mi vida, y yo nunca voy a...*

Entrevistadora: *¿No lo echa tu niño a veces de menos a él?*

Madre: *A veces sí, pregunta por él.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Sí, sí pregunta por él el niño. Un día yo lo busqué. Cuando él sea mayor yo le llevo a la casa (de su padre).*

Entrevistadora: *¿Tú le animas a él?*

Madre: *Claro, le digo que el día que él sea mayor lo llevo a la casa de su padre. Él me dice que por qué no quiere hablar con él y que por qué lo ha dejado pequeñito en una...*

Entrevistadora: *Que le tiene que dar una explicación él ¿no?*

Madre: *Una explicación... No ha tenido a su padre, y cuando no estaba su padre decía muchas veces: ‘cuando yo lo he necesitado no estaba conmigo. Cuando estuve en el hospital no ha venido a verme’.” (Entrevista a Fatma, p. 355-363)*

Estas situaciones son muy perjudiciales para la mujer, que tiene que salir adelante con el dinero que perciba de su trabajo, con las escasas ayudas y con lo que los vecinos le ofrezcan por caridad. No obstante, los niños también lo pasan especialmente mal, porque para ellos supone un choque importante el pasar de tener padre a no saber nada de él. De todas las entrevistadas hay que decir que únicamente Yaima, como veremos más adelante, mantenía una buena relación con su exmarido por el bien de su hija, por lo que el divorcio o la separación suponen para muchos de estos niños la pérdida de su figura paterna:

“Entrevistadora: *¿Y él sigue teniendo relación con la niña o no?*

Madre: *Sí, él viene aquí. Quedamos ahora como amigos, igual que con el padre de mi hija mayor.*

Entrevistadora: *Pues menos mal*

Madre: *Con el padre de mi hija mayor, yo me fui a Marruecos, me he sentado con él, he tomado café, él viene a nuestra casa, a la casa de mi madre, se sienta con nosotros, pero nada más. Éste*

igual (se refiere a su segundo marido), que viene, yo no lo saludo ni con la cara ni con la mano. Abre la puerta: 'hola ¿cómo estás? Bien'. Viene para llevar a la niña o para hacer algo y adiós, porque yo aguanto, aguanto y aguanto, pero cuando pasa...

Entrevistadora: ... un límite ya..." (Entrevista a Yaima, p. 1317-1321).

1.1.3. Relación entre hermanos

El tamaño de una familia marroquí difiere bastante del de una familia española, pues la tasa de natalidad de Marruecos supera con creces a la de España. Esto quiere decir que habitualmente los chicos y chicas marroquíes cuentan con varios hermanos y, en muchos casos incluso con hermanastros, ya que hay hombres que tienen más de un esposa a la vez, y parejas que tras su divorcio crean una nueva familia con otra persona.

Las relaciones entre hermanos de origen marroquí se caracterizan fundamentalmente por la implicación y la conexión que existe entre unos y otros, y por la posición de poder que ocupa el hijo mayor con respecto a sus hermanos.

La *conexión e implicación* que existe entre los hermanos y entre la familia marroquí en general es muy estrecha, ni siquiera la distancia que existe tras el proceso migratorio de alguno de ellos va a provocar el que éstos evadan sus responsabilidades familiares. Esto quiere decir, que en la mayoría de los casos, el sujeto que migra continua ayudando económicamente a la familia en el país de acogida, lo que para muchos de ellos, principalmente para los que cuentan con pocos recursos, supone un esfuerzo importante.

A continuación, Yaima enumera algunas de las responsabilidades que ha traído consigo al venir a España y dejar a su familia en Marruecos. Una serie de obligaciones que se traducen en preocupaciones continuas que impiden a esta mujer llevar una vida tranquila en el país receptor:

"Madre: *Yo estoy aquí ahora y, sin embargo, tengo que pensar en mi hermano; en mi madre; en una tía mía que no tiene niños, ni tiene marido, que está enferma, que tiene azúcar, que no tiene*

dinero; tengo que pensar en mí, tengo que pensar que estoy aquí... Yo he traído a mi hermana, he traído al hijo de ella, he traído a mi hermano, y gracias a Dios ahora cada uno tiene su casa y su trabajo, y cada uno a su oficio.

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Yo me encuentro como un hombre, hay cosas que yo he hecho...*

Entrevistadora: *Que llevas la casa...*

Madre: *... y no he sido hombre.” (Entrevista a Yaima, p. 370-377)*

En las familias numerosas de Marruecos suele existir una diferencia de edad destacable entre el hermano mayor y el más pequeño. Esto influye de manera importante en la relación que existe entre los hermanos, ya que generalmente cada uno de ellos va a tener más afinidad con aquel que le sigue o le precede en el orden de edad. Esta afinidad se debe a la mentalidad de cada uno de los hermanos en función de su edad, seguramente los mayores tendrán una mentalidad distinta a la de los hermanos pequeños, pues cada uno nació en una época diferente, y el trato y la educación que han recibido de sus padres y del exterior también es distinta. A los hermanos mayores, por su edad, los padres les exigen una serie de responsabilidades con sus hermanos y con la familia que los más pequeños no tienen. Además, hay casos en los que el hermano mayor no ha tenido la posibilidad de acceder a una formación como la que sus hermanos menores han recibido, lo que le distancia mucho de ellos en cuanto a la forma de pensar y a la forma de percibir la realidad de su sociedad de origen.

Para Laila la diferencia de edad con sus hermanas ha supuesto un problema a la hora de empatizar y relacionarse con ellas, ya que nuestra entrevistada apenas ha tenido acceso a una formación y a una educación que no fuera la que le daban en casa, y eso la convertía en una mujer más tradicional que sus hermanas pequeñas:

“Entrevistadora: *¿Ellas son mucho más jóvenes?*

Madre: *Una tiene veinticuatro, y la otra tiene veintidós.*

Entrevistadora: *¡Ah! son jovencitas. Le llevas diez años a la primera.*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *Hay más diferencia de edad. Pero cuando hablas con ella ¿ves diferencias?*

Madre: Sí (risas), a lo mejor soy así porque no tengo estudios, o yo qué sé.

Entrevistadora: No sabes, o tú forma de ser.

Madre: A lo mejor si tuviera estudios...

Mediadora cultural: ... serías de otra forma.

Madre: De otra forma.

Entrevistadora: Sí, pero la única educación que has recibido es de tu casa, entonces conoces lo que te han enseñado en casa.

Madre: Eso es.

Entrevistadora: Claro.

Mediadora cultural: Si ves tu madre que está en tu casa, y ella también se casa, tiene sus hijos..." (Entrevista a Laila, p. 733-746)

Los hermanos mayores son quienes más responsabilidades tienen dentro de la familia. De ahí que muchas veces éstos terminen compartiendo con sus padres el rol paterno, y que las relaciones que mantienen con sus hermanos estén marcadas por su posición de superioridad. A menudo, este rol también va a provocar un distanciamiento entre el hermano mayor y los demás hermanos, porque la instancia paterna representa la autoridad.

Para muchos hermanos mayores es difícil desprenderse de los resquicios de una educación, posiblemente de corte conservador, que recibieron durante su niñez, y aproximarse a la mentalidad de sus hermanos menores. Asimismo, tampoco resulta nada fácil superponer la complicidad entre hermanos a la autoridad que ha adquirido como consecuencia de su posición y sus responsabilidades. Todas estas circunstancias que rodean la imagen del hermano mayor, crean una mayor complicidad entre éste y sus padres, y un mayor distanciamiento en las relaciones que mantiene con sus hermanos.

En el siguiente fragmento, Yasmín y su hermana nos cuentan con un poco de resentimiento la experiencia que han tenido ellas con su hermano mayor y el rol que desempeñaba dentro de la familia:

“Entrevistadora: ¿Es como un padre el hermano mayor?

Hermana de la madre: Más vamos.

Entrevistada: ¿Más? ¿Manda más que el padre incluso?

Hermana de la madre: Yo pienso que sí.

Madre: *En algunas cosas sí.*

Mediadora cultural: *Es que los padres dejan como que se encargue el hijo mayor de...*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *Dejan la responsabilidad a los mayores de los más pequeños ¿no?*

Hermana de la madre y Madre: *Sí.*

Madre: *Y un padre es diferente, porque el padre siempre tiene algo hacia su hijo, que no se pasa con él, pero un hermano no.*

Entrevistadora: *Claro.*

Mediadora cultural: *Claro, un hermano lo que tú haces le parece poco.*

Hermana de la madre: *¡Aja! Lo que le haces parece poco.*

Mediadora cultural y hermana de la madre: *(risas).*

Entrevistadora: *Es verdad, son más duros (risas).*

Mediadora cultural: *El padre y la madre dicen: “¡ay, mi niño!”.*

Madre: *Sí.*

Mediadora cultural: *Con más cariño.” (Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 158-175)*

El rol de hermano mayor se acentúa en la relación que mantiene con sus hermanas, ya que muchas veces tratan de combinar el rol de padre con el de hermano protector. Los varones mayores aprovechan su autoridad para ejercerla con más fuerza sobre sus hermanas, dado que la fragilidad social asignada a la mujer la hace más vulnerable que al resto de los hermanos varones. Además, la educación marroquí continúa teniendo un perfil de marcado carácter patriarcal, por lo que las mujeres son quienes más sufren las consecuencias de una educación que favorece al hombre por encima de la mujer y que le exige menos.

Por su parte, la mujer va a buscar aliadas y confidentes entre sus hermanas, su madre, y posiblemente sus amigas, ya que el trato que mantiene con su padre y sus hermanos generalmente carece de la confianza y la proximidad que hoy entendemos que debe existir entre dos hermanos, con independencia de su sexo. La relación entre el hermano mayor y sus hermanas tiene mucho que ver, como decimos, con la educación. Pues, desde pequeñas, a las chicas se les enseña que deben respetar y acatar las normas de sus mayores sin replicar, y en su caso las normas sociales y familiares son más numerosas y

severas que las que van dirigidas a los chicos. Esto desemboca en una “relación de silencios”, es decir, se evitan tocar ciertos temas considerados tabú y que suponen una osadía para el oído de cualquier varón cuando proceden de la mujer. Los temas a los que nos referimos tienen que ver principalmente con el desarrollo físico y madurativo de la mujer (el desarrollo del cuerpo humano, la aparición de la primera menstruación...), con la educación sexual y con las relaciones que se dan entre hombres y mujeres.

Para algunos marroquíes esta relación de silencios es signo de respeto, con lo que se impide a las mujeres tener acceso a ciertas informaciones que, de no ser por las conversaciones que éstas mantienen con sus familiares de sexo femenino y con sus amigas, jamás podrían conocer antes de experimentarlo por sí solas.

Fatma, durante su entrevista, analiza la naturaleza de las relaciones que tenía con su familia cuando vivía en Marruecos, y hace alusión a la existencia de una mayor complicidad entre las mujeres de la casa:

“Entrevistadora: *Entonces, los niñas cuando van siendo jóvenes y les viene, por ejemplo, el periodo y todo eso...*

Madre: *Sí, lo cuenta su madre.*

Entrevistadora: *¿Se lo explica?*

Madre: *Claro, se lo explica su madre.*

Entrevistadora: *¿Ellas tienen información?*

Madre: *Sí, se lo explica su madre o incluso amigas, el doctor...*

Entrevistadora: *Aunque, con la madre sí tienen...*

Madre: *Sí, contacto, claro.*

Entrevistadora: *No, como tú dices que a lo mejor con la familia no se habla...*

Madre: *Pero no hablan porque están los hermanos y el padre, pero con la madre siempre...*

Entrevistadora: *¿entre las mujeres sí hay confianza?*

Madre: *Claro, y cómo se van a enterar si no las niñas de las cosas.*

Entrevistadora: *Por eso, como yo sé casos de niñas que les ha llegado el periodo y se asustaron porque no sabían lo que era.*

Madre: *No, no, tiene la información de su madre. La madre le dice siempre a ella hasta cómo se produce la regla, que tenga*

cuidado haciendo eso (se refiere a las relaciones sexuales), que no tiene que enseñar...

Entrevistadora: *Que hay más confianza entre las mujeres.*

Madre: *Es que eso se sabe por las mujeres: amigas, primas o hermanas.*

Entrevistadora: *Entre las madres y las niñas yo veo que hay como mucha confianza, se le cuenta todo, sin embargo al padre hay como una distancia.*

Madre: *Claro, el padre no puede hablar de nadie. Si tú tienes la regla no puedes decir nada en la casa, ni en frente de tu hermano siquiera.” (Entrevista a Fatma, p. 919-936)*

Para muchos marroquíes la vida en España supone un cambio importante, porque pasan de convivir en una misma casa con distintos familiares a no tener apenas contacto con ninguno de ellos, y a carecer de amigos a los que poder visitar. Como decíamos en un apartado anterior, para las mujeres resulta especialmente difícil, porque tienen que combinar su rol de esposa y madre con el trabajo fuera de casa, algo a lo que muchas de ellas no estaban acostumbradas en Marruecos. Por ello, resulta especialmente útil la ayuda que reciben de sus hermanas en la crianza y educación de los hijos, ya que por lo que hemos podido comprobar durante las entrevistas, son muchas las mujeres que cuentan con la ayuda de su madre o de alguna hermana para poder llevar acabo sus responsabilidades como madre.

El apoyo que reciben nuestras entrevistadas de sus familias en el cuidado y la crianza de sus hijos queda fielmente reflejado en el testimonio de Fatma:

“Entrevistadora: *¿Te lo trajiste a los cuatro años?*

Madre: *Sí, a los cuatro años. Lo metí en un colegio, y traje conmigo a mi hermana para que lo ha cuidara.*

Entrevistadora: *¡Ah! ¿Vino ella?*

Madre: *Sí, porque no puede estar sin ella, no puede estar.*

Entrevistadora: *Claro, la echaría mucho de menos también.*

Madre: *Y ella tampoco puede vivir sin él, y ahora vivimos una familia muy feliz en conjunto.*

Entrevistadora: *¿Ya se quedó tu hermana aquí cuando vino?*

Madre: *Sí, mi hermana está conmigo y el niño, vivimos muy bien.” (Entrevista a Fatma, p. 222-229)*

Otro acontecimiento que hemos podido observar tras conocer las experiencias de nuestras entrevistadas es lo beneficioso que ha resultado para ellas tener muchos hermanos, ya que en sus testimonios se podía percibir que esta circunstancia unida a una realidad social a veces difícil, había incrementado su madurez y les había permitido enfrentarse a la realidad con más objetividad que la mayoría de las jóvenes occidentales. Esto demuestra que la rivalidad, los conflictos y las peleas entre hermanos reducen el idealismo y la huida a un mundo fantástico, permitiendo así una mayor aproximación del niño a la realidad y la objetividad (Sánchez, 1990).

1.2. *Relaciones externas*

En este apartado haremos una aproximación a la vida pública de las familias marroquíes antes y después del proceso migratorio, con el propósito de conocer y comprender la naturaleza de las relaciones sociales que mantienen con su entorno. Para ello, hemos creído conveniente hacer una división entre las relaciones sociales de los padres y de los hijos, pues las circunstancias de cada uno de ellos y su proceso madurativo han sido generalmente diferentes, y van a determinar el tipo y la cantidad de relaciones sociales que padres e hijos desarrollan fuera del ámbito doméstico.

1.2.1. Relaciones sociales de los padres

La diferenciación que tradicionalmente se ha hecho de los espacios público y privado en la cultura marroquí ha perjudicado en gran medida la independencia de la mujer y su sociabilidad, puesto que habitualmente ella quedaba confinada al espacio privado del hogar mientras que el hombre era el único que podía moverse libremente en ambos espacios.

Tras las entrevistas, pudimos comprobar que las relaciones sociales que las mujeres marroquíes mantenían cuando vivían en su país de origen se limitaban al espacio privado, es decir, sólo iban de visita a casa de familiares o amigos o bien se reunían en la suya, pero generalmente no se movían en los espacios públicos.

En este sentido, es importante señalar que la construcción de la identidad de la mujer marroquí está muy ligada al espacio. El hecho de

que todas las tareas y responsabilidades tradicionalmente asignadas a la mujer se desarrollen en el ámbito privado, condiciona de manera importante la existencia de pocos espacios públicos en los que las mujeres tengan cabida. Marruecos, a diferencia de España, no cuenta con demasiados sitios públicos donde chicos y chicas tengan la oportunidad de relacionarse. Las discotecas, por ejemplo, están normalmente ubicadas dentro de los hoteles y están dirigidas a marroquíes con un nivel adquisitivo muy alto o a turistas. Y en lo que respecta a los bares y cafeterías, aunque los hay para todos los bolsillos, son mayoritariamente frecuentados por hombres, y aunque cuentan con un pequeño espacio apartado que se reserva a las mujeres y que no suele estar atestado, como ocurre con el espacio destinado a los hombres.

Sara relata su experiencia sobre cómo es la vida de una joven en Marruecos y a en qué espacios se desarrollan las relaciones de amistad:

“Entrevistadora: *¿Ahora sales más o menos? ¿Te relacionas? Supongo que por tu trabajo con gente te relacionas todos los días, pero...*

Madre: *Allí lo mismo, en cuanto a la relación con la gente sí, porque yo he estado en el colegio y en la universidad.*

Entrevistadora: *¿Pero allí sólo te relacionabas con vecinas y familiares?*

Madre: *Sí, sí, era mi caso. Mira, con mis amigas y compañeras de clase la relación se limitaba casi siempre a la casa, algo...*

Entrevistadora: *Que vais a la casa de una a merendar, a casa de otra ¿no?*

Madre: *Eso, no como aquí, que se relacionan saliendo los fines de semana y...*

Entrevistadora: *... o a tomar un café fuera, a un bar.*

Madre: *Nosotros allí tenemos más paz familiar. Por ejemplo, si yo tengo una amiga o una compañera, la conoce mi padre, mi familia. Ellas vienen a preparar conmigo los exámenes, y los fines de semana no salimos fuera.”* (Entrevista a Sara, p. 158-165)

Esta limitación espacial genera una dependencia absoluta de la familia para el desarrollo de las relaciones sociales, ya que incluso para visitar a vecinos y amigos la mujer suele ir acompañada de un familiar.

Como consecuencia, la ausencia de la familia se puede traducir en una limitación de las relaciones que la mujer marroquí mantiene con el exterior.

Entonces, ¿qué ocurre cuando estas mujeres llegan a España y no tienen familia ni amigos que visitar? Pues bien, por los testimonios que hemos tenido la oportunidad de recoger, podemos decir que muchas adoptan una actitud de aislamiento. Es decir, deciden quedarse en casa o salir exclusivamente para trabajar o comprar, y la única información que reciben del exterior es proporcionada por su marido, sus hijos, las personas para quien trabajan (en el caso de que lo hagan) o sus compañeras, y los medios de comunicación (siempre y cuando entiendan la lengua española). Habitualmente, las mujeres que deciden recluírse en casa salen a la calle exclusivamente para realizar sus compras y, en el caso de tener empleo, lo hacen también para acudir a su lugar de trabajo. Además, muchas amas de casa no se atreven a salir a la calle solas por miedo al idioma, temen no entender o que no las entiendan, y únicamente salen cuando hay algún familiar que las acompañe.

Pero hay otras mujeres que se ven obligadas a salir a la calle por necesidad, y porque no tienen a nadie que lo haga por ellas. En estos casos las mujeres se enfrentan a una realidad que hasta entonces era desconocida para muchas de ellas, el mundo laboral. Allí entrarán en contacto con hombres y mujeres, y serán partícipes de una serie de interrelaciones personales que pueden diferir de aquellas a las que estaban acostumbradas en su país de origen, como puede ser el hecho de recibir el saludo de un hombre con dos besos en lugar de un apretón de manos o incluso pararse a charlar con él un rato en plena calle sin temor a las habladurías.

Hay que señalar que hemos percibido cierta diferencia en el nivel de integración de aquellas mujeres que trabajan en casa y las que trabajan o han trabajado fuera. En el caso de las primeras el nivel de integración es muy bajo, ya que apenas tienen relación con la sociedad que les rodea y tratan de reproducir en sus casas, junto a su marido e hijos, la vida que llevaban en Marruecos. Es tal el aislamiento de estas mujeres, que muchas llevan varios años viviendo en este país y apenas entienden castellano, por lo que una simple visita al médico o al profesor de su hijo les crea un estado de ansiedad muy fuerte.

El caso de las mujeres que ya venían con conocimiento de ciertas nociones de español o que trabajan fuera del ámbito doméstico es diferente, principalmente cuando se trata de trabajos de cara al público o en el que tienen contacto con otros compañeros. Respecto a estas mujeres podemos decir que se enfrentan a su nueva vida con valentía y están en contacto permanente con españoles, por lo que tienen más posibilidades de conocer sus maneras de relacionarse, de apreciar sus costumbres y de familiarizarse con el idioma.

Todo esto se traduce en una mayor facilidad, por parte de estas mujeres, para integrarse en la sociedad de acogida. Lo que no quiere decir que tengan que asimilar las costumbres, creencias y tradiciones propias de los españoles, sino que juegan con la ventaja de relacionarse con la sociedad a la que migran. Esto, va a traer como consecuencia el que aprendan una serie de aspectos que les serán necesarios para desenvolverse en esa nueva sociedad y, al mismo tiempo, podrán beneficiarse de todos aquellos servicios a los que puedan acceder por derecho. Además, el intercambio cultural supone un enriquecimiento en todos los sentidos, porque nos permite conocer nuevos patrones culturales y, en algunos casos, adoptar aquellos que más nos pueden aportar en nuestra vida personal y social.

Las entrevistas nos han permitido afianzar la idea de que es necesario, y a la vez saludable, que los hombres y las mujeres marroquíes que migran interaccionen con la sociedad de acogida, en lugar de vivir al margen de ella. De lo contrario, cabe la posibilidad de que la reclusión a la que se someten algunas de estas mujeres, las deje totalmente indefensas ante la ausencia de sus maridos y, al mismo tiempo, desemboque en profundas depresiones o actitudes antisociales que repercutan en su salud psíquica y la de sus familias.

a) Relaciones de los padres con su vecindario

Las relaciones sociales que mantienen las familias marroquíes varían considerablemente una vez que emigran a España, sobre todo en el caso de las mujeres. Según las propias entrevistadas, en Marruecos, estas relaciones se traducen en visitas a la familia, a los vecinos y a los amigos, pero como decíamos, se desarrollan principalmente dentro de las casas. Únicamente se sobrepasa el

ámbito doméstico en circunstancias muy especiales, como pueden ser: el nacimiento de un niño, un bautizo, una boda, etc.

Yamila se refería a ello de la siguiente manera:

“Entrevistadora: *¿Cómo ha cambiado su vida en cuanto a las relaciones sociales: a salir de la casa, si ahora se queda más en casa...?*

Mediadora: *(traducción) Dice que la diferencia se nota mucho en los vecinos, que ahí a lo mejor conoce a gente de lejos. O sea, que no tiene por qué ser al lado de...*

Entrevistadora: *Que tiene más conocidos por la calle.*

Mediadora: *Sí, sí, ella conoce a mucha más gente, más que aquí, aquí se siente sola dice.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Mediadora: *Su sobrina es la única que le da compañía (que vive aquí).*

Entrevistadora: *¿Y salía más allí?*

Mediadora: *(Traducción) Dice que allí la mayoría de las relaciones sociales se producen en bodas, bautizos, y cuando hay alguna persona que tiene cualquier cosa van a visitarla.*

Entrevistadora: *Sí, en las fiestas.*

Mediadora: *Y también cuando entra cualquier persona en un hospital, quiere decir que existe una buena relación en los buenos y malos momentos.*

Entrevistadora: *Aquí no tiene muchas relaciones.*

Madre: *No.” (Entrevista a Yamila, p. 125-140)*

Cuando estas familias llegan a España sus relaciones sociales se reducen, ya que apenas tienen amigos ni familia a la que poder visitar. Además, parece que las mujeres marroquíes se vuelven más independientes, o tal vez se amoldan a la soledad, pues no suelen reunirse con asiduidad. Incluso cuando entablan amistad con otras compañeras de trabajo y con algunas de las madres de los amigos de colegio de sus hijos, prefieren mantener una relación más impersonal y limitarla a esos contextos.

Hay que decir también, que algunas de estas madres se muestran recelosas hacia las visitas de las amistades porque piensan que no es bueno mezclar la amistad con la vida familiar. Según sus

testimonios, muchas personas se sirven de la amistad con la familia para convertirla en el blanco de todas sus críticas de cara al exterior y para provocar conflicto.

A este razonamiento también podemos sumar la división que, según nuestras observaciones, algunas mujeres marroquíes hacen de los espacios público y privado cuando llegan a España. Parece que prefieren mantener su hogar al margen de todas las influencias del exterior, de ahí que la mayoría de las veces se aíslen.

A diferencia de las mujeres, las relaciones sociales de los hombres marroquíes se suelen desenvolver en el ámbito público. Por esta razón, la mayoría de ellos, cuando llegan a España, continúan desarrollando su identidad de forma paralela a cómo lo hacían en Marruecos, es decir, su vida se desarrolla prioritariamente fuera del hogar familiar.

Sara reconoce durante su entrevista que la vida de las mujeres marroquíes se limita prácticamente al espacio doméstico, pero afirma que actualmente esta situación está cambiando:

“Entrevistadora: *Y allí ¿qué pasa? ¿La vida es más tranquila?*

Madre: *Allí la vida es más tranquila y los hombres están más en la calle que las mujeres.*

Entrevistadora: *Las mujeres están más en la casa claro.*

Madre: *Es que eso todo tiene que ver con el estilo de vida, la sociedad, porque allí las mujeres después de terminar las cosas de la casa están charlando con la vecina, están...*

Entrevistadora: *... en casa de un familiar...*

Madre: *... en casa de un familiar, pero si no han ido nunca al colegio. Últimamente están cambiando las cosas en Marruecos.”*
(Entrevista a Sara, p. 114-119)

La relación que existe en Marruecos entre los vecinos también dista considerablemente de la que podemos encontrar en cualquier vecindario urbano de España. Posiblemente, a consecuencia del desarrollo, las relaciones entre vecinos que se dan en los países occidentales son cada vez más impersonales, cada uno mira por lo suyo y a nadie le interesa saber si la persona que vive al otro lado de su pared tiene o no un problema. En Marruecos, sin embargo, el

desarrollo no avanza con la misma rapidez que en otros países y, como consecuencia, todavía existe una relación cordial entre los vecinos, a los que se considera parte de la familia.

Este es uno de los aspectos característicos de Marruecos que más echaban de menos nuestras entrevistadas. Para Saray supuso un choque importante encontrarse con que en España sus vecinos no tenían relación entre ellos:

“Entrevistadora: *¿Se echa mucho de menos la vida de allí o no?*

Madre: *Mucho.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Qué cosas echas de menos?*

Madre: *¿Qué cosas? Ahí, en Marruecos, por ejemplo, tenemos vecinos, muchas amigas, hacemos té y comida, venimos todos y comemos juntos.*

Entrevistadora: *Los vecinos y todo ¿no?*

Madre: *Sí, salimos y nos sentamos en la puerta, tú me cuentas cosas y yo te cuento a ti y eso (risas).*

Entrevistadora: *(risas) Esa es una de las cosas ¿no?*

Madre: *Sí, y aquí no. Aquí hay vecinos, pero yo no se ni el nombre de ellos. Nos encontramos en el camino, ‘hola’, y ya está.*

Entrevistadora: *Es verdad, hay menos relación entre los vecinos. Cada uno se mete en su casa y hace su vida, y ya...*

Madre: *Sí, aquí por eso que se aburre uno un poquito.”*
(Entrevista a Saray, p.164-175)

Para la mayoría de las mujeres marroquíes que emigran la relación con los vecinos es una de las mayores pérdidas sufridas tras su proceso migratorio. De hecho, si obviamos a la familia, las vecinas representan el principal foco de relación que tienen estas mujeres con su entorno, porque sus responsabilidades como esposas y madres les aíslan de la vida pública y les obligan a permanecer en casa la mayor parte del tiempo. Esto trae como consecuencia el que las vecinas asuman el rol de confidentes, incluso por encima de la suegra (en el caso de convivir con ella), ya que se trata de una persona de confianza que no guarda una relación directa con la familia.

Aun así, el hecho de que muchas mujeres se amolden a la soledad no quiere decir que la acepten sin más. Dicho sentimiento va unido a la melancolía, por lo que los recuerdos y las experiencias de su vida en Marruecos se convierten para muchas en un sustituto de lo que podría ser su vida en España si decidieran salir de su encierro para tomar parte en la vida pública. El aislamiento de muchas mujeres responde a una fuerte identificación con la sociedad de origen que impide su integración en la sociedad de acogida. Según Massot (2003), la orientación de este sentimiento de pertenencia puede deberse a dos factores: que el sujeto que migra tenga dificultades para integrarse en el país receptor o que su vínculo afectivo hacia el país de origen es demasiado fuerte y el individuo teme traicionar a sus orígenes si asimila algunas de las costumbres del país de acogida.

En cualquier caso, la naturaleza impersonal de las relaciones vecinales va a impregnar a los propios marroquíes, muchos de los cuales terminan acostumbrándose a esta manera de interactuar y la asimilan con el paso del tiempo. Las familias que residen desde hace tiempo en España son las que más pueden decirnos sobre esto, ya que conocen las diferencias que existen en el trato que tenían los marroquíes entre ellos durante los primeros años de afluencia migratoria y actualmente.

“Rania nos contaba que cuando llegó en 1990 apenas había marroquíes en Málaga y que al encontrarse con alguien de su cultura inmediatamente se acercaba para saludarlo y conocerlo, y viceversa, algo que según afirma se ha perdido actualmente. Ella dice que hoy en día no existe entre los propios marroquíes inmigrantes la misma cordialidad y proximidad que había en los primeros años de inmigración, pues las relaciones de amistad son cada vez más distantes.” (Entrevista a Rania, p. 15)

Sin embargo, para algunas de las entrevistadas, la disminución de las relaciones sociales que han experimentado al llegar a España, no se debe únicamente a la dificultad de las mujeres marroquíes para relacionarse fuera del ámbito privado. Ellas consideran que el trabajo de la mujer trae consigo una disminución de su tiempo libre, y consideran que ésta es una de las principales razones por las que no se reúnen con amigas a menudo.

Dos madres marroquíes nos cuentan cómo han variado sus relaciones sociales y las actividades que llevan a cabo en su tiempo libre desde que viven en España:

“Entrevistadora: *¿Han cambiado mucho las cosas que tú haces ahora en tu tiempo libre con las que hacías, a lo mejor, en Marruecos?*

Madre: *No.*

Entrevistadora: *¿Hacías más cosas, a lo mejor, de salir, de...?*

Madre: *Sí, de salir sí. Salir, visitar mucho, pero...*

Entrevistadora: *¿Visitar qué? ¿Amigos?*

Madre: *Sí, familia y amigas. Aquí no.*

Entrevistadora: *¿Aquí no sales mucho de tu casa?*

Madre: *No, si salgo voy a casa de mi madre nada más.*

Entrevistadora: *¿Y ya está?*

Madre: *O para comprar (risas).*

Madre 2 (es la madre de la mujer entrevistada): *Amigas no tenemos aquí.*

Entrevistadora: *Pero bueno, marroquíes y eso ¿no conocéis aquí?*

Madre: *No, pero... (risas).*

Entrevistadora: *¿Y ella igual? (refiriéndome a la tía de la entrevistada).*

Madre: *Ella igualmente.*

Mediadora cultural: *(Traduce a la tía lo que estamos hablando).*

Mediadora cultural: *Dice que a causa de la falta de tiempo no se permite el lujo de decir: ‘voy a casa de una amiga o voy a dar una vueltecita’.*

Entrevistadora: *Que allí tenía más...*

Mediadora cultural: *Dice que allí comes y tienes toda la tarde libre ¿sabes por qué? Ahí la mujer no tiene mucha obligación.*

Entrevistadora: *La casa ¿no?*

Mediadora cultural: *Nada más. Un día a lo mejor a las tres de la tarde has hecho todo lo de la casa, comes, y por la tarde vas a visitar a su familia. Pero dice ella que a las siete, aquí tiene que estar en una casa trabajando.” (Entrevista colectiva, p. 339-369)*

Como se puede observar en este testimonio, el trabajo acelera el ciclo vital, ya que hay empleos que apenas dejan tiempo libre, y que provocan la sensación de que el tiempo pasa demasiado deprisa. Por

tanto, así como apuntábamos al concepto de espacio como uno de los factores determinantes en la construcción de la identidad de las mujeres marroquíes, no podemos olvidar hacer una breve mención al factor tiempo, ya que éste ocupa un lugar no menos importante.

Una cosa que nos llamó la atención durante las entrevistas es que muchas madres coincidían en señalar que la vida y el tiempo en Marruecos transcurren a una velocidad más lenta que en España. Sin embargo, la impresión que tienen cuando migran y se insertan en el mundo laboral, es que todo pasa demasiado rápido y que apenas hay un momento para hacer otra cosa que no sea trabajar, sobre todo si tienen que hacerse cargo de las tareas del hogar.

Una de las madres entrevistadas, Yasmín, nos reproducía con sus propias palabras cómo era un día normal en su vida y cómo habían variado sus relaciones sociales desde que dejó Marruecos para venirse a España:

“Entrevistadora: *¿Allí os reuníais o salíais más que aquí? ¿Ibais por la tarde a casa de familiares o de amigos?*

Madre: *Sí, allí siempre hay más relaciones.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *A casa de alguna amiga o de alguna madre que conozcas.*

Madre: *¿Yo? ¿Aquí?*

Entrevistadora: *Sí.*

Madre: *No. Yo casi siempre vengo de trabajar, recojo a los niños y subo, y ya no bajo hasta el día siguiente.*

Entrevistadora: *(sonrisa).*

Madre: *Yo a lo mejor veo a una madre cuando es un cumpleaños.*

Entrevistadora: *Sí, claro.*

Madre: *Cada uno está en su trabajo y cada uno está en lo suyo, y nadie tiene tiempo para nada, todo el mundo va a contrarreloj, la verdad.*

Mediadora cultural: *Otro ritmo.*

Madre: *Sí, aquí todo el mundo.*

Entrevistadora: *¿Era totalmente distinto o qué?*

Madre: *Sí, la verdad que sí.*

Entrevistadora: *¿En qué sentido? ¿Ibais a casa de familiares y cosas de esas?*

Madre: *No.*

Mediadora cultural: *Ahí parece que el tiempo no corre*

Madre: *Eso, lo que ha dicho la Zahra (risas).*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Sí, porque allí tenemos la familia cerca, ya tienes donde ir por la tarde o ellos vienen. Tienes las amigas. Tienes ahí la familia también más unida.” (Entrevista a Yasmín, p. 367-392)*

1.2.2. Relaciones sociales de los hijos

Cuando hablamos de las relaciones sociales de los chicos marroquíes nos referimos a las relaciones que éstos mantienen con sus compañeros de colegio o con su grupo de amigos del barrio. Sin embargo, no podemos olvidar que la mayoría de los hijos de las mujeres entrevistadas aún están cursando Primaria, por lo que no sería acertado hablar de relaciones de amistad afianzadas.

A pesar de la edad de estos chicos, nos interesaba tener información de primera mano sobre los contextos en los que se desarrollan sus vidas y la importancia que estas mujeres otorgan a que sus hijos se relacionen con niños de distinta procedencia. Como era de esperar, la mayoría de las madres entrevistadas coincidían en señalar que las relaciones sociales de sus hijos se limitaban al ámbito escolar porque éstos aún eran demasiado pequeños como para salir por las noches.

Podemos decir por tanto que son muy escasas las ocasiones en las que se favorece el hecho de que los niños se reúnan en casa de amigos. Pero, además de la edad, hay otros factores que provocan esta situación. El horario laboral, por ejemplo, es uno de los obstáculos con los que se tropiezan las mujeres entrevistadas cuando deciden organizar a su hijo alguna reunión de amigos. Este factor supone un gran inconveniente para las madres marroquíes que trabajan fuera, porque les impide disponer del suficiente tiempo libre como para organizar encuentros entre sus hijos y los amigos de éstos. A estas razones habría que añadir también que muchas de estas mujeres ni siquiera conocen a los padres de los amigos de sus hijos, por lo que no

se fían de dejarlos en casa de alguien con el que apenas han tenido relación, especialmente cuando se trata de niños pequeños.

Una de las entrevistadas, Yaima, nos explicaba la razón por la que no permitía a su hija ir a casa de otros niños:

“Madre: *Yo no conozco al padre ni a la madre de ninguna niña, por eso yo no permito a mi hija ir a casa de nadie. Ahora, algunas veces, aunque no siempre, ella se va a la casa de Zahra, pero a ninguna más. Cuando hay un cumpleaños en Mc Donalds ella va, pero a una casa no, porque yo no conozco a nadie y yo no puedo saber dónde está. Además, yo no puedo tampoco perder un día de trabajo para venir temprano y llevarla a la fiesta. Ya se ha terminado, le he dicho que no.*

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Y además, la fecha de su cumpleaños coincide con el tiempo en que no están sus amigas.*

Entrevistadora: *¡Ah! En verano.*

Madre: *Es en verano.*

Mediadora: *En verano.*

Madre: *En verano (risas).*

Entrevistadora: *Y la pobre no puede hacer nada ¿no?*

Madre: *Siempre estamos solas con unas amigas. Tiene unas amigas aquí chinas, y ahora conoce a la hija de Zahra, son las únicas amigas. Pero ella siempre dice: ‘yo nunca he visto a mis amigos’. ¿Y qué voy a hacer yo? ¿Cuántos son...?*

Mediadora: *Claro.*

Madre: *Cada uno en su casa, yo no puedo hacer nada.”*
(Entrevista a Yaima, p. 1153-1163)

La falta de tiempo y la escasa relación que existe entre estas mujeres y las madres y los amigos de sus hijos parecen ser las principales dificultades que encuentran los chicos marroquíes para relacionarse en su tiempo libre con los compañeros de colegio. Sin embargo, hay madres cuya principal preocupación es su imposibilidad para controlar qué hacen sus hijos cuando se reúnen con su grupo de amigos.

Sicmec, por ejemplo, es una madre a la que no le gusta que su hijo mayor vaya a casa de sus amigos por miedo al uso que éste pueda hacer de los ordenadores:

“Madre: *Yo no quiero que mis niños salgan a la calle a jugar solos. Si un día yo no puedo llevarlos al colegio sí van los dos, pero hay gente que sí tiene a los niños en la calle.*

Entrevistadora: *Sí, que ellos vienen de su colegio y se quedan aquí.*

Madre: *En casa, ellos saben que vienen directos a la casa. Si tienen que salir, salen conmigo o salen con su padre. Yo los llevo al parque, a jugar al balón, o vamos a comprar algo... pero no les dejo salir solos a la calle y hacer lo que les da la gana.*

Entrevistadora: *¿Y no van a casa de otros niños?*

Madre: *No.*

Entrevistadora: *No te gusta tampoco, porque si no...*

Madre: *Me da miedo por los ordenadores y esas cosas.*

Entrevistadora: *¿Por los ordenadores? (sonrisa).*

Madre: *Es que ya los niños si no estás al lado de ellos...*

Entrevistadora: *Sí, que...*

Madre: *... me da miedo.*

Entrevistadora: *Sí, igual que la tele.*

Madre: *Sí, eso. Yo tengo que estar al lado de ellos, a mí me gusta que sea así, y educarlos como yo he visto a mi madre.”*
(Entrevista a Sicmec, p. 462-474)

Como podemos ver, algunos padres temen el influjo que determinadas tecnologías podrían ejercer sobre sus hijos, lo que indica que son conscientes del efecto devastador que pueden tener las nuevas tecnologías y los medios de comunicación de masas cuando no se utilizan de forma educativa. Este miedo también se origina por el desconocimiento que tienen los padres marroquíes hacia las nuevas tecnologías, ya que el número de madres entrevistadas que sabe manejar un ordenador o una videoconsola es muy reducido. Es decir, que el único conocimiento que tienen de estos aparatos es la información que han escuchado de los demás o de la televisión.

En estas condiciones es de prever que el niño pase la mayor parte del tiempo libre junto a sus padres, y que dependa de ellos para salir o realizar cualquier actividad, algo que también se da con

frecuencia en la cultura occidental. Sin embargo, este acontecimiento llama especialmente la atención en el caso de las familias marroquíes, ya que en su país de origen el niño se mueve más libremente, y pasa la mayor parte de su tiempo libre en la calle, jugando con otros niños.

No podemos olvidar que en Marruecos hay zonas rurales donde las infraestructuras urbanas aún no han alcanzado los niveles de desarrollo a los que estamos acostumbrados en las ciudades. Es decir, se trata de zonas en las que apenas hay carreteras, y por tanto, los coches no son tan numerosos como en las zonas urbanas, por lo que no suponen un peligro para los niños.

Sicmec, otra de las madres entrevistadas, describía brevemente cómo es la vida de un niño en una zona rural de Marruecos:

***Madre:** Al pueblo de su padre es que no quiere ir.*

***Entrevistadora:** Claro, es un pueblo más chico a lo mejor.*

***Madre:** Y a mí tampoco me gustaba para los niños.*

***Entrevistadora:** ¿Por qué? ¿Estaban los niños en la calle?*

***Madre:** Sí, andan descalzos. No donde yo vivo, donde yo...*

***Entrevistadora:** En el pueblo.*

***Madre:** En el pueblo de su padre. Veo la manera de hablar de sus primos...*

***Entrevistadora:** Sí, más cerrados.*

***Madre:** No, no los puedes dejar sueltos.*

***Entrevistadora:** ¡Ah! que dicen unas palabritas que no veas.*

***Madre:** Más... y salen a la calle solos, las madres los dejan. Yo cuando viví allí durante esos años, dije: 'no'.*

***Entrevistadora:** No te gustaba, no iba contigo aquello.*

***Madre:** Dejé ese pueblo cuando éste (uno de sus hijos) tenía tres meses. Entonces dije: 'voy con mi niño, no sé, donde sea, y dejo esto' (risas).*

***Entrevistadora:** Que fue cuando te fuiste a...*

***Madre:** Son ignorantes, no piensan en los estudios, ni qué van a tener, ni en el futuro, ¡yo no sé!*

***Entrevistadora:** Sí, que el futuro de las mujeres jóvenes es igual al de sus madres, y los hombres lo que salga.*

***Madre:** Lo que gana el padre y ya está, aunque sean veinte duros. No salen a buscar nada.*

***Entrevistadora:** No tienen ninguna expectativa de futuro.*

Madre: No, ahí está. Están en la casa, lo que trae el marido y ya está, si trae una ropita para el niño bien, y si no se queda como está.

Entrevistadora: Pues nada.

Madre: Pero yo he educado de otra manera y no quiero que mis hijos sean así. Por eso, al poco de nacer éste, cuando tenía tres meses, lo pensé y empecé a cambiar. Digo: 'Esto...'

Entrevistadora: '¡No quiero esto para mis hijos!'

Madre: Para mis hijos no. Soy mayor, yo sé cuidarme, a mí no me va a pasar nada aunque haya vivido allí. Pero los niños peleándose con los primos, su manera de comer..." (Entrevista a Sicmec, p. 1124-1146)

Este comentario podría indicar la variación que sufren las relaciones sociales de estos niños, sobre todo de aquellos que proceden de zonas rurales, cuando su familia emigra a una ciudad española. A diferencia de los adultos, la libertad de la que van a gozar los chicos en su nueva vida es seguramente mucho menor, pues pasarán de jugar diariamente en la calle con sus amigos a permanecer en casa junto a sus padres, o realizando actividades extraescolares que tengan como finalidad ampliar su formación o mejorar el aprendizaje de la lengua española.

Esta es la razón por la que muchos de estos niños esperan ansiosamente las vacaciones con el propósito de visitar Marruecos y divertirse junto a sus amigos y primos. Sin preocuparse por la hora, por ensuciarse la ropa, por llevar los deberes al día, por integrarse en su grupo de clase, por los errores gramaticales que comete en su uso del castellano o por cualquier otra responsabilidad de las que tiene en su vida diaria. Para muchos de ellos, el regreso a Marruecos en las vacaciones supone una evasión, un sentimiento que posiblemente se modere con los años, cuando éstos entablen lazos de amistad más sólidos con sus amigos del colegio o del barrio, y estabilicen su situación en España.

Fátima, madre de Leila, contaba la variación que experimentaba el carácter de su hija cada vez que viajaba a Marruecos para ver a la familia:

“Entrevistadora: ¿Y por qué le gusta tanto aquello?

Madre: Porque hay muchos niños y niñas, está mi familia. Mi hermano tiene tres niñas de la misma edad que ella, y mi otro hermano también, el hijo de mi padre (su hermanastro). Ahora son todos chicos, el más grande tiene catorce años. Juegan y se reúnen todos juntos, y ella come las cosas que hay, como los demás niños. Aquí no, aquí le pregunto qué quiere de comer, y me responde que filete y patatas fritas o macarrones. Allí, en Marruecos, lo que hay es lo que hay, come igual que nosotros. Allí se lo come todo y no dice nada, porque hay muchos niños.

Entrevistadora: Como ve que los otros se lo comen.

Madre: Aquí no come cous-cous, y si hay comida marroquí dice: '¡a mí me gusta el que ponen en casa del abuelo!'. Eso es porque le ponen muy poquito y porque hay muchos niños.

Mediadora: Claro.

Madre: Así, que yo le hago comida muy buena, pero ella dice: '¡no, a mí no me gusta, quiero macarrones y patatas fritas!'.
Mediadora: O huevos fritos.

Entrevistadora: Claro, aquí pasará más tiempo en la casa, y cuando va allí está con tantos niños que se lo pasa bomba.

Madre: El día que llega ahí no le sienta mal ninguna comida. Come pan sólo y nada. Aquí come comidas como la sopa de verduras o así, y dice: '¡mamá, me duele aquí!' (el estómago).

Entrevistadora: Sí, que siempre le duele algo.

Madre: En Marruecos no come nada. Un día le di la comida, pero claro, con tantos niños... Yo le dije: 'Fátima ¿quieres comer algo?'. Y ella me contestó: 'no'. Allí no tiene hambre, solamente quiere jugar." (Entrevista a Fátima, p. 584-594)

En la misma línea que Fátima, otra de las entrevistadas decía lo siguiente:

Madre: Los niños de aquí están más recogidos en las casas, pero allí los niños están jugando fuera. En Marruecos hay casas de verdad: casas matas, pisos... y todo eso. Hay más niños jugando fuera, y hay de todo, igual que aquí.

Entrevistadora: Allí los niños juegan más fuera que aquí, tienen más libertad ¿no?

Madre: Sí, tienen más libertad.

Entrevistadora: Es que yo creo que allí el niño no recibe la misma consideración que aquí.

Madre: No.

Entrevistadora: No sé en qué sentido, pero...

Madre: No, ¿en qué sentido? Aquí el niño tiene sus actividades por la tarde, tiene una cosa y otra. El niño de Marruecos llega a su casa, hace sus deberes, y cuando termina, ya está.

Entrevistadora: Toda la tarde jugando.

Madre: Entonces la madre no está encima de él, porque él se va a jugar fuera. Y si el niño ya es mayor, pienso que tienen sus responsabilidades; ellos estudian por sí mismos y no salen. Con los niños pequeños es diferente." (Entrevista a Raba, p. 375-385)

A pesar de que aquí los niños gozan de menos libertad, la mayoría de las madres afirman que sus hijos tienen muchos amigos y que están muy integrados en el grupo de compañeros de la escuela. Algunos chicos ni siquiera quieren ir a Marruecos durante las vacaciones porque prefieren la ciudad en la que residen actualmente.

Varias madres nos cuentan su experiencia:

“Entrevistadora: ¿Y ellos notaron mucho el cambio?

Madre: No. Pero ahora, cuando hablo con ellos, y les digo que vamos a ir a Marruecos. Mohamed, Ayud, y ella me dicen que no van.

Entrevistadora: No tienen muchas ganas.

Madre: A ellos les gusta pasar aquí el verano para ir a la playa y a la feria. Dicen que no tienen ganas de ir a Marruecos." (Entrevista a Yusra, p. 272-276)

“Madre: Mi hija vive ahora igual que ellos (se refiere a los niños españoles).

Entrevistadora: Esta supercontenta aquí.

Madre: Sí, esta mañana yo la miraba jugar en el colegio. Los niños han salido a las doce y la he visto jugar igual que ellos, con todas las niñas y niños.

Entrevistadora: ¿Lleva aquí muchos años?

Madre: Sí, lleva cuatro años con ellos." (Entrevista a Saray, p. 364-368)

“Entrevistadora: *¿Se reúnen tus hijos con los amigos en casa alguna vez?*

Madre: *El mayorcito ya empieza, porque tiene amigos.*

Entrevistadora: *¿En el barrio?*

Madre: *En la escuela, en el barrio no tiene amigos.*

Entrevistadora: *¿No?*

Madre: *No. Con los vecinos sale a lo mejor a jugar un rato, pero es que la mayoría son más grandes que él.*

Entrevistadora: *¡Ah! La mayoría no tiene niños chicos.*

Madre: *Sí, y las de su edad son todas niñas.*

Entrevistadora: *(risas).*

Madre: *De verdad, pero él juega con ellas, no le importa que sean niñas (risas).” (Entrevista a Amal, p. 345-354)*

Aunque la mayoría de las madres afirma que sus hijos se sienten felices en España y que no han tenido problemas para integrarse, hemos encontrado algunas excepciones. De hecho, los primeros meses de escolarización son especialmente difíciles para aquellos niños que acaban de llegar, y más aún para los que cuentan con más edad. Algunas madres han llegado incluso a reconocer que sus hijos no siempre se habían mostrado contentos con sus compañeros y profesores, y que las primeras semanas que éstos acudieron al colegio salían llorando y muy tristes, a causa de los insultos, los robos y los empujones que recibían de sus compañeros. Una de las madres contaba que en alguna ocasión tuvo que llamar la atención a la maestra de sus hijas porque ésta había decidido hacer oídos sordos y no ver lo que ocurría en su clase.

Para la hija de Zore, las primeras semanas de colegio fueron realmente duras:

“Entrevistadora: *Entonces seguro que le costaría adaptarse al colegio.*

Madre: *Al principio no. Todas se adaptaron muy rápido excepto la mayor. Ella tuvo problemas con los niños.*

Entrevistadora: *¿Por qué?*

Madre: *Porque la molestaban. Al ser una niña tranquila...*

Entrevistadora: *Tímida.*

Madre: *Ella estaba acostumbrada a ir al colegio y que los niños no se metieran con ella, no le pegaban ni nada. Pero aquí, venía*

del colegio y... (se refiere a que la cosa cambió a peor). Yo no me hubiera adaptado ¿eh?, porque aquí los niños antes estaban en la puerta, y salían de tal forma que algunas veces me tenía que echar para atrás.

Entrevistadora: ¿Ha mejorado entonces mucho el colegio?

Madre: Sí. Antes a la niña le quitaban la maleta, le quitaban el estuche, se lo tiraban todo... Un día una niña hasta le llegó a dar un tortazo.

Entrevistadora: ¿Si?

Madre: Sí. Entonces, un día vi a mi niña triste, pero ella nunca decía nada.

Entrevistadora: ¿Ella no te decía que no estaba contenta allí ni nada?

Madre: La niña estaba triste. Y un día le digo: '¿qué te pasa? ¿Te pasa algo en el colegio?'. Entonces la niña empezó a llorar, y me dijo: 'mamá, es que me hacen esto... y que me quitan...'. Digo: '¿por qué no se lo dices a la señorita?'. Y ella me contestó: 'es que se lo digo y no me hace caso'. Entonces yo pensé: '¡Pues si se cree que por ser mora no voy a hablar, de eso nada!'

Mediadora: Sí, sí.

Madre: Yo no soy de estas madres que está continuamente: '¿cómo está mi niña?'. Si la profesora no me manda una carta y me dice algo, yo pienso que mi niña va bien.

Entonces un día fui y la esperé en la puerta.

Y la profesora me dijo: 'es que ella (su hija) no me ha dicho nada'.

Y yo le respondí: 'ella dice que se lo ha dicho, y que usted no le ha hecho caso'.

Después ella dijo: 'pero es que yo...'

Y entonces le comenté que tenía que hablar con los niños, y que si no lo hacía, tendría que ir yo a hablar con ellos, pero que una de las dos cosas teníamos que hacer, porque la niña estaba triste, y yo no había cambiado a mi niña de colegio para que estuviera triste o llorando.

Entrevistadora: Claro.

Madre: Yo le dije: 'yo quiero que mi niña esté contenta y que estudie, porque si se queda así, la niña se va ir al 'garrote''. Y, al día siguiente, la señorita habló con los niños.

Y cuando recogí a mi hija me dijo: 'la seño ha hablado con los niños'. Y le dije yo: 'bueno, menos mal, a ver cómo se van a comportar', y ahí se le acabó todo a los niños.

Entrevistadora: ¿Si?

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¿Y tiene amigas allí?

Madre: Ahora tiene sus amigos, y la tienen como la preferida. Porque no es una niña que se meta con ellos ni nada. Es una chica que, al revés, si te ve peleándote te dice: 'pero no pelearos, si sois primas y al rato estáis jugando. Si al colegio se viene a jugar y aprender'. Es una niña que da consejos, no es tan niña, ni mete cizaña. Si tú le preguntas por cuál es su mejor amiga, ella te va a decir que todas. Ella no dice: 'tú eres mi amiga y a las otras que le den por saco'. Es amiga de todos. Si tú quieres que juegue contigo lo va a hacer, y si quieres que vaya a jugar con la otra, ella se va a jugar con la otra.

Mediadora: Así es como tiene que ser.

Madre: La otra sí tiene amigos preferidos (se refiere a su otra hija).

Entrevistadora: ¿Si?

Madre: Porque la otra es tímida también, más tímida que la mayor.

Entrevistadora: ¿Si? pues parece al revés.

Madre: Sí. Al maestro de la mediana le dije un día: 'mira, mi niña es tímida, tienes que sonsacarla, le tienes que preguntar para que ella hable'.

Y me dice: '¡que va! Si tu niña tiene una cara que no sé cuanto'.

Total, que pensé: '¿Tanto ha cambiado la niña con este maestro?'.

Pero cuando fui a recoger las notas, el profesor me dice: 'pues tienes razón, me cuesta mucho que tu niña hable'.

Yo le contesté: 'yo ya te lo dije', porque una madre conoce a sus hijos, y yo sabía que mi niña era muy tímida.

Mediadora: Claro.

Madre: A mi niña para que hable tienes que sonsacarla.

Mediadora: (risas).

Entrevistadora: ¿Tiene ella amigas en el colegio? ¿Está contenta? (se refiere a su segunda hija).

Madre: Ahora sí, pero al principio no.

Entrevistadora: ¿No? ¿Ella también tenía problemas?

Madre: Al principio también me estaba pidiendo que la cambiase de colegio. **Entrevistadora:** ¿Quién?

Madre: Las dos.

Entrevistadora: ¡Ah, ellas!

Madre: Este año me volvieron loca.

Entrevistadora: ¿Te lo dijeron a tí?

Madre: Me dijeron: 'mamá, si puedes cambiarnos de colegio ¡Cámbianos!'

Entrevistadora: Pero ¿por qué?

Madre: Dijeron: 'nosotras ya no podemos estar aquí'. Y tienen razón, los maestros no son maestros...

Amiga de la madre: No, ahora sí.

Madre: Ahora sí, pero yo estoy hablando de los de antes, no de los nuevos. Yo les dije a mis hijas: 'bueno Yasmín...'

Entrevistadora: ¿Eran malos maestros?

Madre: Le enseñaban más a jugar que a estudiar.

Entrevistadora: No hacían mucho.

Madre: Ahí estamos.

Entrevistadora: ¿Te lo decían las niñas?

Madre: Sí, las niñas. Yo lo que sé es por ellas. Mi niña empezó a decirme: '¡Cámbiame!'. Y yo le respondí: 'bueno Yasmín, este año vais a volver porque no puedo cambiaros, pero ya para abril del año que viene os cambio si Dios quiere'. Pero al mes y medio me dijeron que ya no querían cambiarse, porque los profesores que habían venido nuevos estaban preocupados por sus alumnos." (Entrevista a Zore, p. 1718-1768)

El caso de la hija de Zore es más frecuente de lo que podamos imaginar. La hija de Fátima, por ejemplo, también fue víctima de ese rechazo:

Entrevistadora: Entonces, ¿tú aquí siempre te has sentido bien o alguna vez has sentido rechazo de algunas personas?

Madre: No, nunca.

Entrevistadora: ¿No?

Madre: Siempre han sido todos muy buenos conmigo.

Entrevistadora: ¿Y tu niña también? ¿O alguna vez te ha contado que le insultan en el cole?

Madre: No, no siempre. Un día me dijo la niña que los niños le decían mora.

Entrevistadora: ¿Ella cómo se lo toma cuando le dicen algo de eso?

Madre: Ella no...

Entrevistadora: Ella pasa.

Madre: Porque yo siempre le digo: '¡Déjalo hablar lo que quiera, tú no...!'

Mediadora: No le hagas caso.

Entrevistadora: No le hagas caso y ya está (risas).

Madre: Mi hija ha sido medio malagueña, ahora con su nacionalidad ya es malagueña entera.

Entrevistadora: ¡Anda! Y además, que aunque fuera marroquí tienes que sentirte orgullosa.

Mediadora: Claro, no se nos puede cambiar.

Madre: Ella, con cuarenta días entró en la guardería.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Todos los de la guardería me preguntan por ella: '¿Cómo está Fátima? ¿Cómo está?'. Y yo les respondo: 'ya mayor'.

Entrevistadora: (risas) ¿Cuántos años tienes tú? (Me dirijo a la hija, que en ese momento está sentada y apoyada en el regazo de su madre).

Hija: Diez.

Entrevistadora: ¿Diez años? ¿Vas bien en el cole o no?

Hija: (asiente con la cabeza).” (Entrevista a Fátima, p. 259-270)

Parece ser que, tal y como decíamos anteriormente, los niños marroquíes que se escolarizan a mayor edad en España son los que más rechazo sufren por parte de sus compañeros. Esto se debe fundamentalmente a que no dominan el idioma del país de acogida, una condición indispensable para relacionarse con el grupo de clase. El idioma les crea muchas inseguridades, y hay veces les impide expresarse por miedo a equivocarse y a la reacción de sus compañeros.

Cuando hablamos de la integración de un chico marroquí en su grupo de clase, habría que aludir a un factor que nada tiene que ver con las dificultades que tienen con el idioma ni con las diferencias culturales, sino que hace referencia a un comportamiento social. Esto es, cuando una persona llega nueva a un grupo que estaba constituido previamente y en el que cada uno de sus miembros ya tienen asignados una serie de roles, puede resultar difícil introducirse e integrarse, porque existen unos códigos dentro del grupo que sólo dominan los que forman parte de él y que, por tanto, son de difícil acceso para aquellos que vienen de fuera. Esto provoca que en

ocasiones los chicos marroquíes que acaban de llegar aprovechen los recreos para relacionarse con otros muchachos de su misma procedencia.

Los dos profesores a los que entrevistamos, corroboran esta confrontación a partir de las propias observaciones que habían realizado en el centro en el que trabajaban:

“Entrevistadora: *¿Normalmente los niños árabes en el recreo sólo se relacionen con los de su cultura o se suelen relacionar todos con todos?*

Profesora: *Sí, en tercero se prefieren entre ellos.*

Profesor: *Se prefieren entre ellos, pero que da la casualidad que...*

Profesora: *Es que claro, es un grupo tan pequeñillo, son cuatro... Pero en tercero en concreto yo veo que esos cuatro forman su mijita, porque los observo en el recreo. Curiosamente los árabes se relacionan entre ellos.*

Entrevistadora: *¿En la clase?*

Profesora: *No. Ellos se relacionan, pero no se buscan. A ver si me entiendes; Yusra prefiere estar con Laura, y Aisha prefiere estar con...“ (Charla con dos profesores para contrastar los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a padres marroquíes, p. 285-290)*

Evidentemente, esto no sucede en aquellos centros educativos en los que únicamente está escolarizado un alumno o alumna de origen marroquí. Aunque la rapidez con la que se están produciendo los flujos migratorios, hace que estas situaciones sean cada vez menos frecuentes, ya que cada vez es más fácil encontrar en España centros públicos que cuenten con un número significativo de chicos y chicas marroquíes entre su alumnado.

La sobrina de Saray es la única niña marroquí de su colegio, sin embargo no ha tenido ningún problema para hacerse un lugar entre sus compañeros y adaptarse a la vida en España.

“Entrevistadora: *Entonces ella está aquí más contenta.*

Madre: *Sí, claro. Ella está contenta, tiene muchas amigas españolas.*

Entrevistadora: Claro.

Madre: Muchas, muchas.

Entrevistadora: Y marroquíes también tiene que haber en el colegio ¿no?

Madre: No, donde está ella no.

Entrevistadora: En Málaga hay colegios donde hay muchos.

Madre: En el colegio donde está mi sobrina no hay ninguno.

Entrevistadora: ¿Ella es la única?

Madre: La única.” (Entrevista a Saray, p. 780-792)

Hay casos de niños y niñas marroquíes, que al igual que la sobrina de Saray, no han tenido ningún problema para hacer amigos en el colegio, ni se han sentido rechazados en ningún momento a causa de su lugar de procedencia o de su cultura.

Sherezade, la madre de una de ellas, nos lo cuenta:

“Entrevistadora: ¿Tu niño quería venirse? ¿Le ha gustado esto?
¿Se ha adaptado bien aquí?

Madre: Sí (habla árabe).

Mediadora: (traduce) Sí, a los dos les gusta más esto.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Sí.” (Entrevista a Seherezade, p. 135-139)

Como apuntábamos anteriormente, la mayoría de las mujeres entrevistadas tienen hijos pequeños, por lo que muy pocos se reúnen con amigos y vecinos de edades similares para salir o para jugar. No obstante, una de las principales preocupaciones para los padres marroquíes en lo que respecta a las relaciones sociales de sus hijos adolescentes tiene que ver con las salidas nocturnas. En los resultados de las encuestas realizadas a los padres veíamos que el 33,3% de ellos tenía miedo de que sus hijos salieran hasta altas horas de la noche, o se relacionaran durante estas salidas con otros adolescentes que pudieran ejercer una mala influencia sobre ellos.

Para la mayoría de los padres españoles el tema de las salidas nocturnas es especialmente preocupante, pero en el caso de los padres marroquíes el temor es mayor. Esto ocurre porque en la cultura marroquí la costumbre de salir por la noche no está tan extendida como en España, porque no está bien vista. En la mayoría de las zonas de

Marruecos apenas hay discotecas ni pubs a los que puedan acudir para salir y compartir un rato con sus amigos, y cuando los hay la gente que acude son fundamentalmente extranjeros o marroquíes europeizados.

Sin embargo, las principales razones por las que este acontecimiento supone un problema para las madres marroquíes tienen que ver con el horario, con el sentido de la responsabilidad, con el sexo del hijo y, para muchas, con la religión y la cultura. Todos estos motivos requieren de un tratamiento más minucioso que expondremos a continuación:

1. **El horario:** Algunas de las mujeres entrevistadas afirman no tener ningún problema en que sus hijos salgan por la noche, pero insisten en que en Marruecos los jóvenes no tienen costumbre de salir hasta la madrugada, ni de ir a discotecas o pubs.

A continuación mostramos algunos de los comentarios de estas madres sobre el horario de salida de sus hijos:

***Madre:** Mira, la relación con mis amigas y mis compañeras de clase se limitaba prácticamente a la casa.*

***Entrevistadora:** Que vais a la casa de una y de otra a merendar ¿no?*

***Madre:** Eso, no como aquí, que las relaciones se desarrollan en las salidas de los fines de semana.*

***Entrevistadora:** ¿También vais a tomar un café a un bar o salís fuera?*

***Madre:** Nosotros allí tenemos más paz familiar. Por ejemplo, si yo tengo una amiga o una compañera, la conoce mi padre, mi familia, todos. Ellas vienen a preparar conmigo los exámenes, pero no salimos los fines de semana.*

***Entrevistadora:** Tú a tu hija ¿cómo se lo vas a inculcar eso? ¿Cómo te gustaría a ti educarla en ese sentido?*

***Madre:** Yo la verdad es que allí no puedo, allí a las ocho está todo cerrado, las calles están vacías.*

***Entrevistadora:** ¿Ni tampoco hay allí discotecas o sitios similares?*

***Madre:** Sí hay.*

***Entrevistadora:** ¡Ah! ¿Hay discotecas?*

Madre: Hay, pero está mal visto.

Entrevistadora: ¿Muy mal visto?

Madre: Los que van tienen coches, porque los taxis a esa hora no te llevan.

Entrevistadora: ¿A ningún lado?

Madre: Aquí las personas salen porque hay gente en la calle. La gente se preocupa, hay más seguridad. Pero allí, si no salimos, es porque no hay ambiente.

Entrevistadora: Claro.

Madre: La gente no vive en la calle. Aquí la gente bebe y no hay problema, allí si la gente bebe pues puede haber...

Entrevistadora: Sí, es como si sales aquí a las cinco de la mañana.

Madre: Es que si sales a lo mejor bebes, y allí no beben. Entonces, si salen tienen que beber y allí no beben. Hay sitios donde hay bares, hoteles donde hay discotecas y tal, pero sale gente...

Entrevistadora: No es lo normal.

Madre: No es lo normal, son las familias donde los padres son casi europeos, que les da igual. Pero la sociedad marroquí en general no, yo y mi hermano nunca hemos salido.

Entrevistadora: ¿No salís?

Madre: Salgo de excursiones, a casa de mis amigos y a bodas, pero como se sale aquí no.

Entrevistadora: A lo mejor a un bar no.

Madre: A bailar y a eso no." (Entrevista a Sara, p. 161-189)

"Mediadora: (Traduce) Dice ella que a su hija a lo mejor sí le va a dejar libertad. Dice que ella ve bien que tenga libertad, pero tampoco que se pase. Según ella, cuando su hija salga la dejará hasta las diez, a partir de esa hora no podrá salir de su casa. Pero a lo mejor tú le vas a decir que eso no es libertad.

Madre: (risas).

Entrevistadora: Sí, pero tú sabes que seguramente tu hija en el colegio se juntará con niños españoles. Bueno, ella de hecho es española porque ha nacido aquí, aunque es de padres marroquíes. Pero ¿tú crees que cuando ella sea mayor no existirá conflicto? Porque ella querrá salir con las amigas, a las amigas

les dejaran salir hasta tarde, y ella no podrá salir. ¿Tú eso no lo piensas a veces?

Madre: *Sí, pero tengo que saberlo antes.*

Entrevistadora: *Tienes que ir educándola antes.*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Tú ya esas cosas se las vas diciendo? ¿Se lo vas introduciendo? Porque muchos niños no comprenden por qué ellos no pueden salir y sus amigos sí.*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *Entonces, ¿tú tienes pensado a lo mejor cómo le vas a explicar eso?*

Madre: *(silencio).*

Entrevistadora: *(risas).*

Madre: *(risas).*

Mediadora: *(Traduce) Ella dice que no lo ve un problema, porque va a saber contestarle a su hija. Y dice que aunque se quede ella hasta las doce, siempre tiene que saber dónde está.*

Entrevistadora: *Sí, que sabiendo dónde está le daría igual a lo mejor...*

Mediadora: *Da igual que se quede más tarde si sabe dónde está.” (Entrevista a Rakía, p. 851-867)*

Como podemos ver, muchas madres no se resisten a dejar a sus hijos salir con sus amigos hasta más tarde de la media noche. En muchos casos se debe al miedo a no poder controlar lo que hacen éstos cuando están fuera, o tal vez al temor de que les pueda pasar algo. Para ellas, otorgar a sus hijos más libertad de la que tenían en su país resulta a veces muy difícil, porque piensan que éstos podrían entablar contacto con personas que ejerzan una influencia negativa sobre ellos o dar de lado a muchas de sus responsabilidades con la familia y con su propia cultura y religión.

Sara, Yasmín y Amal aún tienen hijos muy pequeños, pero a menudo les aterra pensar que llegará un día en el que no puedan controlar sus movimientos y que éstos se puedan relacionar con personas que no les convengan.

Testimonio de Sara:

“Madre: Yo no me preocupo de si mi niña sale con niños del colegio que parten de su nivel de estudios, lo que me preocupa es que se relacione con gente de fuera de su...

Entrevistadora: ... de su círculo.

Madre: ... de su círculo, porque allí no puedes entrar, y...

Entrevistadora: ... no puedes controlarlo.

Madre: ... no puedes controlar. Pero yo quiero conseguir que ella esté cerca de mí, es decir, que tenga confianza conmigo. Cuando yo estaba en Marruecos conocí a amigas que tenían mucha confianza con sus madres, y le contaban cosas de los novios. Yo con mi madre también tenía confianza, pero como no tenía novio no tenía nada que contarle.” (Entrevista a Sara, p. 890-894)

Comentario de Yasmín y su hermana:

“Entrevistadora: ¿Tú piensas ya cómo vas a actuar cuando tus hijos salgan?

Madre: La verdad es que yo pienso mucho sobre ese tema y tengo mucho miedo.

Entrevistadora: ¿De qué tienes miedo?

Madre: Al futuro.

Entrevistadora: ¿Por qué? ¿Miedo a no poder controlar eso?

Madre: Sí, sí, porque los niños de aquí tienen el carácter muy fuerte. Yo veo ahora a mi hija que sólo tiene cinco años y cuando le digo una cosa le entra por aquí y le sale por el otro lado, no hace caso.

Entrevistadora: Muy pasota.

Madre: Sí.

Entrevistadora: (risas).

Mediadora: Dice que su hija ahora tiene cinco años y no hace caso, no escucha. Entonces cuando tenga diez no va poder con ella (sonrisa).

Entrevistadora: Y cuando tenga quince ya ni te cuento.

Madre: La verdad es que yo muchas veces no quiero ni pensarlo ¿eh? Digo: ‘cuando tenga la niña diez años ya no voy a poder con ella’.

Hermana de la madre: Es que para ella es lo mejor. No puede hacer eso, pero lo que pasa...

Entrevistadora: Pero, cuando tu niña o tu niño sean mayores, tengan catorce o quince años, y sus compañeros de clase

empiecen a salir... Cuando digan por ejemplo: '¡Vayámonos a la discoteca esta noche!'

Madre: *Ellos tendrán que tener una hora para venir, no tienen que estar toda la noche hasta por la mañana.*

Entrevistadora: *(risas) ¡Ah! ¿Pero tú si le permitirías salir con los amigos?*

Madre: *Sí, un ratito, pero no toda la noche como hacen muchos niños.*

Entrevistadora: *¿Tanto al niño como a la niña?*

Madre: *Sí, yo educo a mis hijos igual, no hago diferencias." (Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 716-734)*

Testimonio de Amal:

"Entrevistadora: *Tú no lo puedes controlar, pero si no lo controlas por ejemplo con seis años, a los catorce años...*

Madre: *No sé, cuando tenga catorce años...*

Entrevistadora: *¿Tanto lo estás temiendo?*

Madre: *(risas)*

Entrevistadora: *Me refiero a que se eche novia.*

Madre: *¡Oju! la novia no sé, si es una persona que tú la conoces... Pero cuando tenga amigos y salga, y pueda fumar cigarrillos o porros, o cualquier otra cosa (habla con temor).*

Entrevistadora: *¿Eso es lo que temes?*

Madre: *Sí, yo ya lo he visto con mi hermano, éramos... (risas).*

Entrevistadora: *¿Qué?*

Madre: *Mi hermano tenía de todo, era muy bueno, pero no paraba en la calle. Era el pequeño y era muy mimado. Ahora ya ves, ahora ya sí que...*

Entrevistadora: *¿Está más formal?*

Madre: *Sí, pero a los catorce y quince años, de verdad, teníamos que ir detrás de él.*

Entrevistadora: *Buscándolo, y él todo el día con los amigos ¿no?*

Madre: *Cuando no llegaba a las diez de la noche ni a las once teníamos que salir a buscarlo por todos lados, y no quería estudiar ni nada. Y ahora imagínate, Ismael (su hijo) hace eso y yo no me caliento la cabeza, le digo: 'ahí te quedas tú' (risas).*

Entrevistadora: *Hombre, es que todos no pueden salir buenos, alguno tiene que salir un poco más travieso (hablamos en tono de broma).*

Madre: *Es que es el más pequeño, y era muy mimado, no le faltaba de nada.*

Entrevistadora: *(risas).*” (Entrevista a Amal, p. 367-382)

Charla con tres mujeres:

“Entrevistadora: *¿Tus hijos se han adaptado bien aquí o no?*

Mediadora: *(Traduce a la madre) Ella dice que al principio, cuando su hijo llegó, se fue a vivir con su tía (porque cuando vinieron, el niño se quedó con su tía para estudiar aquí y su madre regresó a Marruecos).*

Mujer n°2: *(La mujer n°2 es la tía del muchacho) Yo no quería dejarlo ni siquiera salir o tener amigos, porque tenía miedo. Como yo era la responsable de él no podía darle tanta confianza. Yo era con él un poco dura.”* (Entrevista colectiva a tres mujeres, p. 671-677)

En cualquier caso, el tema de las salidas es algo que deben negociar los padres con sus hijos. De hecho, en los resultados de las encuestas, observábamos que el 50% de los padres utilizaba el diálogo para llegar a un acuerdo con sus hijos cuando surgía algún conflicto por este motivo.

En lo que se refiere a los horarios, habría que destacar que algunas madres se han visto obligadas a cambiar su mentalidad tras observar que les resultaba difícil negarle a su hijo salir por la noche cuando, por motivos de trabajo, ellas mismas se veían obligadas a llegar tarde a casa desde que vivían en España. Así lo explicaba una de las entrevistadas:

“Entrevistadora: *¿Han cambiado mucho sus concepciones educativas y su forma de pensar desde que vive aquí?*

Mediadora: *(Traduce) Dice que sí ha cambiado, porque ella sale del trabajo a las siete de la tarde, y hasta que llega aquí han pasado tres horas, es decir, que llega a las once de la noche. Dice que su hijo la ve llegar a las tantas de la noche a la casa, y que eso ella nunca lo ha hecho en Marruecos. Pero dice que el hijo tiene que saber a la fuerza que aquí hay que hacer eso (se refiere a que la mujer tiene que trabajar y puede que también*

tenga que llegar tarde a su casa) y que a él también le ha cambiado la mentalidad.

Entrevistadora: ¿Al hijo le ha cambiado también la mentalidad?

Mediadora: A la fuerza tiene que cambiar, porque ha visto que su madre allí no trabajaba pero que aquí tiene que salir y trabajar. Además tiene que comportarse más como un hombre, porque en Marruecos, se ve siempre a la mujer como la...

Entrevistadora: ...delicada.

Mediadora: ... la delicada, la que no se enfrenta a la noche, la que está siempre en su casa.

Entrevistadora: ¿Y eso qué os parece a vosotras? ¿Os gusta esa idea de que la mujer pueda estar hasta más tarde en la calle y no se vea mal?

Hermana de la madre: Depende de qué, de qué vas a...

Entrevistadora: Depende de qué vas a hacer en la calle ¿no? (risas)

Hermana de la madre: Si necesita alguna cosa sí, pero para irse a lo mejor de juerga y eso no.

Entrevistadora: ¿Y qué os parecería que vuestras hijas salieran a los 16 o 17 años? Porque sabéis que los amigos les insistirán para que salgan.

Hermana de la madre: No, por la noche no.

Entrevistadora: No. Os lo digo porque los amigos les insistirán.

Madre: Mira, los amigos no son todos iguales, ¿cómo vas a saber qué amigos tiene? Tendría que estar todo el día detrás de ella para saber quiénes son sus amigas. Además, ahora suceden muchos problemas por la noche ¿qué confianza voy a tener yo para dejarla salir por la noche? ¿Y a dónde? A una discoteca, a un bar... No, no.

Entrevistadora: Y, ¿piensas de la misma forma en el caso de las chicas que de los chicos o crees que a éstos hay que darles más libertad?

Madre: Pienso de la misma forma en los dos casos. Mira, con el tiempo... yo nunca he visto a mi hermano mayor llegar a casa a las tres de la madrugada.

Hermana de la madre: Ahora tampoco.

Madre: Como muy tarde llegaba a las once. A las doce de la noche no ha llegado nunca.

Entrevistadora: O sea que no han salido de noche tampoco.

Hermana de la madre: *No tenemos costumbre de eso. Y tampoco hay discotecas ni pubs para los jóvenes, solamente hay algunos para los extranjeros, y están en los hoteles.*

Entrevistadora: *¡Ah! Hay discotecas en hoteles, pero para extranjeros.*

Madre: *Para extranjeros.*

Hermana de la madre: *Privados, como se dice.” (Entrevista colectiva a tres mujeres, p. 453-470)*

2. **Sentido de la responsabilidad:** El sentido de la responsabilidad tiene mucho que ver con el miedo que reflejaban las madres en los últimos testimonios recogidos. La mayoría de los padres son conscientes de que un día sus hijos crecerán y querrán tener ciertas cotas de independencia e intimidad que hasta el momento no poseían. Esto implica que los padres no podrán estar detrás de ellos, vigilando sus pasos, ni solucionando o esquivando todos los problemas y peligros a los que puedan estar expuestos los chavales. Por tanto, la única opción que les queda es confiar en la educación que les han dado y en su responsabilidad para actuar según los valores morales y cívicos que les han transmitido. De ahí, que algunas de las madres marroquíes entrevistadas, entre ellas Sara y Fatma, coincidan en señalar que al niño hay que dejarle libertad siempre y cuando demuestre que es capaz de actuar de manera responsable.

Entrevista a Sara:

“Entrevistadora: *¿A ti no te preocupa el hecho de que tu hija en el futuro te diga: ‘mamá, que mis amigas van a salir’?*

Madre: *No, a mí no me preocupa. Bueno, me preocupa tanto como a los padres españoles, lo que muchas veces sale en la tele...*

Entrevistadora: *Sí, que salga y le vaya a pasar algo.*

Madre: *... el tema de la droga. Y si salen mis hijos me preocuparía saber qué es lo que hacen fuera. Pero yo sé que aquí a mi niña la dejaré salir, porque estará detrás de mí: ‘¡quiero salir mamá!’ Pero también hay que educar al niño para que sepa que tiene que estar a una hora, y que te diga con quién va a salir.*

Entrevistadora: *Sí, ponerle unos horarios.*

Madre: Pero yo le voy a dejar, porque yo vivo aquí y me gusta el estilo de vida, ¿qué hay de malo en que uno salga y disfrute?, si vamos a vivir aquí.” (Entrevista a Sara, p. 190-195)

Entrevista a Fatma:

“Entrevistadora: ¿Tú hablas ya algo con tu hijo del tema de las salidas?

Madre: No, yo no. Es él mismo quien lo dice, yo no le digo que cuando sea mayor verá a la gente discutiendo en la calle, Él ve lo que pasa en la calle, ve que los niños dicen cosas feas y cosas malas. Y él dice: ‘yo cuando sea mayor voy a ir una vez a la semana a la discoteca y no voy a tardar’.

Entrevistadora: ¿Él lo dice?

Madre: Sí. Dice: ‘no voy a tardar, voy a tener una novia, y la voy a traer aquí’, así lo dice él. Es muy despierto.

Entrevistadora: Cuenta todo...

Madre: Sí, es muy abierto.” (Entrevista a Fatma, p. 336-341)

3. **El sexo de los hijos:** El sexo también parece ser una variable importante en la opinión que las madres tienen de las salidas nocturnas. Para muchas mujeres marroquíes el hecho de que sus hijos salgan por la noche es inconcebible, pero en el caso de las chicas es aún peor, porque su condición femenina las aleja de la vida nocturna. Algunas madres justificaban esta opinión haciendo alusión a las costumbres de Marruecos, y argumentando que las muchachas que están en la calle a altas horas de la noche son tachadas de prostitutas, y acosadas e insultadas por los hombres. Así nos lo explicaba una de ellas:

“Madre: En mi pueblo se dice que las mujeres que salen por la noche son del trabajo de la noche (prostitutas), no son mujeres para casarse. Nosotras no podemos salir.

Entrevistadora: Sí, que una mujer que no trabaje en la noche no está a esas horas por la calle.

Madre: Eso. Además, yo no puedo dejar a la niña sola en la casa e irme para tomar un café o una Coca-Cola con una amiga a las dos de la madrugada. Yo no puedo hacerlo.

Mediadora: Porque no tenemos costumbre de hacerlo, no es nuestro...

Entrevistadora: Sí, no es una costumbre allí.

Madre: Antes, cuando íbamos a tomar el té a casa de mi tío, a las ocho ya empezaba mi madre: '¡niños, vámonos!'. Y nosotros: '¡madre, tranquila!'. Y ella volvía a repetir: '¡niños, vámonos!, que tu padre va a llegar y no está la cena, y va a montarme un espectáculo'. Y entonces a las nueve ya estábamos en casa. Eso como muy tarde, a las nueve. Bueno, sí es una boda o algo sí puedes venir a las diez o a las once.

Entrevistadora: Sí, cuando es una celebración.

Madre: Eso, pero por lo demás no." (Entrevista colectiva a tres mujeres, p. 430-452)

Al parecer, la situación se agrava cuando una muchacha se encuentra en compañía de un chico en un lugar público. Aunque se trate de un amigo, las entrevistadas opinaban que los vecinos del barrio se dedicarían a cotillear y hablar mal de ella.

Sicmec y su hermana lo describen así:

"Hermana de la madre: No, si salir puedes salir, no es que te impidan salir. Tú eres libre de hacer lo que quieras.

Entrevistadora: Lo que pasa es que al salir, pues a lo mejor los hombres dicen: '¿qué hace ésta por la noche?'

Mediadora: Nada más que la mirada que te lanzan.

Madre: Sí (risas).

Entrevistadora: Te fusilan con la mirada

Mediadora: Como diciendo...

Todas: (risas).

Hermana de la madre: Yo paso. Yo si hago algo se lo digo: 'mira papá, he venido con fulanito en coche'. Yo se lo digo, no hace falta que alguien vaya y le diga: 'mira, que a tu hija la hemos visto con tal o con cual'.

Entrevistadora: Sí, seguro que lo van contando después.

Hermana de la madre: ¿Lo entiendes?

Madre: Mi hermana se fue a trabajar a Melilla, se hizo tarde, y le trajo mi primo con el coche.

Entrevistadora: ¿A tu casa?

Madre: A mi casa. Si lo ve alguien o algo, aunque sea tu primo...

Entrevistadora: Dicen: '¡que va con un hombre!'

Madre: Sí, y eso que ellos conocen a mi primo.

Entrevistadora: ¿Y hablan aunque sea tu primo?

Madre: Sí.

Mediadora: Un día íbamos mi hermano y yo en un taxi que cogimos para desplazarnos a mi casa. Y mi hermano hace... (la mediadora hace un gesto que imita un guiño cariñoso)... y me da besos.

Entrevistadora: Y el del taxi mirando por el retrovisor.

Mediadora: ¿Mirando? Como que paró el coche, nos miró, y dijo: '¿pero qué haces?'

Todas: (carcajadas).

Mediadora: Y mi hermano se iba a meter... (se refiere a que se iba a pelear con el taxista), pero yo le dije: 'no, no, no'. Le dije al taxista: 'mira, está bien que seas así, pero es que tú no puedes meterte con nadie, porque un día va uno con su mujer y le hace eso, y si tú te metes te va a dar una...'

Madre: La gente se mete contigo.

Entrevistadora: Sí, que se meten mucho en la vida de...

Madre: ... de los demás.

Mediadora: Quieren saber quién puede ser el hombre que puede estar contigo." (Entrevista a Sicmec, p. 1550-1575)

Más allá de las habladurías de la gente, en Marruecos hay todo un entramado social que no puede ser alterado, y es el propio poder legislativo -a través de la justicia- el que se encarga de protegerlo y de evitar que los ciudadanos incumplan las normas sociales establecidas. Esta situación podemos verla ejemplificada en un fragmento de la entrevista realizada a Yasmín y su hermana, cuando explican que cualquier acto de cariño que una pareja manifieste en público por la noche puede llegar a ser penalizado por los agentes del orden:

"Hermana de la madre: En Marruecos cuando dos personas son pareja, tienen que salir a escondidas. Eso sucede hasta en las ciudades, y eso que allí hay más libertades.

Entrevistadora: Sí, sí, que nadie puede salir con su pareja a la calle hasta que no estén seguros de que se van a casar.

Hermana de la madre: Sí, y no se pueden dar un beso delante de todo el mundo como aquí.

Entrevistadora: ¿Qué puede pasar allí si por ejemplo una pareja se está dando un beso?

Mediadora: Pues a veces viene hasta la policía.

Hermana de la madre: La policía, y te lleva.

Madre: Los lleva al calabozo seguro.

Entrevistadora: ¿Y si una mujer por ejemplo allí sale a las doce de la noche sola por la calle?

Mediadora: No, te respetan, no te dicen nada.

Hermana de la madre: Si tú vas a atravesar...

Mediadora: Nosotros hemos estado en la casa de mi tío, que era más arriba de la mía, y teníamos que venir andando algunas veces a las doce de la noche. Es muy raro, pero a nosotros nunca nos han dicho: '¡paraos! ¿Dónde vais?'. Eso se nota. La persona que va ahí haciendo o dándose de... se nota, y la policía te para y te dice: '¡dame el DNI! ¿Y ella quién es? ¿Tu mujer? ¿Y por qué vais así?'. Entonces ya se los llevan a los dos.

Hermana de la madre: Sí.

Mediadora: Tienes que estar ya casado para que pase la tontería esa.

Madre: Y más en la casa, no en la calle.

Hermana de la madre: En la calle tienes que respetar.”
(Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 1303-1319)

Tanto Yasmín como su hermana argumentan que en Marruecos no existe la amistad entre un hombre y una mujer porque, como bien expresan a continuación algunas de las madres entrevistadas, las únicas relaciones que se dan entre los dos sexos son de tipo sentimental o amoroso y de parentesco. Esto no quiere decir que la mujer se niegue a dirigirle la palabra a un hombre o viceversa, sino que la relación entre ellos será meramente casual y no de amistad. Para algunas de estas mujeres, el que un hombre trate a una mujer como una amiga se debe a su intención de entablar con ella una relación sentimental.

A continuación, mostramos diversos fragmentos de entrevistas que hacen alusión a esta relación de amistad entre hombre y mujer:

“Entrevistadora: ¿Y allí se da la amistad entre hombre y mujer?

Hermana de la madre: No. En Marruecos un hombre no acepta ser tu amigo. No, no hay amigos, si sale contigo pues bien, pero si no...

Mediadora: No existe.

Hermana de la madre: No existe.

Madre: (risas).

Todas: (risas).

Mediadora: Siempre hay algo entre la mujer y el hombre.

Hermana de la madre: Eso.

Mediadora: Siempre hay algo.

Hermana de la madre: Sí.

Mediadora: Aunque tú quieras que sea amistad y la mentalidad haya cambiado, pero siempre hay algo. Es propio de nosotros, no existe la amistad entre mujeres y hombres.

Entrevistadora: ¿Tú vienes con un chico a tu casa y nadie se cree que ese es tu amigo?

Mediadora: No es que no te crean, sino que ni él ni tú os consideráis amigos, siempre se siente algo.

Entrevistadora: Atracción.

Mediadora: Atracción, de parte tuya y de parte del otro.

Entrevistadora: Sí, que no puedes ver al hombre como un amigo, sino que lo ves siempre como el polo opuesto que te atrae.

Hermana de la madre: Es que él tampoco te ve como una amiga.

Mediadora: Yo no me creo mucho la amistad entre un hombre y una mujer, pero yo sé que aquí existe. Aquí hay amigos que se llaman. Incluso los hombres y mujeres casados reciben llamadas de sus compañeros o amigos. Pero ahí en Marruecos...

Entrevistadora: Eso también te va a pasar (me dirijo a la entrevistada).

Mediadora: ... yo no me creo mucho esa amistad.

Madre: ¿A mí? Sí, me pasará.

Entrevistadora: Seguramente llamarán a tu niño amigas, que sólo serán amigas.

Madre: Sí.

Entrevistadora: Y que llamen a tu niña amigas, para decirle por ejemplo: 'mira que mañana en el colegio hemos quedado para tal cosa, y vamos a hacer esto otro'. Que llamen para hacer un trabajo o para salir.

Madre: Y más aquí, porque mis hijos han nacido aquí. Tú sabes que la cultura es diferente y yo también tengo que verlo diferente.

Hermana de la madre: Son amigos, que no piensan otra cosa.

Entrevistadora: ¿Ves muchas cosas de forma diferente a como las veías antes?

Madre: Sí, sí. Porque es que en Marruecos yo no he tenido nunca amigos. Ahí no hay amigos.

Hermana de la madre: No.

Madre: Ahí no hay.

Entrevistadora: O sea, que tú ahora...

Mediadora: A lo mejor empieza a ser amigo tuyo cuatro días y al quinto te pide otras cosas.

Hermana de la madre: Eso.

Mediadora: Es que es otra forma de ver. Yo a lo mejor sí lo creo, porque un español que sea tu compañero puede ser un amigo.

Entrevistadora: Tu compañero de trabajo.

Mediadora: Te puede llamar, puede ser amigo, pero porque ellos lo viven aquí. Pero un marroquí no.

Madre: No, un marroquí que va.

Mediadora: Bueno, ese es mi punto de vista.

Madre: Sí, sí, es así." (Entrevista a Yamila, p. 1500-1546)

Madre: En Marruecos todo está prohibido a las chicas.

Entrevistadora: Todo es prohibido.

Madre: Todo es prohibido: hablar con un chico, salir con un chico... Puedes tener una amistad con él, pero no puede ir a tu casa a estudiar o algo similar.

Entrevistadora: Nada ¿no?, de eso nada.

Madre: De eso nada. Pero han cambiado muchas cosas de allí." (Entrevista a Fatma, p. 136-140)

Entrevistadora: ¿Ves muchas diferencias entre las relaciones que tienen allí niños y niñas, hombres y mujeres, y entre la sociedad marroquí y la española?

Mediadora: ¿Las diferencias?

Entrevistadora: Sí, que sí hay muchas diferencias entre las relaciones. No me refiero solamente a las relaciones de amor, sino relaciones de amistad entre niños y niñas, y entre hombres y mujeres.

Mediadora: (traduce).

Madre: (responde en árabe).

Mediadora: Dice que sí, que hay diferencias, porque allí no existe la amistad.

Entrevistadora: *¿Que no existe la amistad?*

Mediadora: *Que no existe la amistad entre hombres y mujeres.*

Entrevistadora: *Cuando existe amistad es que están enamorados ¿no?*

Madre: *Sí.*" (Entrevista a Rakía, p. 1114-1123)

Estas restricciones se aplican a todas las mujeres, con independencia de su edad o su estado civil. Es decir, que una mujer casada tampoco puede detenerse a hablar con un hombre o, como bien formula Raba a continuación, invitar a entrar a un amigo de su marido cuando éste se ausenta:

Madre: *No, porque hay niñas que son grandes, salen y ven, ya saben de todo.*

Entrevistadora: *¿Está bien visto allí que una mujer tenga amigos? ¿Se ve igual que aquí?*

Madre: *Una mujer que tenga un amigo no.*

Entrevistadora: *En la calle, por ejemplo, una mujer hablando con un hombre.*

Madre: *No.*

Entrevistadora: *Tú decías que tu hijo tenía allí novia, ¿pero él puede ir tranquilo por la calle con su novia?*

Madre: *No, él no salía, allí no se puede. En la calle no. Si es un familiar o un amigo de tu marido puede venir, pero sólo cuando él está en casa. Pero cuando está la mujer sola no.*

Entrevistadora: *¿Y cuando están los padres de ella en la casa?*

Madre: *Sí, un amigo puede venir si está delante la madre. Pero incluso los amigos de tu marido tampoco pueden venir si él no está en casa.*

Entrevistadora: *Tú con respecto a eso ¿has notado cambio aquí?*

Madre: *Sí, aquí ya ves, y allí hay también.*

Entrevistadora: *Y en lo que se refiere a eso ¿te has adaptado a lo de aquí o todavía te da cosa?*

Madre: *No, no.*

Entrevistadora: *Por ejemplo, viene un amigo para buscar a tu marido.*

Madre: *Entran, pasan y esperan, eso a mí no me importa.*

Entrevistadora: *Pero allí sí queda más raro.*

Madre: *Allí se ve...*

Entrevistadora: Como que a lo mejor tiene algo la mujer con el amigo del marido.

Madre: Ya ves, y hay muchas. ¡Jolín si hay!

Entrevistadora: Está escondido, pero... (risas).

Madre: Hay de todo, allí hay de todo.

Entrevistadora: Lo que pasa es que muchas cosas están más escondidas.

Madre: Eso es.

Entrevistadora: Porque las relaciones entre novios tienen que ser igual que aquí, aunque no puedan salir a la calle, pero ellos llevaran su relación de alguna manera para...

Madre: Sí, salen.

Entrevistadora: Tendrán alguna intimidad y no siempre estarán delante de los padres.

Madre: No, delante de los padres no van a estar siempre. Si están en la calle quedarán en algún sitio y se verán, pero ya está. Allí piden la mano a la chica, y ya cuando le piden la mano, hacen los papeles, y ya son novios formales. Entonces él viene y la saca, ya es su mujer.

Entrevistadora: Su mujer claro. Es como el casamiento pero falta la celebración.

Madre: Aunque no lo celebre. Ahora ya hay muchos que hacen los papeles y celebran una fiesta, pero no hacen la boda a lo grande. Pero las parejas que salen sin tener los papeles lo hacen a escondidas." (Entrevista a Raba, p. 478- 510)

A pesar de que la amistad entre un hombre y una mujer está mediada por las interpretaciones que se hacen de la religión y por las tradiciones, costumbres, prejuicios y estereotipos que se han ido forjando con el tiempo, sería poco lícito no reconocer que la situación en Marruecos ha ido sufriendo transformaciones importantes. Estos cambios generalmente comienzan en las ciudades, que son las que reciben más influencia del exterior, las que cuentan con una población más cosmopolita y las que tienen un nivel de alfabetización superior. En cualquier caso, de un tiempo a esta parte ya se puede percibir en Marruecos una variación significativa en las relaciones de amistad que se dan entre hombres y mujeres, un cambio que algunas entrevistadas como Sicmec achacan a la educación:

“Entrevistadora: *¿Veis diferencias en las relaciones entre hombres y mujeres? Allí a lo mejor es más difícil tener un amigo y que lo vean, lo que decíamos antes. ¿Veis diferencias en las relaciones que tienen hombres y mujeres en España y en Marruecos?*

Madre: *Lo que pasa es que antes se veía mal y las mujeres decían: ‘¡Uy, mira! Ésta está hablando con un chico’, pero ahora ya no se ve tanto, ya no se ve tan mal.*

Mediadora: *Si alguien ve a una mujer y a un hombre hablando en la calle, aunque uno sólo le esté preguntando algo al otro, sólo por el hecho de que uno de ellos se pare, ya dirían: ‘oye, esos tienen algo’.*

Madre: *Esos ya están... ¿sabes?*

Mediadora: *Pero ahora se ve de otra manera.*

Madre: *Ahora ya se ve de otra manera. Será que el tiempo va cambiando.*

Mediadora: *La mentalidad.*

Madre: *La mentalidad, y aparte la juventud de ahora, que quiere progresar.”* (Entrevista a Sicmec, p. 1791-1798)

Muchas de las madres entrevistadas afirman que desde que viven en España no les llama la atención ver a una mujer y a un hombre charlando en la calle, e incluso algunas se han acostumbrado a esa forma de vida y han variado muchas de sus concepciones socioeducativas desde que emigraron. Algunas incluso decían que desde que vivían en España el ginecólogo que las atendía era un hombre, algo que les hubiera resultado impensable en Marruecos.

Como veremos más adelante, las mujeres marroquíes perciben un trato muy cordial y respetuoso por parte de los médicos españoles, por lo que muchas no tienen ningún problema en que sean ellos los que se encarguen de hacerles un reconocimiento. Yamila es una de ellas:

“Mediadora: *(Traduce) Ella dice es que no nota la diferencia con Marruecos, porque ve que hay personas, como los médicos y eso, que la respetan.*

Madre: *Bastante.*

Mediadora: *Y dice que ella va con mucha tranquilidad a ver al médico.”* (Entrevista a Yamila, p. 215-217)

Las entrevistas realizadas ponen de relieve que las madres marroquíes son conscientes de que viven en un país con unas costumbres diferentes a las de Marruecos, y en muchos casos algunos de sus hijos incluso han nacido aquí. Para ellas, esto supone aceptar una serie de conductas y maneras de relacionarse que pueden variar con respecto a las de su país de origen.

Hace un momento hacíamos referencia a las relaciones de amistad que se dan en Marruecos entre un hombre y una mujer, y a las diferencias que existían con respecto a las que se dan en España. Por eso, la única forma de evitar que el chico o la chica marroquí tengan problemas para integrarse en su nuevo colegio o en su grupo de iguales es aceptar que las relaciones de amistad entre los dos sexos son algo habitual en las sociedades occidentales. Y, por tanto, estas relaciones también van a estar presentes durante toda la vida del niño o de la niña marroquí que migra o nace en España.

Amal trata de ejemplificarnos cómo ha variado su relación con los hombres desde que vive en España y cómo eran éstas cuando vivía en un pueblo de Marruecos:

“Entrevistadora: *¿Qué aspectos ves diferentes en la sociedad marroquí y la sociedad española? Por ejemplo, en cuanto a la libertad.*

Madre: *¿Cómo no? hombre, por supuesto.*

Entrevistadora: *¿En qué lo notas tú en tu vida cotidiana?*

Madre: *En la manera de hablar. Por ejemplo, si me encuentro a un amigo en la calle, un varón, hablo con él tranquilamente, no me importa de verdad. Pero allí siempre tienes que estar con... En mi pueblo sí está más controlado.*

Mediadora: *En el momento en que ven que un compañero te va a llevar a casa, aunque tú no...*

Entrevistadora: *(risas)*

Mediadora: *Ellos dirán: ‘¡Uy! ¡Está con él!’ (Refiriéndose a los cotilleos de la gente en Marruecos).*

Madre: *Sí.*

Mediadora: *...y a lo mejor...*

Madre: *...pero ya están las vecinas pensándose... y cotillean: ‘¡a tu hija la vi el otro día...!’ Así son allí ¿eh?” (Entrevista a Amal, p. 475- 488)*

4. **La influencia de la religión y la cultura:** Como hemos apuntado en diversas ocasiones, conocer y comprender la religión musulmana es un elemento primordial para entender la cultura marroquí. Pero cuando hablamos de religión nos estamos refiriendo principalmente a las interpretaciones que las personas hacen de esa religión, las cuales no siempre son fieles a su libro sagrado, el Corán. Tras las observaciones realizadas durante las entrevistas pudimos apreciar cierta dificultad, tanto por nuestra parte como por parte de las propias entrevistadas, para diferenciar entre aquellos argumentos referidos a la cultura, las tradiciones o los estereotipos y aquellos que tenían que ver realmente con lo que la religión musulmana establece. Sin embargo, esto nos permitió ahondar en el conocimiento que estas familias tienen de su religión y de su cultura, y nos ayudó a refutar muchos de los prejuicios y creencias que las madres que asistían a nuestras reuniones habían ido forjando a lo largo de sus vidas y que, a pesar de lo que ellas creían, nada tenían que ver con la religión ni con la cultura.

La religión parece ocupar un papel primordial en el tema de las salidas nocturnas. Para algunas madres salir por la noche supone atentar contra las tradiciones marroquíes y contra los principios de la religión musulmana, por lo que no permiten a sus hijos salir a bares o acudir a discotecas con sus amigos. Este es el caso de Rania, Sicmec, Yamila y Yaima que a pesar de vivir en España quieren continuar fieles a las tradiciones de Marruecos y a sus preceptos religiosos:

Testimonio de Rania:

“A Rania le costaba responder cuando le preguntábamos acerca del futuro de su hija, de su adolescencia. Decía que ella ya había empezado a explicarle a su hija que los marroquíes únicamente se diferenciaban de los españoles en la religión, y que por eso había que respetarla y cumplirla. Esto implica no salir por las noches de marcha con los amigos y salir únicamente con un chico que comparta su religión.” (Entrevista a Rania, p. 54)

Testimonio de Sicmec:

“Entrevistadora: *Cuando tus hijos sean más mayores y quieran salir con los compañeros ¿tienes pensadas las cosas que les vas a decir? ¿Y les dices ahora algunas?*

Madre: *Claro, claro.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Lo que yo les digo a ellos es que nosotros somos musulmanes y lo tienen que respetar. Nosotros tenemos que respetarnos el uno al otro, yo no sé ni veo lo que hacen mal los cristianos, pero les digo que no tienen que hacer eso, que lo que deben hacer es lo que hace mamá y papá.*

Entrevistadora: *Sí, les dices que no hagan lo que vean en los amigos, sino lo que vean en sus padres.*

Madre: *Eso, y en su familia. Ellos eso lo saben, ya lo saben.”*
(Entrevista a Sicmec, p. 820-825)

Testimonio de Yamila:

“Entrevistadora: *¿Hay muchas diferencias en los noviazgos?*

Mediadora: *(traduce).*

Madre: *(Habla en árabe).*

Mediadora: *Dice que sí, que le extraña, porque para ellos eso no es educación, que las niñas tenga una edad tan...*

Entrevistadora: *... tan joven.*

Mediadora: *... tan niñas.*

Entrevistadora: *Que sean tan niñas y ya estén con niños.*

Mediadora: *Y que las niñas ya se echen novios. Una chica tiene que echarse novio de dieciséis años para arriba.*

Entrevistadora: *¿Por qué?*

Madre: *Sí tiene una novia...*

Entrevistadora: *... que sea en condiciones (risas).*

Madre: *Sí.*

Mediadora: *Claro, porque un niño es un niño, que tampoco se sabe como va a salir...*

Madre: *Sí.*

Mediadora: *Lo que vemos ahora es que las niñas se cansan, se cansan porque empiezan con uno y terminan con diez.*

Entrevistadora: *¡Ah, claro!*

Madre: *Sí.”* (Entrevista a Yamila, p. 725-747)

Testimonio de Yaima:

Madre: *Nosotros no estamos acostumbrados a que los jóvenes vayan a las discotecas, ni que salgan de noche.*

Entrevistadora: *No salís.*

Madre: *Para una niña está prohibido hacer estas cosas, ella tiene que estar en su casa, con su madre, y se acabó. Ella va a la escuela, y cuando ella quiere aprender a coser va directamente del sitio en el que aprende a su casa.*

Mediadora: *También porque no es éste el ambiente de Marruecos, por la religión quizás.*

Entrevistadora: *Sí, y a lo mejor influye.*

Madre: *Sí.*

Mediadora: *Y a lo mejor en el centro de Casablanca hay...*

Madre: *Hay un poco más de libertad.*

Mediadora: *... hay más ambiente en lo que se refiere a eso.*

Entrevistadora: *Claro, una zona a lo mejor más desarrollada...*

Mediadora: *Sí.*

Madre: *Nosotros todavía tenemos miedo de que las niñas salgan. Gracias a Dios que mi hija está casada, tiene su marido, y él puede defenderla.*

Entrevistadora: *Todavía te queda una.*

Madre: *Me queda una (risas). Yo estoy a su lado (risas).*

Mediadora: *Porque siempre se tiene miedo por las hijas.*

Madre: *Eso.*

Mediadora: *Más que por un varón.*

Madre: *Una hija no es como un hijo, pero para mí es igual.*

Mediadora: *Es igual.*

Madre: *Los dos han salido de este cuerpo. Fíjate ahora, toman drogas tanto las niñas como los niños ¿quién es más propenso a que le ocurra algo?*

Mediadora: *Los dos.*

Madre: *Ahora hay muchos maricones, entonces tengo miedo por mi hijo (risas).” (Entrevista a Yaima, p. 784-805)*

Tal y como afirma Yaima en este último testimonio, la situación varía considerablemente de los pueblos a las ciudades, pues en las zonas urbanas cada vez es mayor el número de discotecas a las que numerosos jóvenes acuden para divertirse. Al mismo tiempo, es cada vez más fácil encontrar en las ciudades cafeterías donde la mujer no

tiene vetado el paso, y donde se reúne con amigas para charlar y tomar un café.

Raba y Simec son dos mujeres que han experimentado esa transición en las ciudades y lo describen del siguiente modo:

“Entrevistadora: Pero cuando tú eras joven ¿te dejaban salir y entrar?

Madre: Yo sí, y si no me dejaban pues...

Entrevistadora: Eran bastante liberales tus padres.

Madre: Pues mira, lo apretaban a uno mucho. Había que decirles: ‘pues mira, que voy a ir a casa de fulana, voy a esto,...’

Entrevistadora: Y te ibas a casa de unos y otros. Pero casi siempre en casas ¿no? Porque allí para salir a cafeterías...

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¿Y también te ibas a cafeterías y todo?

Madre: Sí.

Entrevistadora: Es que a mí me decían muchas madres: ‘allí está mal visto que vaya una mujer...’

Madre: No, pero ahora hay cafeterías con más mujeres que hombres.

Entrevistadora: Pero antes era más raro.

Madre: Antes sí era más raro. Antes una mujer entraba a una cafetería y no veas.

Entrevistadora: Y estaba muy mal visto.

Madre: Hay sitios donde hay dulces y café para mujeres, pero no las cafeterías donde entran los hombres nada más a ver el fútbol. Hay sitios donde se sientan mujeres.

Madre: Y antes si no me dejaban, pues decía: ‘voy a casa de fulana, que voy a ver si ha llegado’ (mentía), y ya está (risas).”
(Entrevista a Raba, p. 260-279)

“Hermana de la madre: Yo fui a Tánger y dije: ‘¡Uy, que alegría, si parece que estamos en España!’ (risas).

Entrevistadora: ¿Sí?

Hermana de la madre: Ahí está, nos íbamos a las cafeterías tan tranquilas, porque te vas a mi pueblo a una cafetería, ves una mujer con su pañuelo encima, y una que hace así: ‘juh!’ (risas).

Entrevistadora: ¿Qué quieres decir?

Mediadora: Como diciendo: '¡y encima se quita el pañuelo!'.

Hermana de la madre: Sí, claro. Como diciendo: '¡nosotras somos religiosas!'.

Entrevistadora: Sí, que es religiosa y está...

Hermana de la madre: ... y está en una cafetería con los hombres.

Todas: (risas).

Entrevistadora: Pero en el pueblo llevarán la mayoría pañuelo.

Hermana de la madre: No, es que no van (risas).

Entrevistadora: ¡Ah! esas no van a las cafeterías.

Hermana de la madre: Allí no (risas).

Entrevistadora: ¿Y la mujer puede salir sola por la noche? Si tiene que ir a cualquier lado, a casa de un familiar ¿va por la noche andando?

Hermana de la madre: Sí.

Madre: Para ver a un familiar, o si has quedado con gente, tú puedes salir." (Entrevista a Sicmec, p. 1530-1549)

Antes de finalizar este apartado, nos gustaría señalar que, según la información recogida, las madres que muestran menos rechazo a las salidas nocturnas de sus hijos son normalmente las más jóvenes. Se trata de mujeres que desde que viven en España han tenido la oportunidad de salir con sus amigas. Esto implica un cambio de mentalidad entre las nuevas generaciones de madres marroquíes que migran a España.

Amal, por ejemplo, nos contaba en su entrevista cómo desde que vivía en España sus salidas eran más numerosas:

"Entrevistadora: Bueno, en cuanto a salir con amigos y eso ¿también te ha cambiado mucho la vida en ese aspecto desde que vives aquí?

Madre: Sí.

Entrevistadora: No sales, ni te relacionas tanto.

Madre: No ¿aquí?

Entrevistadora: Sí.

Madre: No, aquí está mejor (risas).

Entrevistadora: ¿Aquí estás mejor? ¿Te relacionas más?

Madre: Allí, en Marruecos, mi padre no me dejaba salir mucho con los amigos. Si tú tienes una amiga tu padre la conoce, pero

con los chicos ni hablar de eso. No le digas que tienes un amigo chico, no.

Entrevistadora: *(risas)*

Madre: *Eso es...*

Entrevistadora: *...impensable.*

Madre: *No, no, no (risas). Y salíamos muy poco, de verdad.”*
(Entrevista a Amal p. 442- 453)

1.2.3. Relaciones de pareja de los hijos

Las relaciones de pareja de los hijos es otra de las principales preocupaciones de los padres marroquíes que residen en España. Para ellos es muy importante que sus hijos salgan con una persona de religión musulmana. Sin embargo, la mayoría de ellos no concede demasiada importancia a la nacionalidad. Es decir, no importa si su hijo/a mantiene una relación con una persona de distinta nacionalidad o raza, siempre y cuando ésta termine por convertirse a la religión musulmana.

Laila, Rakía y Sicmec nos explican por qué prefieren que sus hijos salgan con alguien de su misma religión:

“Entrevistadora: *¿Qué te parecería a ti que ahora tu hija se enamorara de un español?*

Madre: *(risas y silencio)*

Mediadora: *¡Ay, no me digas eso! (imita lo que está pensando en alto la entrevistada y a continuación se ríe para dar a entender que es una broma).*

Madre: *La verdad es que en nuestra religión eso no se puede.*

Entrevistadora: *No se acepta.*

Madre: *Eso no.*

Entrevistadora: *¿Y si es español y musulmán?*

Madre: *Sí, eso sí.*

Entrevistadora: *Lo importante es la religión, a ti te da igual que sea español ¿no?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *Y en el caso de los niños ¿es lo mismo?*

Madre: *Lo mismo.*

Entrevistadora: *también tiene que ser...*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: ... también musulmana.

Madre: Musulmana." (Entrevista a Laila, p. 661-676)

“Entrevistadora: (risas) Tú imagínate que tu hija está saliendo con un español...

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¿Tú crees que puedes tener problemas por eso?

Madre: Pues me parece que no. No, porque mi cuñada está casada con un español, y antes de casarse con ella él cambió de religión.

Entrevistadora: ¡Ah! él se cambió de religión para casarse con ella. Era español y se metió a musulmán.

Madre: Es musulmán, hace Ramadán.

Mediadora: Entonces, tú sí tienes problemas en cuanto a la religión.

Hija: En mi colegio quiero mucho a un árabe.

Mediadora: Si tiene la misma religión sí, pero si no, no.

Madre: Pero ella tampoco quiere (se refiere a su hija pequeña).

Entrevistadora: ¡Ah! tú quieres un musulmán.

Hija: Yo conozco a uno que hay aquí, y yo estoy enamorada.

Madre: Sí, lo dice ella, lo dice ella.

Entrevistadora: ¿Del colegio?

Hija: ¡Ah!

Mediadora: (risas).

Entrevistadora: Tu novio ¿no?

Hija: Ella no lo sabe (se refiere a que su madre no sabe quién le gusta).

Madre: Un musulmán la va respetar.

Entrevistadora: Sí, que te da igual la cultura, pero que te gustaría que fuera musulmán para que entendiera la religión y las costumbres de ella.

Madre: Sí. Mi cuñada viene aquí, a mi casa, y come con nosotros cous-cous. Cuando hay cous-cous comemos todos del mismo plato. Y en el Ramadán su marido reza, y lo hace muy bien, igual que la Fiesta del Cordero (risas). Y mis cuñadas también son españolas, tengo dos cuñadas españolas." (Entrevista a Rakía, p. 870-896)

“Entrevistadora: ¿Y cuando sean más mayores y se echen novia?

Madre: Yo... (Risas)... de momento los estoy enseñando...

Entrevistadora: ¿No lo piensas?

Madre: ... después ya veremos.

Entrevistadora y Madre: (risas).

Mediadora: A lo mejor sirve para algo.

Madre: Sí. Ellos tienen derecho, tendrán su novia y eso. Yo no digo que no, que elijan lo que quieran, lo que pasa es que tienen que tener respeto.

Entrevistadora: Si salieran a lo mejor con una chica española ¿a ti te importaría o te daría igual?

Madre: No, me daría igual.

Entrevistadora: ¿Y lo de la religión?

Madre: No, la religión sí me importa.

Entrevistadora: ¿Quieres que sean musulmanas?

Madre: Sí.

Entrevistadora: A poder ser, sí.

Madre: De siempre. Sí, yo siempre." (Entrevista a Sicmec, p. 828-842)

Estos testimonios reflejan la importancia que tiene la religión para las familias de origen marroquí. Sin embargo, también muestran la poca relevancia que la mayoría de estas personas concede a la raza, a la cultura o a la nacionalidad de las personas. Pensamos que este es un rasgo significativo que merecería la pena investigar y que, en nuestra opinión, diferencia a las familias marroquíes de las españolas. Mientras que para ellos la religión es uno de los elementos claves para aceptar a una persona dentro del grupo familiar; para los españoles, sin embargo, hay otros rasgos como la raza o el color de piel que parecen predominar sobre la religión.

En cualquier caso, esto puede venir determinado por el contexto social de cada cultura. La sociedad marroquí se caracteriza por ser confesional y la religión impregna la vida política y social del país, mientras que en la sociedad española el Estado es aconfesional, por lo que la religión queda relegada al ámbito privado de cada persona. Visto así, no sería de extrañar que en este país exista un gran número de personas que otorgan más importancia a otros factores distintos de la religión cuando se trata de aceptar a un nuevo miembro en la familia.

Aunque la opinión mayoritaria coincide con la de los anteriores testimonios, hay madres, como Fatma y Fátima, que durante las entrevistas afirmaban que para ellas no supondría un problema que su hijo o hija salieran con una persona de una cultura, raza o religión distinta a la suya.

Si bien es cierto que Fatma no tuvo una buena experiencia durante los años que estuvo casada con un hombre de origen español, no podemos ignorar que durante la entrevista no hubo ningún momento en el que tratara de generalizar un comportamiento propio de su exmarido aplicándolo al resto de los españoles católicos. Más bien podríamos decir todo lo contrario, Fatma no tenía ningún tipo de prejuicio sobre los españoles, por lo que no le importaría que su hijo tuviese una relación con una chica de origen español.

“Entrevistadora: *A ti, si él se echara novia y todo eso ¿te gustaría que fuese musulmana o española?*

Madre: *No, a mí me da igual.*

Entrevistadora: *¿Te da igual?*

Madre: *A mí me da igual. Todos somos iguales y somos de la misma familia.*

Entrevistadora: *Con que se quieran.*

Madre: *Con que se quieran y se respeten, me da igual. Y a mí siempre me dice la gente: ‘la mala suerte que tuviste de casarte con un hombre español, encima de estar en un sitio...’. Digo: ‘todos somos iguales’. Y me dicen ellos: ‘es que tú no te juntabas con marroquíes’ ¡Que va!*

Entrevistadora: *Y también has tenido mala suerte claro.*

Madre: *Sí, lo mismo. Yo siempre he admirado al español. Con mi exmarido todo el mundo me decía: ‘no, no puedes casarte con un español’. Y yo respondía: ‘a mí me da igual, y además somos hijos de Dios, a mí me convirtieron’ (se refiere a que ella además de musulmana se considera cristiana porque desde que vino aquí entró en contacto con una asociación cristiana que la ha apoyado mucho).” (Entrevista a Fatma, p. 342-351)*

Aunque a primera vista el testimonio de Fatma puede no parecer muy sugerente, debemos tener en cuenta la importancia que tiene una afirmación de este tipo en el contexto familiar y social de la mayoría de las mujeres entrevistadas. Lo que queremos decir, es que

para una mujer con un nivel de formación escaso, que se ha educado en un ambiente muy influido por la interpretación religiosa más tradicional, y que ha sufrido la imposición de roles muy diferenciados en función del sexo, este nivel de tolerancia hacia las distintas razas, culturas y religiones, implica que se ha producido un cambio de mentalidad muy significativo. Una variación que ha podido derivar de las distintas vivencias que Fatma ha protagonizado desde que salió de Marruecos, y gracias a las cuales ha tenido la oportunidad de conocer otras perspectivas y otras forma de entender el mundo.

Como podemos ver a continuación, Fatma no es la única que se muestra tolerante hacia otras formas de vida. Para Fátima, también resulta muy importante que su hija tenga la oportunidad de elegir a la persona que ama por encima de cualquier convencionalismo, creencia o tradición:

“Entrevistadora: *¿Te gustaría que tu hija se casara con un marroquí o te daría igual?*

Madre: *A mí me daría igual.*

Entrevistadora: *¿Si?*

Madre: *Lo que quiere ella es lo que quiero yo, a mí me da igual.*

Entrevistadora: *¿Pero querrías que fuera musulmán o tú tampoco a la religión le das...?*

Madre: *Me da igual. Luego ella es la va a mandar, y yo ya...”*
(Entrevista a Fátima, p. 746-751)

Otras mujeres, como Sara, han variado su opinión desde que viven en España. Antes, les hubiera gustado que su hijo o hija tuviera una pareja que fuera musulmán o musulmana, pero tras observar -a partir de las propias experiencias de otros familiares emigrados y de personas marroquíes de su alrededor- que ni cultura ni la religión suponen un problema para la convivencia de la pareja compuesta por un español y un marroquí, decidieron variar su forma de pensar:

“Madre: *Lo que no me gusta es que, por ejemplo, llegue un día el padre y vea que su hija tiene un novio de esos ‘hippies’, que...*

Entrevistadora: *(risas). Que lleva pendiente.*

Madre: *Como en la película esa de... de... ‘Cuéntame’ (Una serie española basada en la década de los sesenta).*

Entrevistadora: *¡Ah! ‘Cuéntame’ (risas).*

Madre: Y digo: 'si me pasara a mi eso ¿qué haría? ¿Qué pasaría?'

Entrevistadora: ¿Tú piensas a veces esas cosas?

Madre: Eso te digo, yo no puedo cerrar los ojos si veo que a mi niña le pasa eso, no sé...

Entrevistadora: (risas).

Madre: ... pero claro...

Entrevistadora: ¿Para ti es importante que ella salga con un chico que sea de su religión?

Madre: No, no. Yo viviendo lo que hay aquí, ya no...

Entrevistadora: ¿No tienes...?

Madre: Últimamente. La verdad es que antes sí teníamos claro que queríamos que fuese musulmán, pero hace tres años mi hermana se casó con un español, y yo le estaba aconsejando que...

Entrevistadora: Pero ¿español de religión musulmana?

Madre: No, español de religión...

Entrevistadora: ... católica.

Madre: ... católica. Y ¿por qué? porque ella se enamoró de él y él también de ella, y se han separado ahora pero por tonterías, no por temas de...

Entrevistadora: Sí, sí, que no tiene nada que ver.

Madre: Y yo le estaba diciendo: 'si le quieres, mejor que te cases con él. ¡Olvídate de la religión!'. Porque en realidad aquí no la estamos llevando a rajatabla, y entonces...

Entrevistadora: Sí, que la respete simplemente. Lo que tú dices, no comer cerdo y eso. Eso se puede respetar, porque es una cosa...

Madre: (risas) Si ellos pueden llevar adelante la vida sin complicación y tal, pero lo tienen que pensar antes bien.

Entrevistadora: Pero para eso no es importante el hecho de que sea musulmán ¿no? A poder ser que fuera de religión musulmana, pero que no es una cosa importante.

Madre: Ella se casó con un marroquí ahora.

Las dos: (risas).

Entrevistadora: Ha cambiado ya, dentro de nada podrá explicar las diferencias entre uno y otro (risas).

Madre: Yo le dejo a mi hija la elección, si se enamora de un español..." (Entrevista a Sara, p. 900-925)

Otra de las opiniones que hemos recogido sobre la relación de pareja de los chicos marroquíes es la de Yaima. Ella prefiere que su hijo se case con una persona de origen marroquí que profese la religión musulmana, porque considera que el origen de la pareja es también importante.

Yaima y otras de las entrevistadas que están o han estado casadas con personas de una nacionalidad diferente a la suya no están del todo satisfechas con dicha experiencia. La razón fundamental es que estos hombres, a pesar de que se convirtieron a la religión musulmana para poder casarse con la mujer que amaban, parecen no cumplir a menudo con los principios propios de la religión musulmana. Es decir, existen muchos conflictos entre algunas parejas de distinta nacionalidad por motivo de las prácticas y costumbres religiosas. De ahí, que como veremos en el fragmento que presentamos a continuación, estas mujeres prefieran un chico o una chica marroquí para sus hijos:

“Entrevistadora: Pero, en el caso de que ella fuera mayor de edad, ¿no te importaría que ella estuviera con alguien de otra cultura?

Madre: ¿Qué puedo decir? De verdad, por la experiencia que yo tengo, no quiero que ella salga con un extranjero: ni con un español, ni un alemán, ni un...

Entrevistadora: Es que aquí a lo mejor tiene más posibilidades de salir con un español, te lo digo por eso.

Madre: ¿Por qué? Ella tiene un pasaporte alemán que nunca falta un marido extranjero para echar una mano (el padre de ella es alemán).

Entrevistadora: Claro.

Madre: La única cosa que le estoy diciendo a ella siempre es que tiene que estudiar para tener un buen puesto de trabajo. No un trabajo como el mío, que ella no tenga que depender de ningún hombre.

Entrevistadora: Ser independiente.

Madre: Que el día que se vaya a casar, sería bueno que lo hiciese con uno de su religión para que la entienda, porque si no se le van a venir los problemas, ya que habrá cosas que él acepte y otras que no va a aceptar, y siempre va a tener problemas en su vida. Si, por ejemplo, él cambia de religión, adopta la de ella, y

quiere llevar la misma vida que mi hija es otra cosa, pero es muy difícil.

Entrevistadora: *¿Es difícil?*

Madre: *Es muy difícil.*

Entrevistadora: *Cuando son dos culturas totalmente...*

Madre: *Eso es. Yo lo he visto, hay muchas españolas casadas con marroquíes que tienen problemas, y mujeres marroquíes casadas con hombres españoles que también tienen problemas. Los españoles son iguales que los alemanes. Es decir, que uno de los dos tiene que cambiar.*

Entrevistadora: *O los dos cambiáis.*

Madre: *Eso. Pero decir que cada uno se va a mantener en la misma postura que antes, no, siempre va a tener problemas, y más cuando hay niños, porque ellos son niños y tú no tienes derecho a hablar con ellos, ni a otras cosas (se refiere a que su pareja, de origen alemán, prefería que su hija decidiera de mayor qué quiere creer y hacer, y no considera que la madre tenga derecho a inculcarle sus creencias y costumbres).*

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Al final seguramente se separen, porque esa es la experiencia que yo tengo, de verdad.*

Entrevistadora: *O sea que tú ya con un extranjero no te casas (risas).*

Madre: *Yo no, de verdad que no.” (Entrevista a Yaima, p. 823-849)*

Cuando Yaima nos confesaba su preferencia por una pareja de origen marroquí para su hija, añadió varias anécdotas sobre los problemas de convivencia que había tenido con su exmarido a raíz de las diferencias culturales y religiosas de la pareja. A modo de ejemplo, relataremos uno de los enfrentamientos que tuvo con su exmarido el día que le explicó que en su familia todos debían besar la mano del padre cuando entraban en casa para saludarlo. El problema surgió a partir de que su exmarido vio que la hija de ambos se arrodillaba frente a su abuelo para cumplir con dicha práctica. Para él esa costumbre representaba un acto de sumisión y no quería consentir que su hija, influenciada por la madre, reprodujera costumbres de este tipo.

Estos enfrentamientos aparecen con cierta frecuencia en parejas de distinta cultura, pero no quiere decir en ningún caso que las

parejas pertenecientes a una misma cultura no tengan dificultades a la hora de desarrollar su labor educativa. La experiencia de cualquier padre o madre nos podría servir de testimonio para afirmar que son muy pocos, por no decir ninguno, los padres que nunca han tenido un problema con su pareja motivado por la educación de sus hijos. Sin embargo, un conflicto basado en el diálogo y en el respeto no sólo no es negativo sino que es absolutamente necesario para poder llegar al entendimiento y para poner en práctica formas de actuación conjunta en la tarea educativa. Al mismo tiempo, este conflicto debe servir a los padres para ponerse de acuerdo en los valores y concepciones socioeducativas que quieren transmitir a sus hijos y en cómo lo van a hacer.

No obstante, la educación de los hijos puede presentar más dificultades cuando los padres no pertenecen a la misma cultura y quieren transmitir a sus hijos las creencias, valores y tradiciones que ellos han ido interiorizando desde su niñez, sin atender a razones ni consensuarlo con su pareja. Generalmente, la adopción de posturas de este tipo responde a una concepción estática de la identidad que no hace más que poner obstáculos al entendimiento.

Resulta difícil que el diálogo entre dos personas llegue a un punto de encuentro cuando ambos se niegan a cambiar cualquier aspecto que tenga que ver con pensamientos y actitudes preconcebidas e inamovibles sobre la realidad.

La experiencia de Yaima refleja que la cultura de origen de los padres puede ser una dificultad añadida en la educación de los hijos. Pero, ¿por qué Yaima ve esto como un inconveniente y no como una ventaja? Como decíamos, el diálogo requiere de una serie de condiciones para poder llegar al entendimiento. Nosotros hemos considerado las siguientes:

1. En primer lugar, situaríamos al principal beneficiario o perjudicado de las decisiones que adoptan los padres: el niño. Es muy importante que los progenitores se planteen como principal objetivo educativo y dialógico la búsqueda del bienestar del niño y de su felicidad. Pero, para ello, necesitan dejar de lado sus propios intereses y centrarse en los de sus hijos. Tener en cuenta los intereses del niño podría comenzar por plantearse cuestiones como las siguientes: ¿en

qué va a beneficiar a mi hijo esto que le quiero transmitir? ¿Va a mejorar la calidad de las relaciones con otros niños de su edad? ¿Va a serle de ayuda para enfrentarse a la sociedad en la que vive?... Las preguntas y respuestas que formulemos serán las que finalmente determinen si cuando actuamos lo hacemos de acuerdo a nuestro propio interés o al de nuestros hijos.

2. En segundo lugar, el diálogo reclama a los individuos que van a participar de él una actitud de apertura, es decir, que estén abiertos a cualquier posible cambio o evolución. En ningún caso podemos hablar de diálogo cuando una persona se niega a modificar cualquiera de los aspectos que conforman su identidad.

3. En tercer y último lugar, necesita desarrollarse en un contexto donde las culturas en conflicto estén en una posición de igualdad. Esto quiere decir que para que se produzca entendimiento es necesario que los interlocutores tengan en cuenta el valor que cada persona otorga a su cultura (comprensión), y que en ningún caso consideren a la suya como superior.

En la misma línea, podemos decir que resulta satisfactorio comprobar que, tal y como veíamos en el apartado estadístico de este trabajo, los padres marroquíes recurren mayoritariamente (50%) al diálogo para resolver los problemas con sus hijos. Si verdaderamente este porcentaje de respuestas no responde a un canon de comportamiento socialmente aceptado y los padres son en realidad coherentes con lo que predicán, podríamos estar satisfechos de los logros conseguidos por la sociedad marroquí y por la sociedad española desde hace unos años a esta parte. Es decir, si atendemos a los resultados, podríamos decir que el diálogo, y el castigo y la reprimenda en menor medida (28,6% y 14,3% respectivamente), han ganado la batalla al castigo físico, un castigo del que se abusaba cuando la pedagogía de la represión era socialmente aceptada.

2. La escuela

El papel que desempeña la escuela es primordial en la socialización secundaria del niño. Sin embargo, en épocas anteriores ir a la escuela no era visto con tanta naturalidad como en nuestros días, era un privilegio del que sólo gozaban unos pocos. Por aquel entonces, muchos padres consideraban que era mejor enseñar a su hijo a labrar la tierra para que éste le pudiese ayudar en las tareas del campo o iniciar a su hija en las labores del hogar para que colaborara con su madre en el cuidado de sus hermanos y para hacerla una mujer capaz de cumplir con el rol que la sociedad de entonces asignaba a la mujer: el de esposa y madre.

En la sociedad marroquí la evolución de la escuela ha pasado también por varias etapas. La mayoría de nuestras entrevistadas contaba que no tenía muchos estudios, porque durante su niñez era más importante que una mujer ayudara en las tareas domésticas que su formación. En aquel momento la sociedad marroquí, al igual que ocurrió con la española, era más homogénea y, en general, compartía una serie de valores y de formas de entender la vida. Al mismo tiempo, estas concepciones iban dando forma a los roles que el hombre y la mujer debían desempeñar en la sociedad. La mujer debía cumplir con su papel de madre y esposa, para lo cual muchos sectores sociales consideraban que no era necesaria una formación. En aquellos años, la escuela era vista por un gran número de personas como una pérdida de tiempo o como una manera de retrasar la que debía ser la meta vital de toda mujer: el matrimonio.

Algunas de las madres entrevistadas, al recordar su niñez, nos relataron de qué manera se las apartó de la escuela sin motivo aparente cuando aún eran pequeñas. Para Fauzia, como para otras mujeres, el periodo escolar fue muy breve. Una pelea con una amiga supuso el final de su escolaridad, y tras ser expulsada durante un día del colegio, su madre no se preocupó de que ésta volviera.

Sicmec, al igual que Fauzia, fue víctima de los ideales de una época en la que cualquier acontecimiento, por minúsculo que fuera, podía servir de excusa a una familia para privar a sus hijas de la escuela:

Madre: Mi tía era enfermera, siempre iba por la mañana y me llevaba al colegio. Ella nos llevaba a mi hermana mayor y a mí, porque el colegio y el hospital estaban muy cerca. (Había unas niñas que les pegaban y su tía habló con ellas para que las dejaran en paz). Mi tía decía: '¡cuando salgáis ya...!', y hablaba, pero ni caso. Un día, las dos niñas malas, porque eran malísimas, nos quitaron los pendientes de...

Entrevistadora: ... de la oreja.

Madre: Sí, las dos, y yo tenía miedo de las dos porque eran más grandes y porque veía que me iban a hacer algo. Claro, me pegaron y me quitaron los pendientes. Entonces, ese día me dijo mi madre: '¡te quedas en la casa antes de que te pierdas tú misma!' (risas).

Entrevistadora: Antes de que te secuestren.

Madre: Eso. Mi madre me dijo: '¡tú no sirves para el colegio!'.

Entrevistadora: Pero si eras muy chica, y si eras tímida debería haber insistido, o meterte en otro colegio.

Madre: Y me acuerdo que cuando yo cumplí ocho o nueve años, yo quería ir al colegio. Veía a mis hermanos que todos iban al colegio, y yo lloraba, pero no había manera, porque en Marruecos...

Mediadora: Ahí cuando ya pasa...

Madre: Ahí no, hasta ahora Marruecos está atascado en...

Entrevistadora: ¡Ah! ¿No te metían? ¿Fueron después a hablar cuando tenías ocho años?

Madre: No, ahí no se podía, antes no se podía.

Mediadora: Cuando el niño pasa la edad del colegio ya no se puede meter.

Madre: Ahora sí Zahra, ahora sí, ahora ha cambiado la cosa, pero cuando yo era muy chica, nada de eso.

Entrevistadora: ¿No te podías meter directamente?

Madre: No, no, no. Entonces yo lloraba, entonces mi madre cogió y me apuntó a...

Entrevistadora: ¿A una academia o algo?

Madre: Para aprender costura, una cosa pública.

Entrevistadora: Un taller.

Madre: Un taller público, allí aprendí yo.

Entrevistadora: La costura.

Madre: Ya se me pasó todo lo que tenía, toda aquella impresión. Cuando yo era chica yo tenía esa cosa del colegio, me quedaba

dentro de casa llorando todos los días. Yo decía: '¡yo quiero mi colegio, colegio!', porque yo no salía de la casa como los demás. Por las mañanas todos salían de casa y nada más que yo me quedo con mi madre.

Entrevistadora y Mediadora: *Claro.*

Madre: *Entonces empecé a recuperarme de todo el aburrimiento que tenía.*

Entrevistadora: *¿Y en tu casa qué hacías cuando eras niña? ¿Limpiabas con tu madre? ¿Ayudabas?*

Madre: *El taller era por las mañanas nada más, y cuando llegaba a casa...*

Entrevistadora: *¡Ah!*

Madre: *Era desde las nueve hasta las dos, y cuando llegaba a casa empezaba a trabajar en casa. Aprendí a limpiar y a lavar a mano, porque no había lavadora." (Entrevista a Sicmec, p. 523-550)*

Actualmente, se puede decir que los roles que la sociedad española y marroquí proyectan sobre los más jóvenes han variado. Los padres encuestados y las entrevistas realizadas a madres marroquíes ponen de relieve que aquellos tiempos en los que la mujer necesitaba del hombre para poder salir adelante, para moverse o para tomar cualquier decisión van perdiendo fuerza. A ello ha contribuido muy significativamente la lucha que distintos colectivos feministas han llevado a cabo con el fin de que prime la individualidad de la mujer por encima de su rol de madre y esposa.

Aún así, todavía se pueden encontrar excepciones entre la población marroquí en cuanto a la incompatibilidad del acceso de la mujer a la educación y su rol como esposa y madre. De hecho, hay muchachas que desde muy jóvenes son apartadas de la escuela con el fin de poder casarlas. La profesora de A.T.A.L., la jefa de estudios y una estudiante marroquí del centro educativo donde desarrollábamos las charlas con el grupo de madres marroquíes nos lo explicaban del siguiente modo:

“Entrevistadora: *¿Piensas que el apoyo escolar que les proporcionan es coherente con estas expectativas?*

Profesora: No, hay casos de familias más tradicionales, como una chica de aquí, que se casan muy jóvenes y dejan los estudios.

Jefa de estudios: Pero eso no pasa normalmente, la niña que tú te refieres es que tenía ya casi 17 años.

Niña: Eso es porque el padre piensa que la niña no tiene que estudiar, que tiene que quedarse ayudando a su madre". (Entrevista con Paquita, p. 4-7)

Con todo, y a la vista de los resultados, podemos afirmar que la mayoría de los padres marroquíes –al igual que los padres españoles– tienen como principal preocupación que sus hijos e hijas tengan una buena formación, que les ofrezca la oportunidad de ser personas libres y responsables, capaces de elegir por sí mismos qué quieren ser y hacer, y, al mismo tiempo, que les posibilite abrirse camino en el ámbito laboral.

La concienciación que los padres marroquíes han ido adquiriendo sobre la importancia de la educación, se refleja de manera muy plausible en las palabras de Sherezade y de Laila:

“Entrevistadora: [...] ¿tú crees que los padres españoles y los marroquíes dan la misma importancia a la educación de los hijos?

Mediadora: (traduce).

Madre: (habla en árabe).

Mediadora: (Traduce) Dice que sí, que ella lo ve igual. La misma importancia que le dan los españoles a que sus hijos estudien le dan los marroquíes.

Entrevistadora: Lo que tú decías, que depende de la familia ¿no?

Madre: Sí.

Mediadora: Dice que hay personas que trabajan nada más para pagar a sus hijos los estudios." (Entrevista a Sherezade, p. 393-399)

“Entrevistadora: Tú ¿qué quieres para tu hija? ¿Qué te gustaría a ti para su futuro?

Madre: Yo quiero que ella tenga estudios, que trabaje.

Entrevistadora: ¿Qué trabaje? ¿A ti te gustaría que trabajase?

Madre: Sí.

[...]

Entrevistadora: Y para tus niños también ¿no hay diferencias entre lo que quieres para tu hija y lo que quieres para tu hijo?

Madre: No.

Entrevistadora: ¿Lo mismo?

Madre: Lo mismo (risas), porque el tiempo ha cambiado, no es como antes.

Entrevistadora: Ahora cambia más rápido ¿no?

Mediadora: Ahora a lo mejor si no tiene eso, su futuro será estar siempre detrás de un hombre.

Madre: Sí.

Entrevistadora: Sí, hay menos estabilidad a lo mejor.

Madre: Igual que yo, si mi marido me falta, no sé.” (Entrevista a Laila, p.749-763)

Actualmente no es habitual escuchar testimonios como el que anteriormente nos ofrecían Fauzia o Sicmec cuando preguntamos a los padres marroquíes sobre la escolarización de sus hijos, porque hoy día la mayoría de ellos muestra un gran interés porque éstos estudien. Como bien afirma el profesor Esteve Zarazaga (2003), desde que la educación es obligatoria en España, tenemos escolarizados a más del cien por cien de la población en edad escolar (es decir, a todos los chicos españoles e inmigrantes, estén o no regularizados). Esto quiere decir que cualquier niño que viene de fuera –tenga o no regularizada su situación- tiene el derecho y el deber de ser escolarizado hasta los 16 años. Sin embargo, aún podemos encontrar casos en los que determinadas personas, haciendo oídos sordos a lo que la ley establece, se niegan o ponen dificultades a la escolarización de muchos niños que no tienen sus papeles en regla.

Esto mismo fue lo que le ocurrió a la sobrina de Saray:

“Saray: Sí, quiero llevarla a la escuela, pero cuando fui me dijeron: ‘no, esta niña no puede entrar a la escuela sin papeles y sin nada’. Y me dijo una amiga mía: ‘Málaga Acoge ayuda a la gente y eso, llévate a la niña ahí, a lo mejor ellos le buscan un sitio’. Y yo fui a Málaga Acoge, y les dije: ‘mi sobrina ha venido, no tiene papeles y quiere estudiar, ¿dónde la llevo?’. Y el que me

atendió me dijo: '¿dónde la llevaste? ¿A qué colegio?'. Yo le dije: 'a este colegio'. Y después llamaron al colegio.

Entrevistadora: *¿Los de Málaga Acoge llamaron al colegio?*

Saray: *Sí. Llamaron y dijeron: '¿por qué no quieren admitir a esta niña en la escuela?'. Los de la escuela dijeron: 'pues porque ella no tiene papeles'. Y el muchacho les contestó: 'no tienen que ver nada los papeles, la niña tiene que estudiar'.*

Entrevistadora: *Hasta los dieciséis años tenga o no papeles la tienen que aceptar.*

Saray: *Eso dijeron: 'a la niña no le hacen falta los papeles ahora, la niña va a entrar a estudiar como todos los niños, y la tía de ella tiene que firmar un papel atestiguando que ella...'*

Entrevistadora: *... que sí tiene...*

Saray: *... que responde por la niña si hay problemas con ella o algo'.*

Entrevistadora: *Eres la responsable, su tutora.*

Saray: *Eso, sí. Y bueno, al final ha entrado la niña a la escuela."*
(Entrevista a Saray, p. 804-812)

También hemos encontrado otros casos como el de Yurima, hija de Yusra, que no pudo pasar al instituto porque la persona que la inscribió el día de su nacimiento confundió la fecha y, como consecuencia, la edad que aparece en su Documento Nacional de Identidad (DNI) no coincide con la que realmente tiene:

“Entrevistadora: *¡Ah! ¿Estuvo apuntada en el colegio?*

Madre: *Sí, este año tendría que entrar al instituto.*

Mediadora: *Pero como para ir al instituto...*

Madre: *Claro, en el instituto le piden los papeles. Los papeles de trece o catorce años (y su hija aparece en el DNI con una edad menor de la que realmente tiene).*

Entrevistadora: *Pero no debería ser así, porque la educación es obligatoria hasta los dieciséis años, con o sin papeles.*

Mediadora: *Yo he estado haciendo la escolarización de los niños, y si el niño no corresponde el año donde está, no lo aceptan.*

Madre: *¿No lo aceptan? ¡Ah!*

Mediadora: *Lo aceptan por año. Ella ahora (según su DNI) tendría que estar todavía en el colegio, pero ella ha terminado el colegio.*

Entrevistadora: *¿Te gustaba a ti el colegio?*

Hija: (asiente).” (Entrevista a Yusra, p. 764-774)

Cuando migran a España, la mayoría de los padres marroquíes son conscientes de la importancia de una buena formación, de ahí que se preocupen por escolarizar a sus hijos y porque éstos acudan regularmente al colegio. Tanto las encuestas como las entrevistas dan testimonio de que la mayoría de estos niños no faltan al colegio habitualmente, sólo cuando se trata de alguna fiesta importante para el colectivo marroquí, como puede ser la Fiesta del Cordero o el último día del mes de Ramadán que se suele celebrar en familia.

Como veremos más adelante en el testimonio de Rania, la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo ofrece a los chicos toda una serie de posibilidades a las que en su país de origen habría sido muy difícil acceder en caso de carecer de medios económicos.

Rania nos explicaba las diferencias entre España y Marruecos en lo que se refiere a las becas de estudio, y a la dificultad que tienen las familias pobres para escolarizar a sus hijos:

“...uno de los aspectos que valoraba de la educación en España se refiere a las oportunidades que se ofrecían a las personas que no tienen medios para que sus hijos estudien. Ella se refirió concretamente a las becas de estudio. Según contaba, en Marruecos las becas no existían, el que no tenía medios para comprarse libros o cualquier otra cosa tenía que ‘buscarse la vida’ él mismo.” (Entrevista a Rania, p.43)

A lo largo de este estudio hemos tenido la posibilidad de relacionarnos con padres y niños marroquíes, así como con varios miembros que trabajan y colaboran para distintas ONGs sensibilizadas con el fenómeno de la inmigración. Muchas de estas personas han ocupado un lugar fundamental en el desarrollo de nuestro proyecto, dándonos la posibilidad de conocer de cerca la labor y los recursos que estas organizaciones destinan al apoyo escolar y a la integración de los chicos inmigrantes y de sus padres. Para muchos centros educativos la labor de estos individuos es determinante, pues a veces son ellos los únicos que ofrecen talleres y actividades extraescolares dentro de las escuelas, con el fin de que aquellos niños españoles e inmigrantes que por falta de tiempo o de medios económicos se quedan a comer en el

colegio puedan pasar un rato divertido junto a sus compañeros después del almuerzo.

Como veremos a continuación, hay familias como la de Yusra, donde las ayudas de comedor suponen un sustento y un apoyo económico muy importante:

“Mediadora: (traduce) Dice que ahí en el colegio desayunan y almuerzan.

Madre: Y meriendan ¿no?

Mediadora: Y la merienda también. Que lo que hace ella es la cena y los fines de semana que comen aquí.

Madre: Que comen aquí todo el día, claro.

Mediadora: Y por la noche también.” (Entrevista a Yusra, p. 668-672)

Es cierto que las becas suponen a veces una necesidad primordial pero, en algunas ocasiones, no cubren todo el gasto de comedor, por lo que los padres deben pagar una pequeña cuota para completar el costo total del comedor. Fátima nos contaba lo agradecida que estaba al director del colegio de su hija por ayudarle cuando ella no tenía dinero ni para sufragar esa pequeña cuota:

“Madre: Yo no he tenido problemas con el colegio. Pepe también me ha ayudado mucho.

Entrevistadora: ¿El director?

Madre: Sí. Antes yo pagaba el comedor, y un día le dije: ‘Pepe, yo no puedo, yo voy a llevar a mi niña para que coma lo que como yo en casa, porque no puedo pagar treinta euros, y gasto aquí diez euros al día para mí sola. Con eso como yo y mi niña, y ya no pierdo...’

Entrevistadora: ... y ya no pierdes tanto dinero.

Madre: Y me dice: ‘bueno hija, el día que tú puedas pagas algo y el día que no puedas no pagas nada’. De verdad, me ha ayudado mucho. Este año no pago ni un euro, nada.

Entrevistadora: ¿No?

Madre: Nada, nada.

Entrevistadora: ¿Con las becas de comedor?

Madre: Con las becas de comedor.

Mediadora: Igualito.

Madre: *Con las becas de comedor no pagas nada, nada. Pero antes aunque tuvieras beca pagabas veinte o treinta euros.*

Entrevistadora: *¡Ah! Aunque tenías la beca antes se pagaba.*

Madre: *Sí. Pero este año ninguno tiene que pagar.” (Entrevista con Fátima, p. 1092-1104)*

Al mismo tiempo, Saray, otra de las madres, nos relata la labor ejercida por una de estas ONGs en lo que se refiere al apoyo escolar de los chicos marroquíes:

Madre: *Eso, eso, sí. Y bueno, ha entrado la niña ahí a la escuela.*

Entrevistadora: *¿Ha entrado al final?*

Madre: *Sí, al final ha entrado. Me llamó Málaga Acoge y me dijo: ‘en cuanto ella quiera, viene por la tarde también a echar las horas aquí los lunes y los miércoles’.*

Entrevistadora: *Los lunes y los miércoles va por la tarde la niña a Málaga Acoge ¿por qué? ¿Hacen actividades allí?*

Madre: *Están estudiando también allí los niños.*

Entrevistadora: *¿Pero como clases de apoyo y eso?*

Madre: *Sí, igual.*

Entrevistadora: *¿Qué hacen? A lo mejor siguen estudiando lo que llevan peor y allí les ayudan a hacer sus deberes.*

Madre: *Le enseñan cosas.*

Entrevistadora: *¡Ah! mira que bien.*

Madre: *Nos han ayudado mucho, de verdad.” (Entrevista a Saray, p. 812-824)*

Durante mucho tiempo han sido estas organizaciones junto con otras de carácter no lucrativo las que se han encargado de atender las necesidades del alumnado inmigrante, ofreciéndoles cosas que ellos demandaban, como: las clases de árabe y español, la mediación intercultural, el material bilingüe y apoyo escolar.

Sin embargo, a medida que se fueron incrementando las dificultades y que las escuelas manifestaron su incapacidad para hacer frente a las necesidades de un número de alumnos inmigrantes que crecía incesantemente, las autoridades consideraron oportuno incorporar en algunos centros profesores especializados en educación intercultural y lo que hoy denominamos aulas de A.T.A.L. (Aulas

Temporales de Adaptación Lingüística). Si hacemos un seguimiento de la labor llevada a cabo dentro de estas aulas veremos que no siempre responde a un patrón homogéneo, sino que se centra en las necesidades que presenta cada escuela en ese momento concreto. Esto quiere decir que no todas las aulas de A.T.A.L. ni todos los profesionales que las dirigen o coordinan trabajan del mismo modo, pues las necesidades de los alumnos inmigrantes de cada centro y los recursos con los que éstos cuentan son diferentes.

Una profesora de A.T.A.L. contaba en qué consistía su trabajo durante uno de nuestros encuentros con un grupo de madres marroquíes:

“Profesora: *Estaba diciendo que dentro de los niños de Primaria, tendría que haber más trabajo relacionado con el idioma, para que comprendan. Es mejor que se le ponga una ayuda al niño, primero que aprenda bien el idioma, el vocabulario. No se le puede dar lo mismo que un niño que lleve años en España, pues claro, éste va mejor y si vemos que necesita alguna ayuda en gramática, en ortografía... La lengua es fundamental. Si no sabes lengua pues no puedes aprender sociales, los problemas de matemáticas. Leer es lo más importante.*

Entrevistadora: *¿Y cómo le apoyáis? ¿Le sacáis del aula?*

Profesora: *Pues le cojo a una hora y en esa hora voy viendo qué entiende y qué no entiende y qué problemas tiene. Le pregunto y el niño me dice: ‘yo tengo problemas en dictado, en la lectura...’, y entonces le preparo un trabajo para él nada más.*

Entrevistadora: *Una adaptación curricular.*

Profesora: *Exactamente, una adaptación curricular que no sirve para otro niño. Cada uno tiene que hacer un trabajo, así que le preparo un trabajo adaptado a su dificultad para que lo vaya superando, y cuando ya lo ha comprendido, se va a su clase. También se lleva lectura para su comprensión, muchos trabajos de vocabulario con dibujos...*

Entrevistadora: *Normalmente mientras aprende la lengua, los primeros meses digamos...*

Profesora: *Pues al principio, cuando llegan, lo primero que se hace es que aprendan las palabras más habituales, y luego ya con vocabulario del colegio, de la familia, del cuerpo, de los*

alimentos, de la naturaleza... y se va trabajando. Luego los demás hablamos con sus profesores

Entrevistadora: *¿y les preguntáis?*

Profesora: *Les preguntamos y juntos colaboramos en la elaboración de la adaptación. Ayuda mucho a los niños y lo agradecen mucho. Hay mujeres muy agobiadas porque, claro, los profesores tienen muchos niños y a lo mejor no pueden estar codo con codo con él explicándole ¿no? Entonces ellos vienen y les pregunto, charlo con ellos, te piden ayuda. Eso los niños lo agradecen mucho, que haya una persona que les ayude en sus cosas, desde un papelito que la profesora les da y que no sabe interpretarlo, a lo mejor sabe leerlo, pero no sabe comprender e interpretar lo que dice ahí.” (Reunión del día 25 de abril con un grupo de madres, p.287-303)*

2.1. Relaciones internas

2.1.1. Relación profesor- alumno

Las entrevistas revelan que en general las madres marroquíes están satisfechas con la actitud y la metodología empleadas por los profesores españoles. Casi todas coinciden en señalar que los maestros de aquí se diferencian de los de Marruecos porque no abusan de métodos puramente memorísticos y son más didácticos.

A continuación mostramos algunos comentarios al respecto:

“Entrevistadora: *¿Qué te gusta más la escuela de aquí o la de allí? (dirigiéndome a la hija mayor).*

Hija mayor: *La de aquí.*

Mediadora: *¿La de aquí?*

Entrevistadora: *¿Por qué? ¿Lo sabes?*

Hija mayor: *(habla en árabe)*

Mediadora: *Es que ayudan ¿no?*

Hija mayor: *(habla en árabe).*

Mediador: *¡Ah! (risas)*

Entrevistadora: *¿Qué dice?*

Mediadora: *¡Qué graciosa! (Traduce) Dice: ‘aquí nos mezclan. Hacen muchas cosas’. Me imagino que se refiere a los talleres,*

que siempre hay algo nuevo. Pero dice que ahí nada más que estudiar, estudiar y estudiar.

Entrevistadora: Sólo estudiar.

Mediadora: Ahí no hacen nada con lo que se rían, ni de..." (Entrevista a Yamila, p. 775-786)

“Entrevistadora: ¿Y los métodos de los profesores son iguales?

Madre: ¿Te refieres al método de enseñanza?

Entrevistadora: De enseñanza.

Madre: Es que los métodos aquí son más divertidos.” (Entrevista a Sara, p. 761- 764)

Además de la metodología, el trato que los maestros españoles proporcionan a sus alumnos parece ser también más favorable que el que dan los profesores marroquíes. La mayoría de las madres afirma valorar en gran medida la preocupación que muestran los maestros españoles porque sus hijos se integren con los compañeros, aprendan el español y alcancen un nivel de escolarización adecuado a su edad.

Varias madres nos dan su opinión sobre el trato de los profesores españoles y marroquíes:

“Entrevistadora: ... ¿Ella no ha sufrido los primeros días? Es que era tan chica que ni se acordará, los primeros días de llegar al cole, echaría de menos aquello.

Madre: Sí, un poquito. Lo que pasa es que cuando entró ella en la escuela tenía un maestro bueno, que aprendía la vida de Marruecos, y que miraba por ella mucho.

Entrevistadora: ¿Conocía Marruecos?

Madre: Sí, y mira mucho por ella, siempre estaba detrás de ella, y cogía al niño que tenía confianza con él, y le decía: ‘¡juega con esa niña!’.

Entrevistadora: Para que no se sintiera sola.

Madre: Sí, sí. Y ahora vive igual que ellos.

Entrevistadora: Esta supercontenta aquí.

Madre: Sí, esta mañana yo la miraba jugar, han salido los niños a las doce, y vi como ella jugaba igual que ellos, con todas las niñas y con todos los niños.” (Entrevista a Saray, p. 359-366)

“Mediadora: (traduce) Dice: ‘estoy aquí mejor, me parece que esto es mejor, porque están más pendientes del niño’.

Entrevistadora: ¿Están aquí más pendientes del niño?

Madre: (habla en árabe).

Mediadora: (traduce) Dice: ‘no hay mucha diferencia, pero aquí es mejor’, como que más...

Entrevistadora: Sí, más atención.

Mediadora: Sí, el niño tiene más atención.” (Entrevista a Sherezade, p. 161-166)

“Entrevistadora: ¿Cómo es el trato que tienes con los profesores?

Madre: Muy bien de verdad, hasta ahora muy bien.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Sí, me acuerdo que una vez yo había tenido una pequeña discusión con mi marido en casa y al día siguiente fue el niño al cole, y estaba muy nervioso, y me llamaron al momento. Me dijeron: ‘hija, ¿tienes algún problema?’. Y digo: ‘yo no’. Y me volvieron a preguntar: ‘¿tienes algún problema en tu casa? ¿Ha habido algún cambio? ¿Ha venido alguien a tu casa?’. Le dije: ‘no, no hay nadie’. Yo ni me imaginaba... Yo le pregunté: ‘¿por qué?’. Y respondió: ‘es que el niño llegó hoy y empezó a pegarle patadas a todo el mundo’.

Entrevistadora: Más agresivo.

Madre: Sí, más agresivo. Ella fue más buena. Yo dije: ‘¡gracias a Dios! De verdad, es una discusión con su padre’. Ella me dijo: ‘¿una sola?’. Y yo le respondí que sí. La mujer empezó a preguntarme: ‘¿tú no eres una mujer maltratada?’. Y yo le dije: ‘no, no’. Pero ella dijo: ‘no te preocupes que yo voy a...’. Digo: ‘no, de verdad que no era nada más una discusión porque el padre llegó tarde’. Además, el niño estaba dormido, pero me parece que lo escuchó.” (Entrevista a p. Amal, 652-665)

“Entrevistadora: ¿qué te parece el colegio de aquí, de España: los profesores...? ¿Estás contenta con el colegio o no?

Madre: Sí, yo sí.

Entrevistadora: ¿Mucho?

Madre: Sí.

Entrevistadora: *¿Tú ves que ayudan a tu niña y eso?*

Madre: *Es muy bueno.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Mi niña lleva muchos años en este colegio y muy bien.*

Entrevistadora: *¿Siempre ha estado en ese?*

Madre: *Sí, desde los cuatro años que entró allí.” (Entrevista a Fátima, p. 1006-1015)*

Pese a eso, no podemos olvidar que en el estudio estadístico, el 12,7% de los padres marroquíes reconocía que algunos maestros españoles no mostraban buena actitud con los niños pertenecientes a otras culturas. Durante la fase de recogida de datos, entablamos relación con algunas madres que afirmaban que en algún momento del periodo escolar de sus hijos se habían encontrado con maestros de origen español que no mostraban una buena actitud hacia ellos, que no los ayudaban cuando los compañeros les insultaban y que no les apoyaron lo suficiente cuando sus hijos, recién emigrados, mostraron dificultades con el idioma y con los contenidos curriculares.

Esto es lo que le ocurrió a la hija de Yamila:

“Mediadora: *Su idioma no lo conocía nadie. Al principio tenía una profesora que no le ayudaba. Pero dice que la de este año le está ayudando mucho, está haciendo mucho esfuerzo para que la niña...*

Entrevistadora: *... aprenda español...*

Mediadora: *... aprenda el español, y dice que está muy bien, muy bien”.* (Entrevista a Yamila, p. 160-164)

Además de los comentarios realizados por las madres, contamos con la opinión de dos profesores a los que entrevistamos. Ellos argumentaban que el porcentaje de padres que en las encuestas habían contestado que algunos maestros españoles no tenían una buena actitud con los chicos de diferentes culturas (12,7%) les parecía demasiado bajo:

“Entrevistadora: *En general, los padres afirmaban que la actitud de los profesores era buena hacia sus hijos, sólo un 12,7% decía que algunos maestros no mostraban buena actitud hacia sus hijos.*

Profesora: Un porcentaje menor, que es muy bonito, muy minoritario (risa irónica).

Entrevistadora: ¿Cómo considera que podría afectar este fenómeno a los alumnos de origen marroquí y qué piensa de este dato?

Profesora: Lo que yo pienso del dato es que sinceramente es buenísimo, que tenemos una suerte tremenda (tono irónico).

Entrevistadora: De los profesores que tienes (risas).

Profesora: Hombre, del porcentaje tan bajo ¿no? lo veo bajísimo

Entrevistadora: ¿Lo ves bajísimo en comparación con el rechazo que hay?

Profesora: Bueno, veo bajísimo que solamente un 12% de padres sientan que rechazan a sus hijos en el colegio.

Entrevistadora: En niños es mucho menor ¿eh? Ellos sienten más rechazo por los compañeros que por los profesores.

Profesora: Claro.

Profesor: (...) habría que verlo ese doce por ciento a qué porcentaje del profesorado en realidad se está refiriendo ¿eh? no es un dato muy... Hombre, y si nos preguntas qué opinamos, es que nosotros en el poco tiempo que llevamos aquí sabemos cómo se trata a lo niños. Y estamos todo el día con la baba caída para tratarlos con mimo, con cariño.

Profesora: No, no, aquí no hay... Si quiero regañarlo pues le regaño, y además es igual, es decir, que si nota el rechazo lo va a notar exactamente uno igual que el otro." (Entrevista a dos profesores, p. 313-326)

En lo que se refiere al trato de los profesores, algunas mujeres entrevistadas y sus hijos, además de valorar el esfuerzo de los maestros, concedían especial importancia al hecho de que éstos no hicieran uso del castigo físico y del miedo como sistemas de coacción para que el niño aprenda.

Afra y Yasmín describían de la siguiente manera el trato que los chicos recibían de sus maestros en Marruecos:

“La entrevistada y sus hijos prefieren la escuela de aquí a la de Marruecos. Los niños contaban que en Marruecos el profesor les pegaba con una varilla. La madre, por su parte, prefería a los profesores de aquí porque decía que allí eran demasiado estrictos

y que los profesores de aquí son más sencillos, están más atentos y ayudan mucho a sus hijos. Ella valora que hayan ayudado tanto a su hija los primeros días que vino a España, porque había tenido problemas de integración.” (Entrevista a Afra, p. 69)

“Entrevistadora: ... El trato con los profesores de allí a sus alumnos y el trato de los profesores españoles ¿varía?

Hermana de la madre: Sí, es diferente.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Ella ha estado en el cole, yo...

Hermana de la madre: Sí, hay una diferencia. Porque ahí los profesores no tratan al niño muy bien.

Entrevistadora: Son muy estrictos ¿no?

Hermana de la madre: Son muy estrictos, sí. Y por cualquier cosa, vamos, si por ejemplo el niño no ha hecho la tarea, pues...

Mediadora: ... lo castigan.

Hermana de la madre: Aquí se llama castigo a hacer varias veces la misma cosa.

Entrevistadora: Sí, más copias o algo.

Hermana de la madre: Más copias o cosas así, pero allí un castigo es pegar. Imagínate un niño con la mano fría, y que le dice: ‘¡pon la mano así!’ y te dan con el palo aquí

Entrevistadora: Con la varilla en la yema de los dedos.” (Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 232-242)

En cualquier caso, no atenderíamos a la realidad ni seríamos del todo justos si dijéramos que la mayoría de los maestros marroquíes hacen uso del castigo físico con sus alumnos. Parece ser que esta práctica es cada vez más sancionada por la opinión pública en Marruecos y, como consecuencia, sólo una minoría de profesores continúa ejerciéndola. Además, afirmar eso supondría no tener en cuenta los testimonios de la mayoría de las mujeres que, aunque prefieren el tipo de educación que se imparte aquí, no estaban descontentas con los maestros que sus hijos tenían en Marruecos.

Yamila es una de esas madres:

“Mediadora: El trato que tenía ahí, que quizás ha cambiado a mejor.

Entrevistadora: ¿Ahora ha cambiado a mejor?

Mediadora: Sí, porque al venir aquí, le han ayudado mucho en lo que es la...

Entrevistadora: ... la integración, y el lenguaje, y que tiene que estar siempre pendiente de que ella viene de otro... Sí, que están muy pendientes de que viene de otro país, y de ayudarla.

Mediadora: Le han ayudado mucho, dice que cada vez hacen más.

Entrevistadora: Sí ¿no?

Mediadora: Dice que ahí estaba bien, pero ahora mejor.”

(Entrevista a Yamila, p. 767-774)

Otra de las mujeres entrevistadas, Fauzia, también hacía referencia al cambio que había experimentado Marruecos en cuanto a las formas de castigo que los profesores empleaban con sus alumnos:

“Entrevistadora: Y en cuanto a la disciplina.

Madre: Allí hay más, es mejor. Dicen que ahora un profesor no puede tocar al niño, pero antes sí. Antiguamente tú ponías la mano así y te metían.

Entrevistadora: Eso tiene que ser depende de la zona, porque la otra vez nos decía un niño que allí le hacían daño. Pero un niño chico, del colegio, que le pegaban en los dedos con una varilla.

Madre: Eso lo hacían sentados. Bueno, en todos los colegios me imagino que no será así.

Entrevistadora: Entonces, no veas si lo hacían ¿no?

Madre: Sí, sí, te ponían eso. Te daba el profesor.” (Entrevista a Fauzia, p. 128-133)

Otra de las grandes variaciones sufridas por los chicos marroquíes durante su escolaridad es la que destacaba Raba. Ella comentaba que durante los primeros años de escolarización el trato que dan los profesores a sus alumnos es satisfactorio en España y en Marruecos, pero que a medida que los niños van subiendo de nivel y llegan al Instituto, los profesores dejan de prestarles atención:

“Madre: No, en Marruecos los profesores están encima de ellos.

Entrevistadora: ¿Están más encima de ellos que aquí?

Madre: *Eso, sí. Allí están encima de ellos en Primaria, pero en el instituto es lo mismo. Ahora tengo una sobrina en el instituto, y ella lo que explica es igual que aquí, que si lo has cogido lo has cogido, y si no lo has cogido pues ya está. No es como en la Primaria, que te explican varias veces lo mismo. En la Primaria te explican las cosas, igual que aquí, pero cuando entran en el instituto...*

Entrevistadora: *Si lo entiendes bien, y si no...*

Madre: *Es lo mismo. Aquí es lo mismo.” (Entrevista a Raba, p. 194-201)*

Mucho se ha discutido sobre la dificultad que tienen algunos niños para afrontar el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria. A veces la transición de la niñez a la adolescencia supone un cambio muy brusco para los muchachos, porque deben pasar de una identidad eminentemente colectiva (caracterizada por la docilidad y la identificación con el grupo) a una identidad individual, donde predominará la presencia del propio yo. En Primaria, los chicos están acostumbrados a la protección y a una atención más individualizada por parte del maestro, pero cuando llegan a Secundaria son los alumnos quienes, haciendo gala de su madurez y de su responsabilidad, tienen que ir adquiriendo mayores cotas de independencia y de emancipación.

En la fase de la pubertad es donde comienzan a aparecer los problemas de conducta más espinosos, que no son más que respuestas agresivas frente a una situación personal de frustración, debida a los problemas y crisis interiores del adolescente y a la reclusión interna que hace de sus vivencias (Secadas y Serrano, 1983).

Uno de los mayores problemas de conducta con los que nos encontramos en los colegios es la falta de respeto de los alumnos hacia sus profesores, la cual no pasa desapercibida para los padres marroquíes, que la consideran uno de los problemas más importantes que se dan hoy dentro de las escuelas españolas.

Algunas madres, como Rania, se sorprendían de que los alumnos contestaran a sus maestros o les insultaran, porque en Marruecos la figura del profesor, a pesar de no estar bien remunerada, tiene un mayor estatus y prestigio social que en España:

“La entrevistada nos contaba que echaba de menos en los colegios españoles el respeto que los alumnos tenían en las escuelas marroquíes hacia sus profesores. Ella dice que en España los alumnos tienen poco respeto hacia sus maestros, y lo manifiestan enfrentándose a ellos y contestándoles. Por el contrario, en Marruecos, los alumnos tienen muchísimo respeto hacia el profesor y cuando éste regaña a uno de sus alumnos, éstos siempre bajan la mirada y hacen caso por miedo a él.”
(Entrevista a Rania, p. 39)

La consideración que las familias marroquíes tienen del maestro es también superior a la que tiene gran parte de la población española. Para estas familias, el maestro, además de ser una persona adulta, alberga una gran sabiduría, por lo que sus alumnos le deben respeto. Además, no podemos olvidar que en muchos centros educativos de Marruecos, puede ser motivo de expulsión o de castigo severo, el que un niño se enfrente a su maestro. Mientras que en España son habituales las noticias transmitidas por los medios de comunicación en las que el profesor sufre las humillaciones, las amenazas, los insultos e incluso maltratos físicos por parte de sus propios alumnos y, en muchas ocasiones, de las familias de éstos. Todo ello sin que la justicia intervenga poniendo los medios a su alcance para evitar que estas situaciones se repitan.

Sicmec y su hermana hacen alusión a la falta de respeto que muchos alumnos españoles tienen hacia sus profesores:

“Entrevistadora: *En cuanto al trato de los profesores hacia los niños ¿Tú ves que varíe de Marruecos a España?*

Madre: *A mí me gustaba más Marruecos que esto.*

Entrevistadora: *¿Sí? ¿Por qué?*

Madre: *Porque allí respetan más, están más firmes. Sí, respetan más al profesor.*

Entrevistadora: *Más disciplina ¿no?*

Hermana de la madre: *Sí.*

Entrevistadora: *Los niños respetaban más.*

Madre: *Aquí tienen mucha libertad los niños. En Marruecos si el niño hace algo malo le pegan.*

Hermana de la madre: Pero ya no, antes sí. (Entrevista a Sicmec, p. 1265-1274)

Como decimos, la admiración que las familias marroquíes tienen hacia los profesores juega un papel decisivo en el trato que éstos reciben de su alumnado. Tanto es así, que a la vista del estatus del maestro y del respeto que los padres tienen hacia él, cualquier chico o chica se pensará dos veces cualquier mala actuación antes de acometerla. Más aún cuando son conscientes de la reprimenda que van a recibir por parte de sus padres, de sus profesores y, en ocasiones, de sus propios compañeros.

2.1.2 Relación entre compañeros

En el punto que hacía referencia a las relaciones sociales de los chicos y chicas marroquíes nos detuvimos en la naturaleza de las relaciones que estos muchachos mantenían con sus compañeros de colegio, por lo que no nos extenderemos demasiado en este apartado.

Como hemos podido ver en las encuestas y entrevistas, los niños marroquíes no parecen tener dificultades para relacionarse en la escuela con chicos de todas las culturas. Recordemos que un 85,5% de los padres afirmaba que sus hijos se relacionan en el colegio con chicos de culturas muy diversas. Este dato es fundamental para la evolución de la integración del muchacho, ya que probablemente ésta será más rápida y efectiva en tanto que éste, en lugar de aislarse o relacionarse únicamente con aquellos compañeros que conocen su lengua, establezca contacto con todos los demás chicos del centro, con independencia de su cultura.

Sin embargo, parece ser que a medida que muchos de estos niños crecen, y satisfacen las que en un principio eran sus necesidades prioritarias (como el aprendizaje de la lengua española), comienzan a agruparse principalmente con chicos de su misma cultura (Ruiz Román, 2004).

Parece evidente que cuando un chaval llega nuevo a un centro educativo, el aprendizaje de la lengua española y de determinados códigos de relación empleados por el resto de sus compañeros se conviertan en la necesidad más importante, ya que de ella va a

depender su integración en el grupo de clase. No obstante, una vez superadas estas necesidades primarias, el chico comienza a tener otra serie de necesidades que tienen que ver más con su identidad individual.

Por ello, y teniendo en cuenta que la familia es el principal agente educativo y quien más influencia puede ejercer en la construcción de la identidad del niño, no es de extrañar que un chico de origen marroquí decida en muchos casos relacionarse con chicos de su misma cultura. Esto seguramente se deba a que el muchacho trata de encontrar en otros adolescentes la capacidad de comprender y compartir muchos de sus pensamientos, creencias y formas de actuación, algo que va poder encontrar con más facilidad entre chicos de su misma cultura. Esto mismo es el origen de las relaciones de amistad entre los jóvenes de todas las culturas, es decir, a medida que nos vamos haciendo mayores vamos seleccionando nuestras amistades en función de nuestras preferencias, intereses, ideas sobre el mundo, etc.

Sin embargo, a veces esto ocurre por la incapacidad mostrada por la sociedad mayoritaria para aproximarse a otras culturas diferentes a la española. Frecuentemente, rechazamos lo que viene de fuera simplemente por eso, por proceder de otro sitio, sin tener en cuenta que las migraciones han traído consigo una riqueza cultural que no podemos pasar por alto ni atribuirnos sin más.

Habitualmente hemos integrado sólo aquellos aspectos culturales que de alguna forma nos podían reportar algún tipo de beneficio material: monumentos, comidas exóticas, espectáculos... Pero, ¿qué ocurre con las formas de vida? ¿Acaso no hay aspectos de ella que nos puedan servir de ejemplo? Las encuestas, entrevistas y observaciones realizadas nos permiten afirmar que si bien las sociedades desarrolladas han dado un gran salto en lo que a evolución tecnológica se refiere, hay aspectos de las relaciones humanas que hemos descuidado y que aquellas que denominamos "sociedades subdesarrolladas" se han encargado de proteger todo este tiempo. Un ejemplo de ello son: el respeto y el prestigio social del que gozan los maestros y los ancianos en sociedades como la marroquí, las relaciones de solidaridad entre los vecinos, el valor otorgado a la familia, etc.

En cualquier caso, es evidente que la cultura no es algo que venga confeccionado, sino que somos nosotros mismos quienes nos encargamos de darle forma a partir del contacto con costumbres y formas de vida procedentes de otras sociedades y de otras culturas. De ahí que no debamos temer a las influencias externas o a las mezclas, pues sin ellas el propio término de cultura carecería de sentido.

Durante la entrevista mantenida con dos profesores nos llamó la atención la descripción que éstos hicieron de las relaciones que existían dentro de su escuela entre niños marroquíes y niños gitanos. Como veremos en el siguiente testimonio, los profesores afirmaban que en su centro existía un gran rechazo por parte de los chicos gitanos hacia los marroquíes:

“Profesor: (...) Primero lo que escuchan, y segundo, claro, tú sabes que con la marginalidad que pueden traer asociada las familias árabes que pueda haber... Entre los mayores es verdad que el árabe varón y adulto asusta, como si fuera gente predispuesta a la violencia. Y entonces ellos tienen muy instalado eso en la cabeza, piensan que los moros grandes son ogros...

Entrevistadora: Sí, eso puede venir del barrio, de los mismos medios de comunicación, de los comentarios de los padres...

Profesor: Pero es que incluso los gitanos. Quiero decirte, que incluso los gitanos, que en ese aspecto no tienen miedo a nadie.

Entrevistadora: O competitividad.

Profesor: ¿Entre gitanos y árabes?

Entrevistadora: Por muchas cuestiones, por cuestiones de beca.

Profesora: ¿Cómo?

Entrevistadora: Que los padres gitanos tienen la idea de que los marroquíes les han invadido el territorio. Tú sabes que la zona de la Azucena y eso antes era más de gitanos.

Profesor: Claro.

Entrevistadora: Entonces, se están instalando ahora muchas familias marroquíes.

Profesora: ¡Ah!

Entrevistadora: Y parece que en cuanto ayudas y todo eso lo ven como...

Profesor: Competencia.

Entrevistadora: Exactamente, como competencia.

Profesor: Claro, los gitanos no los aceptan muy bien.

Entrevistadora: Entonces, sale mucho el tema de los gitanos.

Profesor: Pero escúchame, es que es verdad también que son los que peor se llevan con los árabes.

Entrevistadora: ¿Los gitanos?

Profesor: Son los gitanos, son los gitanos. En todos los niveles: en sexto, en cuarto...

Entrevistadora: Puede deberse a lo mejor a eso.

Profesor: Puede.

Entrevistadora: También por los padres o lo que sea, que le vayan transmitiendo eso por esa misma competitividad entre las dos culturas.

Profesor: Es posible.” (Entrevista a dos profesores, p.90-112)

Hay que tener en cuenta que el centro donde trabajan estos dos profesores está ubicado en una de las zonas más deprimidas y más descuidadas de la provincia de Málaga, donde se concentran fundamentalmente gitanos y personas de origen marroquí. Durante las conversaciones informales que mantuvimos previamente con otros profesionales del mismo centro, pudimos saber que el conflicto que existía entre padres gitanos y marroquíes era debido, entre otras razones, al tema de las becas. Los gitanos pensaban que los marroquíes se apropiaban de ayudas (para material escolar, comedor...) que les correspondían, y a las que antes de que los marroquíes llegaran al colegio sólo tenían acceso ellos.

Esto indica que dentro de la propia marginalidad existe competitividad. El tema de las becas es algo puntual, pero seguramente se traduce en una competitividad por el acceso a la vivienda, a las ayudas sociales, y a cualquier otro aspecto al que antes de que llegaran los inmigrantes marroquíes, sólo tenían acceso los gitanos y, quizás, de alguna familia paya con pocos recursos. En realidad, parece ser que quienes perciben el fenómeno migratorio como una amenaza mayor han sido los sectores sociales con menos recursos, pues para ellos los inmigrantes son una especie de “plaga” que vienen a sustraerles sus puestos de trabajo y las ayudas sociales que muchos de ellos percibían. Sin embargo, la mayoría de los puestos de trabajo que los inmigrantes ocupan no dejan de ser empleos muy precarios, aunque de una gran demanda, que la mayoría de las veces los españoles prefieren no desempeñar. Entre ellos la recolección de

frutas y verduras (en invernaderos que llegan a superar en ocasiones los 50°C) o la albañilería (trabajando en obras que carecen de las medidas de seguridad necesarias, y sin estar, en ocasiones, asegurados).

Nos resulta curioso saber que existen tensiones entre la población gitana y la marroquí, cuando las similitudes entre una y otra cultura son tan numerosas. Ambas sociedades son patriarcales y comparten muchas similitudes en lo que se refiere a la música (cuando muchas de las raíces del flamenco la podemos encontrar en la música árabe); a las relaciones de pareja (virginidad antes del matrimonio, matrimonios jóvenes,...); a las relaciones familiares (fuerte vínculo familiar y, fundamentalmente hacia la figura de la madre); a las relaciones vecinales, etc.

No obstante, el rechazo que sufren los chicos marroquíes no sólo procede de los gitanos sino también de muchachos autóctonos y de otras nacionalidades. En algunos casos, nos ha llamado especialmente la atención que un niño de Primaria pueda llamar despectivamente a un compañero “moro”, cuando tan siquiera conoce las connotaciones, y tampoco las denotaciones, de este término. Cuando escuchamos a un niño pequeño decir estas palabras lo que se nos vienen inmediatamente a la cabeza es la imagen de sus padres, y posteriormente nos preguntamos: ¿qué clase de educación le están a su hijo cuando éste es capaz de insultar a un compañero sin saber el significado de las ofensas que lanza? ¿Qué podemos esperar de ese niño cuando cumpla algunos años más? Y, lo más importante ¿a quién debemos pedir responsabilidades? ¿A los padres? ¿A los medios de comunicación? ¿A la sociedad?

En realidad una parte de la responsabilidad la tenemos todos: los padres cuando observan impasibles o refuerzan las actitudes y conductas agresivas manifestadas por su hijo; los medios, cuando se limitan a informar sobre las miserias del ser humano; y la sociedad, cuando insiste en mantener la injusticia y en descargar sobre los más débiles los fracasos de un sistema malogrado.

Sicmec nos detallaba cómo un compañero de su hijo no dudaba en insultarlo, llamándolo “moro”, casi a diario:

Madre: Éste no (refiriéndose a uno de sus hijos), nunca tuvo problemas, no pega a nadie.

Entrevistadora: ¿No?

Madre: Y lo ha pasado mal el primer año. Antes yo iba cada dos semanas a hablar con su tutor, hasta que empezó a explicarme las cosas. Yo estaba enfadada...

Entrevistadora: Claro.

Madre: ... porque le decían 'moro'. Entonces me dijo que el niño que decía esa palabra no estaba educado.

Entrevistadora: Claro, lo tienen mal educado.

Madre: Porque su padre y su madre estaban separados, y el niño se estaba criando en la calle. Entonces yo ya me fui acostumbrando.

Entrevistadora: Sí, claro.

Madre: Entonces pensé, mejor callo porque...

Entrevistadora: Sí, de todas maneras...

Mediadora: ¿Qué vas a decir?

Madre: Me dijo el profesor: '¿con quién voy a hablar señora? si su madre no viene, le mandamos cartas, la llamamos por teléfono, y nada'.

Entrevistadora: Los niños ya estarían hartos de decirle cosas.

Madre: Eso. Y el niño tuvo clases, y estaba harto de que lo castigaran y nada, no hace caso. Entonces, pensé en venirme para acá, y al año siguiente los cambié de colegio." (Entrevista a Sicmec, p. 961-974)

La experiencia que el hijo de Sicmec tuvo con este compañero de colegio, puede servirnos de ejemplo para comprender por qué normalmente los niños que manifiestan este tipo de conductas violentas, proceden de un ambiente familiar cargado de conflictos.

Por lo que se puede deducir del testimonio de Sicmec, la vía que utiliza este chico para descargar la frustración que provoca en él su entorno familiar, es la manifestación de conductas agresivas, que seguramente, tengan como finalidad llamar la atención de los padres y herir la sensibilidad de alguien –en este caso de un compañero-, para que éste sea partícipe de alguna manera del malestar que él alberga en su interior.

Otro caso evidente de rechazo es el de Hadiya, una niña que ha tenido importantes problemas en su escuela a consecuencia de su nacionalidad. Ella apunta a que el rechazo tiene mucho que ver con el lugar de nacimiento, ya que considera que aquellos chicos de padres marroquíes que han nacido en España no han sufrido las consecuencias de la discriminación de sus compañeros españoles de igual manera a la que lo han hecho aquellos que nacieron en Marruecos y emigraron a una mayor edad.

“Se echa de menos a los compañeros de Marruecos porque allí te respetan y no te pegan como aquí. [...] (En España) Las amistades son con niños de tu cultura, porque no te aceptan los de aquí. Pero hay diferencias entre los niños marroquíes que han nacido en España y los que han nacido en Marruecos.” (Hadiya, en entrevista a la profesora de A.T.A.L., p.373)

Este testimonio pone de manifiesto que el dominio de la lengua y de las pautas culturales del país receptor, así como el contacto entre los chicos de diferentes nacionalidades desde el periodo de la infancia, van a ejercer una influencia importante en la relación que los niños marroquíes y de otras nacionalidades mantienen con los chavales autóctonos.

2.1.3 Relación padres- profesores

La mayoría de las entrevistadas coinciden en que la relación que tienen los padres con los profesores de sus hijos varía de Marruecos a España. En Marruecos, el profesor es considerado como una figura sagrada, a la que se le debe respeto, y cuyo deber es enseñar y educar al niño. En una escuela marroquí no es habitual que un niño falte al respeto a su maestro, porque seguramente sería castigado e incluso expulsado, todo ello sin hablar de la reprimenda que recibiría en su casa.

Cuando decimos que la figura del maestro es vista por la sociedad marroquí como algo sagrado, no lo hacemos sólo en sentido figurado sino en el sentido más estricto de la palabra, es decir, se considera digno de veneración por su relación con la divinidad.

Los filósofos del Islam Al-Ghazali y Al-Nimri Al Qortobi hablan en sus obras sobre las cualidades que ha de tener el maestro. Ellos lo definen como aquel que “debía ser venerado y glorificado; (y que) era colocado en el rango subsecuente al de los profetas” (Atia el Ibrachi, 1993, p.31).

Pensamos que esta dignificación social de los profesores no sólo es fruto de la educación islámica y de su concepto de maestro, sino también del valor que la sociedad marroquí concede al conocimiento en sí mismo. En las sociedades donde la escasez de recursos no permite el nivel de consumismo que existe en otros lugares, el intelecto se aprecia por encima de otros valores superficiales, y es el único que puede proporcionar un mayor reconocimiento social.

Si tenemos en cuenta que en Marruecos la figura del maestro es considerada casi sagrada, nos podemos imaginar qué piensan los padres marroquíes cuando ven una situación que actualmente se ha convertido en algo frecuente en muchos colegios españoles: un padre o una madre que, a pesar de no tener razón, sale en defensa de su hijo y se enfrenta al profesor de éste con malos modos y con aires de superioridad. En estos casos en los que existe una postura de desacuerdo entre el alumno y el profesor, hay padres que optan por escuchar las dos versiones y tomar las medidas oportunas, y otros que prefieren hacer caso omiso a la postura del maestro y deciden enfrentarse a él mediante el uso de la violencia física o verbal.

A Yaima, por ejemplo, le llama la atención que en España un niño se enfrente al profesor y que éste no pueda poner medios para impedirlo. Para ella la culpa es de los padres, que no tienen ningún problema en delegar sobre los profesores la responsabilidad de educar a sus hijos, siempre y cuando no los reprendan a causa de un mal comportamiento:

“Madre: (...) *A mí me gustan los profesores de allí más.*

Entrevistadora: *De allí ¿no?*

Madre: *¿Sabes por qué? Allí por lo menos tú encuentras un poco de respeto, los niños le tienen al profesor un poco de respeto ¿por qué? Porque aquí el maestro no puede decir nada. Pero allí tú le dices al profesor: ‘¡tómame el derecho para pegar a mi niño!’.*

Entrevistadora: Claro.

Madre: Tú no puedes ir diciendo al maestro que él no tiene derecho a decirle nada malo a tu niño, porque entonces ¿para qué viene ese niño? ¿Para dormir? mejor dormir en su casa. Por eso a mí no me gusta esto. Cuando vino mi sobrino, un niño de doce años, y empezó a estudiar aquí, me contaba cosas que yo me quedaba con la boca abierta. Me decía: 'tía, los niños se levantan delante del profesor, y se ponen con la silla 'pomm...'. (Yo le pregunte:) ¿Y el profesor qué hace?'. (Y me dijo:) 'el profesor no puede hacer nada, está mirando'. ¡Qué alegría! (lo dice irónicamente). Yo siempre le decía: '¡tú no! cuando el profesor hable contigo bajas los ojos, miras al suelo, y escuchas lo que está diciendo. Cuando tú llegues a la casa piensas en lo que te ha dicho, y cuenta con nosotros, y juzgaremos si él tiene o no tiene razón. Pero tú no te pongas como un hombre, así, así, (hace un gesto de enfrentamiento). Eso no, ni con él ni conmigo.

Y ella (señala a su hija pequeña) de momento va bien, pero ¿por qué? Porque ella no es una niña tan mala. De todas maneras, si yo escucho que se enfrenta a su profesora, la pego, porque a mí no me gusta eso. Un profesor o una profesora ¿para qué están? para que tú aprendas, pero ir al colegio nada más para jugar y que cuando la profesora hable contigo le empieces a chillar... Entonces mejor te quedas conmigo en casa." (Entrevista a Yaima, p. 198-205)

En los resultados obtenidos de las encuestas, observamos que la relación que mantienen los padres marroquíes con los profesores de sus hijos no es tan frecuente como sería de desear ya que, generalmente, éstos sólo acuden al colegio cuando los maestros los citan. Además, tras contrastar estos resultados con los obtenidos en las entrevistas, hemos comprobado que los factores que hacen que la participación de los padres no sea la esperada son fundamentalmente dos: la falta de tiempo y el escaso dominio que muchos padres tienen del castellano.

Comenzaremos explicando a qué nos referimos por falta de tiempo. Bien, hacemos alusión al factor temporal cuando los padres tienen un horario laboral muy difícil de compaginar con el horario escolar de sus hijos. En estos casos los progenitores tienen que buscar

un hueco para poder acudir a la escuela, pero esto no siempre es fácil, pues habitualmente sus condiciones laborales, con su consiguiente, privación de derechos, provocan que cualquier ausencia en horario de trabajo pueda llegar a ser causa de despido. Sin embargo, también son frecuentes aquellas situaciones en las que los padres, ante la imposibilidad de acudir a las tutorías, deciden enviar a otro familiar para que se encargue de hablar con el tutor del niño.

Yaima nos relata lo difícil que le resulta ajustar su horario de trabajo al horario de tutorías del maestro de su hija:

“Entrevistadora: Bueno, ¿y con la escuela tú tienes algún tipo de relación? ¿Conoces a los profesores de ella?

Madre: Sí, algunas veces. No siempre, porque...

Entrevistadora: ... no tienes tiempo de ir a...

Madre: ... el tiempo que ellos quieren yo estoy trabajando. Ellos siempre quieren a las tres, y yo no termino hasta las cuatro.

Entrevistadora: ¡Ah! Entonces, alguna vez que estás...

Madre: Algunas veces, cuando hay algo urgente lo puedo hacer, pero cuando no... de verdad.” (Entrevista a Yaima, p. 750-755)

El segundo factor que afecta a la relación con los profesores es el escaso dominio que algunos padres tienen del español. Hay muchos de ellos que incluso temen acercarse a la puerta del colegio por miedo a hacer el ridículo si el profesor de sus hijos se acerca a decirles algo y no lo entienden. Cuando se dan circunstancias como esta, los padres procuran pedirles a un familiar o a un amigo de la familia que sea él quien se encargue de ir o, al menos, de acompañarles, para hablar con el maestro.

Esto es lo que nos contaba una madre que acudía a nuestras charlas:

“Tere: Otra pregunta era sobre la participación de los padres en el colegio. Le preguntábamos lo siguiente: ‘¿tu padre participa en el colegio? ¿Va a ver a los maestros? ¿Cuándo va a verlos?’. El 17’5% de los niños decía: ‘mis padres sólo van al colegio cuando los maestros se lo piden’.

Madre N°20: Para ver cómo van. Yo voy a hablar con los profesores cuando me llaman.

Tere: *¿Cuándo te llaman?*

Madre N°20: *Sí.*

Tere: *Y ¿por qué? ¿Quizás por dificultades con la lengua o alguna otra cosa? Te lo pregunto porque no sé por qué. A lo mejor tienes problemas por eso y sólo acudes cuando te llaman ¿no?*

Madre N°20: *Sí.” (Charla con el grupo de madres para contrastar los datos de padres e hijos, 25 de abril, p. 341-351)*

Algunas de las mujeres entrevistadas se sentían impotentes al comprobar que les resultaba muy difícil hacer un seguimiento de sus hijos en la escuela a causa de su dificultad con el idioma. Como veremos en el siguiente testimonio, hay ocasiones en las que la impotencia se torna humillación, pues la falta de diplomacia mostrada por algunos maestros para comunicarse con las familias marroquíes induce a estas a sentirse amedrentadas y poco respetadas:

“Mediadora: *(Traduce a la hermana de la madre) Ella dice que allí se sentía mucho mejor con los profesores que aquí, porque dice que aquí parece que no la respetan...*

Entrevistadora: *Que no le tienen respeto como...*

Mediadora: *Como que...*

Entrevistadora: *¿En qué cosas lo nota?*

Madre: *El problema que ella tiene aquí (refiriéndose a la tía, es decir, a su hermana) es que no entiende, no sabe hablar (castellano). Hay veces en las que yo mando los papeles, y hay veces que quiere preguntar cómo está la niña, y tampoco puede. Entonces me lo pide a mí y yo tampoco tengo tiempo para ir, por eso no es como en su país. Allí estaba en su casa y una vez a la semana visitaba al profesor y preguntaba cómo estaba el niño, cómo vivía, y no se avergonzaba de hablar.” (Entrevista colectiva, p. 239-244)*

Además de la falta de tiempo y de la dificultad con el idioma, otros profesionales que trabajan en colegios impartiendo talleres a niños marroquíes y asesorando a sus padres en cuestiones legales, alegaban que el interés de los padres por llevar un seguimiento escolar de sus hijos es el que finalmente va a determinar si se implican en la educación de sus hijos o si lo consideran una cuestión de segundo orden:

Tere: [...] ¿Vosotros participáis en el colegio o venís cuando os llaman los maestros porque no tenéis tiempo por cuestiones de trabajo?

Madre nº1: Hay quien viene y hay quien no.

Mediadora: (Traduce).

Madre nº1: Yo vengo, ella viene, ella también viene cuando la llaman por su hija, pero la mayoría no vienen.

Tere: Pero ¿por qué crees que otros no vienen? A lo mejor por el trabajo, o por desinterés...

Madre nº1: Hay quien dice que es por el trabajo, otros dicen que tienen que ir al médico, cada uno tiene...

Tere: Sí, ¿pero tú ves que la mayoría a lo mejor no muestra tanto interés?

Madre nº1: Eso no lo sé. Lo que decíamos antes, que hay padres que pueden tener muchos problemas, y hay padres que no tienen nada como yo, que estoy todo el día en la casa. Entonces cuando me llaman pues voy a los sitios.

Mediadora: (traduce).

Madre nº2: (habla en árabe).

Mediadora: Dice que no están interesados.

Tere: Yo muchas veces me he fijado en que las madres que acaban de llegar, como no conocen la lengua, por miedo a que no le entiendan los profesores, o porque ellas no los entienden, pues no vienen.

Madre nº1: En ese tema yo tengo que decir que sí, porque tengo aquí una (lo dice porque su tía –Madre nº3- tiene casi la misma edad que ella y tiene a los hijos en el mismo colegio, y como no domina la lengua, la manda a ella para que hable con los profesores).

Tere: (risas).

Todas: (hablan a la vez y no se entiende).

Madre nº3: (habla en árabe).

Mediadora: Dice que quizás ella tiene el problema ese de que cuando quiere acudir a algo, al mismo vecino o cualquier otra cosa que quiera hacer, tiene el idioma ¿no? Pero dice que ha estado riéndose de ella su hija, porque ella lo dice como sea pero sabiendo que lo entiende (risas). Dice la hija: 'que no se dice así, que no se dice'. La hija le estaba corrigiendo.

Tere: Entonces ¿normalmente se lleva la hija para hablar con los profesores?

Madre nº1: No, me lleva a mí.

Tere: ¿Te lleva a tí? ¿Vais las dos?

Madre nº1: Sólo me lleva a mí.

Tere: ¿Qué suelen hacer las madres cuando no entienden bien el idioma y tienen que venir por lo que sea al colegio? ¿Les preguntan a otras madres? ¿Cómo lo hacéis? Por ejemplo, Yasmín, tú cuando llegaste, a lo mejor tenías dificultad con el idioma.

Madre nº4: Yo aquí lo he aprendido todo.

Tere: ¿Entendías?

Madre nº4: Yo sí.

Tere: Entendías rápido ¿no?

Madre nº4: Yo hablo mal, pero todo lo entiendo.

Tere: Pero todo lo entendías (risas).

Madre nº4: Llevo muchos años ya.

Abogada de inmigrantes: Yo creo que influye mucho el saber hablar. Y a lo mejor, bueno, a mí no me pasa pero si me tuviera que ir a otro país como hacéis vosotros y aprender el idioma, al principio ¿no? es la desconfianza de si se me están comprendiendo, porque a veces a nosotros nos cuesta trabajo expresarnos en nuestro idioma, pues en otro idioma... que eso influye ¿no? Pero yo, por lo que he observado en este colegio durante dos cursos quien tiene interés viene, esto es indiscutible, entienda o no entienda. Tú vienes y te traes a una amiga. Eso es como ir al médico, como irremediablemente tienes que ir, porque estás malo, y no te vas a enterar, buscas a otra persona para ir al médico y entenderlo. Pues esto es igual, no es menos importante.

Mediadora: Que a lo mejor yo entiendo que hay personas que no pueden dejar el trabajo, o gente a la que no le van a permitir...

Abogada de inmigrantes: La madre de Mohamed iba a venir, lo que pasa es que ya se ha ido a Marruecos. Pero esa mujer se va por las mañanas a trabajar y cuando necesita algo me dice: 'Paquí habla con Trini de esto porque yo me tengo que ir a trabajar y no la pillo', ¿sabes?, que si tú no puedes venir, a mí por las mañanas hay madres que me dicen: 'dile tal cosa al profesor, por favor díselo, que es que yo no puedo', que está trabajando.

Tere: Claro.

Abogada de inmigrantes: Pero eso pasa en cualquier sitio, la madre que tiene interés va y la que no... Ahora que vuestro caso

es el del lenguaje...” (Charla con el grupo de madres para contrastar resultados, 30 de enero, p. 6-41)

Existen diferentes opiniones sobre si los padres marroquíes participan en el colegio de sus hijos o no. Sin embargo, los tres profesores entrevistados coinciden en señalar que sí suelen acudir a las tutorías cuando se les llama y que también participan en las actividades que organiza el colegio. Asimismo, insisten en que los alumnos marroquíes son generalmente educados y muy trabajadores, y en que sus padres mantienen una disciplina muy rigurosa en lo que se refiere a su educación:

“Entrevistadora: *Eso es lo que os iba a preguntar, que si veis en los padres participación.*

Profesora: *Ellos vienen por aquí a las charlas con café que yo sigo, ellos vienen, pero no te sé decir quién es quién. Y con los niños pues no he hablado de ese tema, pero una cosa que me llama la atención, no sé si estará relacionado con esto, que es que yo los veo trabajadores. En el curso de tercero hay un gran porcentaje de árabes y son los más trabajadores, en general son gente currante y gente que tiene interés en aprender ¿verdad?*

Profesor: *Formales.*

Profesora: *Formales, y que son gente muy apañada ¿eh? en sus cosillas y su historia ¿no? Pero la clase de tercero concretamente, que yo la conozco más y que hay muchos niños, el cincuenta por ciento, es decir, ocho,...*

Profesor: *Tres niños y una niña ¿no?*

Profesora: *Tres niños y son cuatro ¿no? y son ocho niños, pues cuatro... Y son de lo mejorcillo de la clase.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Profesora: *Y también en sexto una niña que habla su idioma, y en quinto hay un niño monísimo.*

Profesor: *Y una niña.*

Profesora: *Y una niña. En cuarto la niña que ha venido también. Es que en general...*

Profesor: *Vamos, en general tenemos familias árabes muy formales.*

Profesora: *Muy formales.*

Profesor: *Y con mucho control de los padres, que además son educados. Hay un par de familias numerosas un poquito más... de nivel más bajo.*

Profesora: *Sí. Pero vamos, que es un poquito más de eso, pero que tampoco... no destaca en conflictividad. Entonces claro, yo ya no sé las expectativas que ellos puedan tener, porque de ese tema no he hablado, pero hombre normalmente el comportamiento de interés denota que tienen interés y que querrán ser algo..."* (Charla con dos profesores, p. 11-24)

La mayoría de las madres marroquíes también coinciden con estos profesores en que visitan a los maestros de sus hijos con regularidad. Al menos así lo reconocen en sus testimonios:

“Entrevistadora: *¿Tú alguna vez hablas con los profesores de tu hijo o normalmente es tu hermana?*

Madre: *Sí, yo hablo con ellos por la tarde todos los días. El viernes por la tarde voy. Hablamos con los profesores, sí.*

Entrevistadora: *¿Y qué? ¿Va bien o no?*

Madre: *Sí, Preescolar lo ha pasado bien, Primero también, y en Segundo va regular.”* (Entrevista a Fatma, p. 404-407)

“Entrevistadora: *Y por ejemplo, tu relación con los profesores de tus hijos, ¿Tú alguna vez has tenido algún problema con tus hijos por el colegio?*

Madre: *No, yo hasta ahora nunca. Yo cuando hay una reunión, le pido al profesor que me diga cómo van los niños. Yo le tengo dicho que cuando hay algo que me avise, lo que sea, pero yo por ahora no tengo ningún problema.*

Entrevistadora: *Ni tus niños tampoco, no te cuentan de...*

Madre: *No, mis niños están contentos.”* (Entrevista a Raba, p. 202-205)

“Entrevistadora: *Bueno, ¿y hablas normalmente con los profesores de tus niños o no?*

Madre: *Sí, claro.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Ahí son los profesores muy buenos.*

Entrevistadora: Te ha encantado ¿no?

Madre: Sí, claro.

Entrevistadora: Y con el director.

Madre: Sí, con el director. ¿Sabes? Hace cuatro años que mi niño nació aquí.

Entrevistadora: Claro, que ya lleva tiempo.” (Entrevista a Yusra, p. 526-535)

Hay otra entrevistada, Rania, que además de hablar con los maestros de su hija y participar en las actividades organizadas por el colegio, se encarga de coordinar y protagonizar otros eventos con el fin de promover y dar a conocer la cultura marroquí en España:

“A pesar de las barreras que se le han puesto, Rania nunca ha cesado en su intento de promocionar su cultura de origen en España. Antes de llegar a este país perteneció a una asociación cultural en Marruecos y actualmente le han concedido una ayuda para crear una asociación que promocioe la cultura marroquí en Málaga. A todo esto habría que sumar la aprobación que recibió de la Diputación de Málaga para organizar unas ‘Jornadas Poéticas Árabes’, y su colaboración con un grupo de personas marroquíes que dos veces al mes hacen un recolecta para, al final del mes, dar ese dinero a quien más lo necesite del grupo en ese momento. Y no contenta con esto, Rania colabora en todas las actividades culturales que se desarrollan en el colegio de su hija.” (Entrevista a Rania, p. 17)

Ya hemos visto cuál es nivel de participación de las familias marroquíes en la vida escolar de sus hijos. Pero, ¿cómo perciben los profesores a estas familias? Para comprobarlo contaremos con un fragmento de una entrevista realizada a dos profesores:

“Profesora: No te sabría decir, pero vamos que sí, que hay algunas madres muy competentes.

Profesor: Sí. Pero esas competentes ¿a que están bastante europeizadas de alguna manera?

Profesora: Algunas sí... que estoy pensando... alguna, y otra va con su velo. Una en concreto que no recuerdo ahora quién es.

Profesor: Yo creo que viene de quinto, es madre de un niño de quinto.

Profesora: *Me parece que sí. Va con toda su parafernalia, y todo su estilo propio y tal, pero sin embargo es una chica muy interesante, que participa, que habla y todo en las charlas con café.” (Charla con dos profesores, p. 54-58)*

Como podemos comprobar, estos profesores hacen una diferenciación en cuanto al nivel de asimilación de las madres marroquíes. Ellos distinguen dos grupos: uno constituido por aquellas madres que se relacionan poco y que se empeñan mantener en España las mismas costumbres, tradiciones y creencias que tenían en su país de origen, y otro conformado por un conjunto de madres que han asimilado muchas de las costumbres de aquí. Sin embargo, nos preocupa comprobar que en el comentario de estos profesores se identifica una conducta adecuada (sinónimo de “competente”) con una conducta europeizada, lo que nos hace suponer que valoran una cultura por encima de otra. Aunque también es cierto que en el último comentario, realizado por la profesora, se pone de manifiesto que hay madres marroquíes que, a pesar de que aparentemente (por su forma de vestir) podrían parecer más tradicionales, se prestan a colaborar con el colegio habitualmente en los desayunos que éste organiza regularmente para que las familias puedan hacer un seguimiento de sus hijos y seguir la línea educativa que los profesores dan a sus alumnos en el centro educativo.

Una vez que conocemos la opinión que los padres marroquíes tienen de los maestros españoles, su participación en la escuela y la apreciación de algunos profesores al respecto, es el momento de hacer un alto en el camino e interrogarnos sobre qué hacen los colegios para implicar a estas familias en la vida y en el funcionamiento del centro. Pues bien, la respuesta a esta pregunta nos obliga a diferenciar entre aquellos centros que sí llevan a cabo algunas medidas encaminadas a la integración de las familias marroquíes y aquellos que no.

Para hacer este estudio nosotros hemos contado con la colaboración de dos centros educativos de Primaria que cuentan en su Proyecto de Curricular de Centro con una serie de servicios y actividades dirigidas al alumnado inmigrante, entre los que destacan: la creación de aulas de A.T.A.L., la contratación de profesores especializados en educación intercultural, la creación de material bilingüe para las diferentes culturas que conviven en el centro, la

organización de desayunos en el colegio para que los padres conozcan a los profesores de sus hijos y tengan contacto entre ellos, la implantación de clases de árabe para el alumnado marroquí, la celebración de fiestas interculturales para dar a conocer a los alumnos las diferentes culturas que cohabitan en el centro, etc.

Sin embargo, la realidad de la mayoría de los centros educativos que albergan a alumnos de diferente nacionalidad es muy diferente a la de estos dos colegios. Y la pregunta que nos hacemos es la siguiente: ¿por qué dos de los centros educativos con menos recursos de Málaga y más heterogéneos, en lo que a la nacionalidad de sus alumnos se refiere, cuentan con más servicios dirigidos a la población inmigrante que otros con una problemática menor? Tal vez no sea esta el mejor momento para profundizar sobre dicha cuestión, pero lo que sí parece evidente es que la escuela depende más del interés de las personas que trabajan en ella que de los recursos con los que cuenta.

Con esto no queremos decir que los recursos carezcan de importancia, pues resultaría absurdo negar que las posibilidades de trabajo y de innovación que te ofrece un centro que cuenta con suficientes recursos son mayores a las que pueden existir en otro colegio que se está cayendo a pedazos, y que apenas cuenta con dos ordenadores para todo su alumnado. No obstante, de nada sirve tener medios si existen tensiones y poca implicación por parte de los maestros y del equipo directivo, o si, por otra parte, no se hace una evaluación previa sobre las necesidades que tiene el centro (ente ellas: la formación del profesorado en el uso de nuevas tecnologías, enseñar a hacer un uso crítico y responsable de las mismas, conocer cuáles son las carencias más urgentes del centro en cuanto a su estructura y a su funcionamiento para poder solventarlas, atender a las demandas de las familias, etc.).

Zore tiene escolarizadas a sus hijas en uno de los colegios con los que colaboramos, y junto a otra madre, nos comentaba cómo había variado la escuela desde la llegada de un nuevo grupo de profesores que tenía mucho interés por mejorar el centro. También nos relató los sentimientos de sus hijas hacia el colegio, y la transformación que éstas habían experimentado con el nuevo ambiente que se había creado dentro de él:

Zore: [...] (Mi hija) empezó a decirme que la cambiara, y yo le dije: 'bueno Yasmín, este año vais a volver porque no puedo cambiaros, pero ya para abril del año que viene os cambio si Dios quiere'. Pues entraron al colegio, y al mes y medio vinieron diciendo que no querían cambiarse.

Entrevistadora: Que ya estaban bien.

Zore: Porque los profesores que han venido nuevos están preocupados.

Entrevistadora: ¿Qué pasa? Que han venido casi todos nuevos o qué.

Madre nº2: Sí, todos nuevos.

Zore: Los únicos que quedan son Mari, Toñi y Pepi.

Entrevistadora: Y los otros ¿cómo que se han ido? ¿Han pedido...?

Zore: Son los únicos que quedan. Es que dicen que ha salido un grupo de maestros nuevos, que hubo un sorteo, y que estos maestros prefirieron este colegio, porque tiene un nivel bajo. (Se refiere a que el colegio recibió el tratamiento de centro de atención preferente porque al parecer era conflictivo y su nivel era bajo).

Entrevistadora: Y querían...

Zore: ... ver si ellos mismos podían subir el nivel. Es un reto de tres años.

Entrevistadora: ¡Ah!

Zore: ¿Sabes cómo es?

Entrevistadora: Sí, que han hecho como un plan.

Zore: Sí, han hecho como un plan, entonces... Y la verdad es que lo están haciendo. Mira que se les han metido un montón de cosas, ya tienen el colegio más alegre, los niños ya no salen como brutos, corre que te corre, que te los encuentras en la calle. Cuando abren la puerta los niños hacían '¡Bum!', ya no, ya vienen las niñas caminando normal y corriente. Y los insultos ya no se dicen mucho.

Entrevistadora: Y el trabajo de esta gente, el grupo ese de orientación: Pepe...

Zore: Sí, Pepe, Marta...

Entrevistadora: ¿Qué te parecen ellos? ¿Están trabajando bien?

Zore: Yo creo que sí, que están trabajando.

Madre nº2: Y Lucía también es muy buena, muy buena persona, trabaja con los niños de tres años.

Entrevistadora: Está con los niños de tres ¿no?

Madre nº2: Sí, de tres años. Es muy buena, muy buena persona.

Mediadora: Hay una psicóloga...

Zore: Hay una psicóloga. La psicóloga me llegó antes de ayer que quería venir una vez a las charlas que organizáis en el colegio (se refiere a las charlas con madres marroquíes).

Entrevistadora: ¿A lo de las madres?

Zore: Sí, a lo de las madres.

Entrevistadora: Claro, pues que venga a la próxima.

Zore: Es una profesora, es una que nos reúne los martes. Bueno, a las nueve de la mañana...

[...]

Zore: Es la psicóloga, que también está haciendo entrevistas de cómo tratar a los niños. Yo fui a la entrevista que ellos ponen a las nueve de la mañana y que van invitando. Por ejemplo, primero, segundo, y tercero; cuarto, quinto y sexto, ¿sabes cómo es?, por turnos. Pues lo van haciendo casi al mes. Por ejemplo, este mes: primero, segundo y tercero; y el mes que viene: cuarto, quinto y sexto..." (Entrevista a Zore, p.1769-1811)

Otra diferencia que encuentran algunas madres entre los maestros marroquíes y los españoles es que estos últimos se preocupan más por implicar a la familia y porque ésta continúe en casa la educación que sus hijos reciben en la escuela. Sara, por ejemplo, nos contaba que en Marruecos los maestros sólo se encargaban de llamar a los padres cuando el niño hacía algo reprobable:

“Entrevistadora: En cuanto a la escuela española y marroquí ¿sólo ves diferencias en cuanto a la disciplina de los profesores, o ves más diferencias? Por ejemplo, en el trato que tienen los padres con los profesores.

Madre: Yo veo que aquí la escuela quiere implicar más a la familia, piensa más en eso, y siempre quiere que lo que le dan al niño lo tengamos en cuenta en casa. Estamos en la misma línea, pero en Marruecos no. En Marruecos el niño está en la clase pero la escuela no se interesa por los padres, sólo si el niño hace algo malo.

Entrevistadora: Entonces llaman al padre.

Madre: *Llaman a los padres, pero si no... no. A mí lo que me gustaría es eso, que la escuela esté trabajando conjuntamente con la familia, y que si allí se están enseñando unas normas y trabajando con el niño, que se sigan en la casa, pero en Marruecos no es así. Allí la educación que se da en la escuela es normal, pero no se quiere implicar a la familia.*” (Entrevista a Sara, p. 757-760)

En cuanto a la participación en los órganos de gobierno de los colegios, las encuestas revelaban que era muy escasa, y que habitualmente los padres que más acudían eran los que llevaban residiendo en España más de diez años. Sin embargo, hemos comprobado que hay Consejos Escolares, como el del colegio donde celebrábamos las charlas, que cuentan con una alta participación por parte de los padres marroquíes, pues dos de estas madres intervenían participando una de ellas como vocal y otra como tesorera.

2.1.4. Expectativas sobre la formación y el apoyo escolar proporcionado por los padres a sus hijos

a) Expectativas de los padres sobre la formación de sus hijos

Al comienzo de este capítulo veíamos el gran interés manifestado por los padres marroquíes hacia la formación de sus hijos. Un interés que es compartido por estos últimos, ya que según revelan las encuestas y las entrevistas su rendimiento escolar es en general muy positivo.

Dos profesores entrevistados lo expresaban del siguiente modo:

“Profesor: *Es que precisamente los (chicos marroquíes) que están en los cursos más altos aquí, que es quinto y sexto, son divinos. Menos un caso que va peor, que es Mohamed. Los demás al contrario.*

Profesora: *Tienen interés ¿eh?*

Profesor: *Los niños que te estoy hablando son una monería, vamos.”* (Charla con dos profesores, p. 72-74)

Además del rendimiento escolar, las encuestas mostraron en su momento el gran interés que los padres marroquíes tenían hacia la

educación de sus hijos, y todo ello a través de un dato que apuntaba que el 100% de los padres afirmaba que las actividades que preferían para sus hijos durante el tiempo libre eran el estudio y la lectura.

A pesar de que el interés y el rendimiento de los chicos marroquíes son usualmente satisfactorios, hemos analizado una serie de elementos que podrían afectar a sus expectativas formativas. Todos ellos los pasamos a detallar en los siguientes apartados.

a.1) Diferentes expectativas en función del lugar de nacimiento o de residencia: zonas rurales y zonas urbanas

Como veíamos anteriormente, las expectativas formativas de los padres marroquíes han variado de manera importante de unos años a esta parte. La mayoría de las madres entrevistadas coincide en que la importancia que se le da actualmente a la formación no tiene nada que ver con la que se le otorgaba cuando ellas eran pequeñas. Estas mujeres nacieron en una época en la que se las discriminaba por razón de sexo, y en la que no existía la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso a la educación. Este rechazo era doble para aquellas mujeres que procedían de familias con pocos recursos, e incluso triple, para las que vivían en pueblos.

Aun hoy, el hecho de vivir en un pueblo, máxime cuando éste es pequeño o se trata de una aldea, supone un inconveniente importante en la escolarización de los niños. Las madres entrevistadas nos relataban que los chicos del campo tenían dificultades para ir al colegio porque vivían demasiado lejos como para ir a pie, y los medios de transporte que circulaban por el pueblo eran prácticamente inexistentes.

Pero hay otras razones, al margen de la distancia, que explican por qué las expectativas que tienen los chicos que viven en zonas rurales con respecto a la educación difieren de las que tienen los chavales que residen en zonas urbanas. Una primera razón sería la que veíamos en los resultados obtenidos en las encuestas, es decir, que los chicos pertenecientes a zonas rurales prefieren abandonar los estudios para anticipar su acceso a un puesto de trabajo. Según los resultados del estudio de Ruiz Román (2004), un proyecto análogo al nuestro, el 50% de los chicos que han nacido en pueblos de Marruecos

no estaban de acuerdo con que en España la educación fuese obligatoria hasta los dieciséis años, porque decían que eso retrasaba su introducción en el mercado laboral.

No obstante, en los encuentros mantenidos con un grupo de madres salieron a relucir otras razones que también podrían afectar a las expectativas formativas de los niños marroquíes:

“Entrevistadora: [...] *¿veis mucha diferencia en las expectativas formativas que tienen hacia sus hijos los padres marroquíes que viven en pueblos y los que residen en ciudades?*

Madre nº16: *Sí.*

Entrevistadora: *¿En qué sentido?*

Madre nº16: *Porque en la ciudad el chico tiene más posibilidades de conocer chicas que vivan cerca, los padres tienen más medios económicos y porque en los pueblos te pilla muy lejos el colegio como para poder estudiar.*

[...]

Madre nº17: *Yo también creo que es porque el padre utiliza al hijo para el campo, y por su mentalidad piensa que para qué va a estudiar su hijo.”* (Charla con un grupo de madres para contrastar los resultados obtenidos de las encuestas de hijos y padres, 25 de abril, p. 225-240)

Son tres las razones que se extraen de esta charla y que, como la distancia, podrían explicar el porqué de las expectativas formativas que tienen la mitad de los chicos marroquíes que han nacido en pueblos. Estas son: *las relaciones de noviazgo* (el chico o la chica tienen más posibilidades de tener una pareja con una mentalidad diferente a la de su familia; el chico puede tener más dificultades para llevarse a su pareja a vivir con su familia tras el matrimonio; los padres pueden ejercer menos control sobre la relación de pareja de su hijo o hija cuando éste vive lejos, etc. Todas estas razones podrían evitar que una familia se niegue a que su hijo o hija abandone el campo para irse a estudiar a la ciudad); *los escasos recursos económicos* (que dificultan el acceso a la educación y a otros servicios necesarios para que el chico o chica se desplace al colegio: gasto en medio de transporte o quizás en una residencia en la ciudad; gasto en comida, gastos en material escolar...); y *una mentalidad diferente* (la escasez de recursos económicos y las concepciones tradicionales que aún prevalecen en

muchos pueblos y aldeas, influyen en las expectativas que los padres tienen hacia la educación y hace que prevalezca la mentalidad de que el hijo o la hija será de más ayuda si trabaja con el padre o la madre en sus tareas del campo y de la casa).

Esta última razón, referida a la mentalidad, aparece frecuentemente en las entrevistas. La mayoría de las mujeres a las que se les preguntó coincidía en señalar que la mentalidad de las personas que vivían en pueblos de Marruecos era muy diferente a la de la gente que residía en ciudades. La diferencia radicaba fundamentalmente en las *costumbres* (poco desarrolladas en el caso de las personas que viven en pueblos) y en la *libertad* (para aceptar las influencias que vienen de fuera y romper con el orden social y con los roles establecidos tradicionalmente). Sherezade y Saray lo expresaban del siguiente modo:

“Mediadora: *Ella dice que la mayoría de su familia es así.*

Entrevistadora: *Que no son cerrados ¿no?*

Madre: *(habla en árabe).*

Mediadora: *Sí, dice que la mayoría de ellos son más liberales, más abiertos.*

Entrevistadora: *¿En tu familia?*

Madre: *Sí... (habla en árabe).*

Mediadora: *Además dice que la mayoría de sus hermanos y hermanas se casaron y no han estado en el pueblo, que han salido.*

Entrevistadora: *¡Ah!*

Mediadora: *Entonces todos aportaban. Cada uno aportaba lo que había conocido. Es que los pueblos no son Casablanca, a lo mejor uno va a Casablanca y vuelve con otra mentalidad.*

Entrevistadora: *Claro, que una ciudad no es un pueblo.*

Mediadora: *Dice que tiene una hermana en Holanda, y un hermano en Francia.*

Madre: *Mi hermano está casado con una francesa.”* (Entrevista a Sherezade, p. 461-472)

“Entrevistadora: *¿Y por qué dejaste los estudios? ¿Lo decidiste?*

Madre: *Allí, en muchos pueblos, no dejan a la mujer, a las niñas, que estudien mucho.*

Entrevistadora: ¿No?

Madre: Cuando la niña ya es un poco más grande la quitan de en medio. A mi me dijeron: '¡no, tú no vas a la escuela!'

Entrevistadora: ¿Tu madre?

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¿Y hasta qué edad más o menos...? Bueno, dependerá de las familias y eso ¿no?

Madre: Depende de las familias y del sitio donde viven. Hay muchos sitios en los que no hay una escuela cerca de casa y tienes que ir andando como de aquí a la Caleta, mucho camino.

Entrevistadora: ¿Y qué hacéis? Cuando una niña en cuarto de EGB deja de estudiar ¿se queda en la casa?

Madre: En la casa hay mucho trabajo en Marruecos, no es igual que aquí. Allí tienes que hacer el pan con las manos, tienes... (risas).

Entrevistadora: (risas).

Madre: ... tienes que hacer la comida, todo, todo.

Entrevistadora: Ayudando a la madre y cuidando a los hermanos ¿no?

Madre: Cuidando a los niños chicos, sí." (Entrevista a Saray, p. 210-223)

Algunas de las entrevistas revelan que en Marruecos hay diferencias abismales de unos pueblos a otros en lo que se refiere a las formas de vida, a las costumbres y a la mentalidad. Por tanto, no podemos hablar de los pueblos como un conjunto de territorios que se caracterizan por compartir unas costumbres o unas formas de vida determinadas.

Tal y como Fauzia describe más adelante, hay pueblos donde el tiempo parece haberse detenido y otros en los que las influencias del exterior y de las ciudades han provocado un desarrollo muy rápido en todos los aspectos que tienen que ver con las relaciones sociales, con las formas de pensar, con la manera de vestir y de hablar, etc.

Entrevistadora: Allí tu suegra tendrá unos ideales ¿ella no te dice nada de cómo te tienes que comportar?

Madre: No, no, no. Ella en eso no se mete para nada.

Entrevistadora: ¿No?

Madre: Ella para nada. Porque ahí van con un pañuelo y yo cuando voy no.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Así como una sábana, así tapada. Y yo por ejemplo no.

Entrevistadora: Sí, que tú vas normal, como aquí ¿no?

Madre: Normal, sí, sí, sí.

Mediadora: ¿De qué zona es?

Madre: Ella es de un pueblo que toca límites distintos. Hace cinco años yo me quedé asombrada de la diferencia que hay, lo que es de un pueblo a otro. Aunque los dos son pueblos, pero ellos parecen más pueblo, porque aquello tampoco es muy grande.

Mediadora: ¿Es como aldea?

Madre: Sí, ellos viven en una especie de aldea, son dos pueblos los que conforman esa ciudad.

Entrevistadora: Claro.

Madre: Y hay una diferencia horrorosa, porque yo fui con mi suegra por ahí, no me acuerdo... Total, que nos fuimos a comprar y eso, y cuando veníamos de vuelta me quedé...

Entrevistadora: ... asombrada...

Madre: ... de la diferencia. No la diferencia entre uno y otro, sino la vida.

Entrevistadora: Pero, ¿en qué sentido?

Madre: La vida de la aldea, estaban atrasados totalmente.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Sí, sí. Y en el otro pueblo no, allí los jóvenes iban con su pelo corto a la última moda y con los últimos modelos.

Entrevistadora: Más modernos ¿no?

Madre: Sí, sí. Visten moderno, con su pelo suelto, con su música, con los muchachos, con sus pantalones. Una va así a la aldea, y vamos, se queda...

Mediadora: Se la comen.

Madre: Sí. Un día, por ejemplo, mi cuñada me enseñó una foto en la que salía su primo con una muchacha, y ella creo que estaba sentada en sus piernas o abrazándolo, no sé. Y mi cuñada dice: '¡Ahí! ¡Ahí! ¡Qué vergüenza!'. Que eso yo lo veo normal, pero ellos no. Para ellos eso no es lo normal. Las cosas como son, si son novios... Pues ellos no, eso no lo ven normal.' (Entrevista a Fauzia, p. 164-187)

Pero esta diferenciación no sólo se percibe en los pueblos, sino que también podemos encontrar diferencias significativas en las

ciudades en función de la zona o del barrio al que hagamos referencia. Un ejemplo de ello lo podemos observar en el siguiente testimonio:

“Mediadora: [...] en Casablanca también hay barrios donde la mujer no se sienta en un bar o en una cafetería. A lo mejor cuando pasas ya al centro de Casablanca, encuentras mujeres marroquíes fumando, y cosas que a mí, que soy marroquí, me chocan. Se nota la diferencia de un barrio a otro y te choca. Pero, en general, en cuanto a la educación creo que nos parecemos todos.

Entrevistadora: Sí, que...

Mediadora: Unos tienen más y otros tienen menos.

Entrevistadora: Claro, y dependerá también, como tú dices, de la zona: si es un pueblo, es una ciudad; pero igual que en todos lados.

Mediadora: Sí, porque mi padre estuvo toda su vida en Casablanca, y tiene otra mentalidad. Él tampoco quería que su hija tuviera novio, ni que fuera con nadie, pero más suave ¿no? No es igual que uno de pueblo que tiene a la hija con su madre todo el día, y que como la miran... La hija sabe que únicamente poniéndose al lado de la puerta...

Entrevistadora: La tiene como más protegida, y a lo mejor su padre (me refiero al de la mediadora, que ha vivido toda su vida en la ciudad) sí le daba más libertad.

Mediadora: ... la regaña y todo, porque lo he visto en el pueblo.

Madre: Sí.

Mediadora: Pueblos que no hay nadie, y la hija sale a la puerta y le dicen: ‘¿por qué has estado en la puerta? ¿Qué es lo que estabas haciendo en la puerta?’. Tiene que respirar. Eso sí que es demasiado, pero vamos, me imagino que nosotros nos parecemos mucho a ellos en la educación.” (Entrevista a Laila, p. 610-618)

a.2) Variación de las expectativas formativas de los padres marroquíes: cambio de mentalidad

Además de pertenecer a un pueblo o a una ciudad, hay otras variables que influyen en las expectativas formativas que los padres tienen sobre sus hijos. El cambio de mentalidad, sufrido a consecuencia del desarrollo social o del proceso migratorio, podría ser

considerado una de las variables más importantes. Esta transformación de los valores y concepciones socioeducativas de los padres marroquíes se deja entrever en los testimonios de algunas entrevistadas cuando comparamos las descripciones que hacen de las expectativas formativas que sus padres tenían hacia ellas y las que finalmente estas mujeres han proyectado sobre sus hijos.

Al comienzo de este capítulo, plasmábamos algunas de las razones por las que muchas mujeres se habían visto obligadas a abandonar la escuela desde pequeñas. Y, al mismo tiempo, se podía apreciar un cambio de mentalidad en los padres marroquíes que se reflejaba en las altas expectativas formativas que proyectaban sobre sus hijos.

Tras contrastar los testimonios de distintas madres, la posible explicación que encontramos a este fenómeno es que los padres marroquíes que residen en España son conscientes de que una buena formación puede servirles a sus hijos para gozar de una mejor calidad de vida y de un futuro laboral más prometedor que el que ellos han tenido.

Varias madres así lo manifestaban durante una de nuestras charlas:

“Entrevistadora: [...] Los datos que hemos extraído de las encuestas dicen que los chicos marroquíes tienen unos niveles altos, que tienen altas expectativas. De hecho, sale que el 73´8% de los niños y niñas dice que desearían alcanzar los estudios universitarios. Fijaros, es un porcentaje bastante alto. También dice que sólo un 16´3 % manifiesta que se conforma con alcanzar los estudios secundarios [...]. Y, por último, dice que un 7,5% sólo desea aprender un oficio, sólo le interesa estudiar cuanto antes, aprender un oficio y trabajar ¿Cómo veis esto?

Madre Nº11: Yo lo veo eso normal en los niños, hay niños a los que les gustaría tener un trabajo y hay niños que no.

Entrevistadora: ¿Y tú qué crees?

Madre Nº1: Yo prefiero que estudie y que sea algo de mayor [...]

Entrevistadora: [...] ¿Qué expectativas de futuro tenéis vosotros proyectadas sobre vuestros hijos?

Madre Nº1: Hombre, a nuestros niños no le vamos a poder proyectar nada, porque eso...

Entrevistadora: ¿Qué os gustaría para vuestros hijos?

Madre Nº1: ¿A mí? Pues mira, a mí por lo menos me gustaría que mi niña viniera con algo. La mayor dice que quiere ser abogada, y la otra dice que quiere ser doctora, pues mira. La otra es todavía demasiado pequeña (risas).

Entrevistadora: ¿Que estudiaran una carrera?

Madre Nº1: Yo digo que sí, pero yo no la obligaría. Yo no, yo no obligaría a mis niñas a estudiar una carrera. Si le gusta eso pues vale, yo no le diría que no. Yo lo que digan ellas, si dicen eso pues eso.

Entrevistadora: Lo que les guste a ellas.

Madre Nº1: Pero que no me diga que no quiere estudiar (risas), porque ahí ya sí me iba a cabrear un poquillo, ahí ya... Entonces me pondría como se pusieron mis padres. Es para ayudarlas. Aunque mis padres no hayan conseguido nada conmigo, yo me pondría.

[...]

Entrevistadora: ¿Los estudios es algo que situáis en un plano superior a otras cosas?

Madre Nº2: Pues como ha dicho ella (se refiere a la madre nº1).

Entrevistadora: ¿Es importante ahora mismo para vosotras que esos niños tengan una buena formación o creéis que es más importante a lo mejor prepararlos...?

Madre Nº3: Yo le digo que estudie, y que a los 16 años o a los 17 años se presente a unas oposiciones. Yo le he dicho que estudie, a estudiar, a estudiar.

Madre Nº11: Yo le he dicho que ya tendrán tiempo, tiempo les sobra. No, yo no. Yo me enfadaría un poquillo (si dejara de estudiar y se pusiera a trabajar).

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre Nº1: Sí.

Entrevistadora: ¿Y vosotras qué?

Madre Nº4: Desde luego que hay tiempo para todo.

Entrevistadora: Sí ¿verdad? Primero que estudien y...

Madre Nº1: Hay tiempo para todo en la vida, pero hay límites. Mira, yo salí del colegio a los diecisiete y a los dieciocho ya estaba casada. Pero espero que mis niñas no sigan el mismo camino que yo, que tiren para adelante. Que quieren tener novio,

yo les digo que no, pero bueno si hay algunas ya con ellos pues...” (Charla con el grupo de madres para contrastar los resultados de las encuestas de padres, 25 de abril, p. 13-69)

En las entrevistas también se puede percibir un gran interés por parte de los padres marroquíes porque sus hijos estudien y se construyan un futuro. Fauzia, Yaima y Yasmín lo explicaban así:

“Madre: *Porque como dice mi marido: ‘mi cosa van a ser mis hijos’. Por su forma de pensar, a él no le importa no tener casa ni tener dinero, mientras tenga un buen trabajo. Él dice: ‘esa ya es mi casa’. A él no le importa nada...*

Entrevistadora: *Sí, que todas las ilusiones están puestas en sus hijos.*

Madre: *Que estudien, y que hagan algo para el día de mañana.*

Entrevistadora: *Claro. Aparte de que tienen pocas posibilidades (por el aumento de paro), si no estudian muchas menos va a haber.*

Mediadora: *Claro.” (Entrevista a Fauzia, p. 264-268)*

“Entrevistadora: *(risas). Bueno, ¿tú le das mucha importancia a que ella estudie y se forme?*

Madre: *Normal. Cada madre tiene eso en su pensamiento, porque si estudia...*

Entrevistadora: *... tiene más posibilidad.*

Mediadora: *... tiene más posibilidad de llegar...*

Madre: *Si no estudia ella no tiene ningún futuro.*

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Ojalá que ella tenga un futuro mejor que el mío, de verdad.” (Entrevista a Yaima, p. 1129-1135)*

“Entrevistadora: *¿Qué querrías tú para el futuro de tus hijos?*

Madre: *Yo la verdad es que eso todavía no lo he pensado (sonrisa).*

Entrevistadora: *¿No lo has pensado?*

Madre: *No.*

Entrevistadora: *¿Pero te gustaría que estudiaran?*

Madre: *A mí me gustaría que estudiaran. No me gustaría que trabajasen como lo he hecho yo, y menos limpiando casas, eso no me gusta. A mí me gustaría que tuviesen una carrera y estudiaran.*

Entrevistadora: *Que tengan una carrera de algo que les guste.*

Madre: *Sí, los dos.” (Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 460-467)*

Como podemos ver en los dos últimos fragmentos correspondientes a las entrevistas realizadas a Yaima y Yasmín, el interés porque sus hijos estudien guarda una relación muy estrecha con la percepción que ellas mismas tienen de su trabajo y de su calidad de vida. Es decir, la vivencia que han tenido estas mujeres en el terreno laboral y personal les ha hecho tomar conciencia de la importancia que tiene una buena formación y de las puertas que se pueden abrir. La experiencia que estas dos mujeres han adquirido durante sus años de vida les han proporcionado la suficiente madurez y sensatez como para saber que la ignorancia no hace más que limitar las posibilidades de progreso, razón de más para querer dar a sus hijos lo que ellas no tuvieron: la oportunidad de elegir lo que quieren ser en la vida.

Tras revisar las entrevistas, pudimos observar que existía cierta relación entre el interés de padres e hijos marroquíes por la educación y sus expectativas laborales. En Marruecos, muchos buenos estudiantes sufren desmotivación y deciden poner fin a su formación porque la desesperanzadora realidad laboral de su país les imposibilita forjarse unas expectativas de futuro. La ausencia de perspectivas, unida a la carencia de medios económicos, impide el progreso de estos alumnos, y con ellos, el progreso de todo un país.

A ello contribuye también la precariedad con la que funcionan los sistemas de acceso a determinadas instituciones públicas, los cuales están dominados por la corrupción y por las relaciones de nepotismo o “amiguismo”.

Así definía Amal sus sentimientos cuando terminó el Bachillerato y sufrió en sus propias carnes las consecuencias de este abuso de poder:

“Entrevistadora: *Sí, te refieres a que la gente que no tiene dinero no confía tanto en la escuela porque no les garantiza un futuro a sus hijos ¿no?*

Madre: *No, no, no. (Se refiere a que no tienen futuro).*

Entrevistadora: *¿Y aquí sí?*

Madre: *Aquí sí. Aquí los padres, al menos hasta los dieciséis, están siempre encima y te dicen: ‘¡vete a estudiar!’, y los chicos se van a estudiar. La verdad es que es diferente, ellos (los chicos españoles) son conscientes, saben lo que quieren. Terminan un año y pasan al otro, pero en Marruecos llega un momento que...*

Entrevistadora: *... llega un momento en la vida que creen que van a poder hacer eso y...*

Madre: *... para nada. Yo me acuerdo que cuando estábamos en Bachillerato fuimos a ver los resultados y habíamos pasado. Yo estaba contenta, pero te prometo que sólo durante cinco minutos...*

Entrevistadora: *(sonrisa).*

Madre: *Dije: ‘Bueno, voy a pasar’, así estaba. (Se refiere a que no lo dijo con mucho entusiasmo).*

Entrevistadora: *Pensaste: ‘¿y ahora qué hago?’*

Madre: *¿Y ahora qué hago? Estaba tan triste, de verdad.*

Entrevistadora: *Como diciendo: ‘se pasaba bien’.*

Madre: *Sí, de verdad, que llega un momento que te ataca. Tú sabes que terminas y ¡bum!, no tienes más salida.*

Entrevistadora: *Sí, que no sabes ni dónde buscar...*

Madre: *Sí. Por eso dije: ‘bueno’ (sin demasiada ilusión).*

Entrevistadora: *... para continuar tus estudios.*

Madre: *... para continuar mis estudios.*

Entrevistadora: *Pensaste que a lo mejor si hubieras trabajado antes... Si llegas a verle salida...*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *En lugar de ir a la universidad, a lo mejor hubieras comenzado a trabajar ¿no?*

Madre: *Hay unos concursos para ser educador de infantil o profesor de secundaria. Yo pasé el concurso, pero no entras, porque si hay otro que ha pagado tanto y tú no has pagado ni un duro...*

Entrevistadora: *¡Ah! ¿Un curso? ¿No hace falta ir a la universidad?...*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: ...con hacerte el curso ya...

Madre: No, es un concurso, y la gente que lo pasa es la gente con dinero.

Entrevistadora: ¡Ah! ¿Como aquí la selectividad? ¿Un examen? ¿No?

Madre: Un examen para...

Entrevistadora: ¿Unas oposiciones?

Madre: Unas oposiciones, sí. Pero allí pasa fulanito porque su tía es... y porque tiene mucho dinero.

Entrevistadora: Sí, que hay mucho enchufismo, mucha mafia.

Madre: Sí, de verdad.

Mediadora: Si uno es hijo de fulanito entra, aunque tenga una nota muy baja.

Madre: Sí.

Entrevistadora: Sí, que existe mucha mafia y mucho enchufe por detrás ¿no?

Mediadora: Sí.

Madre: Es verdad.” (Entrevista a Amal, p. 925-959)

Otra de las madres, Zore, en la misma línea que Amal, nos relataba una experiencia que reflejaba la corrupción y el analfabetismo que caracteriza a muchos de los profesionales que trabajan en las instituciones públicas de Marruecos:

Madre: Sí, en Marruecos hay clases, hay colegios, hay de todo, pero no hay un futuro. No sé si hay un futuro tan seguro...

Entrevistadora: ... como aquí ¿no?

Madre: Aquí por lo menos hay algo. Te puedes meter en cualquier cosa, y el día de mañana pues también puedes encontrar un trabajo. En Marruecos no es así, en Marruecos si no hay pasta no hay trabajo, hablando sinceramente. Que si tú no pagas un buen dinero...

Entrevistadora: ... para montar algo...

Madre: ... para montar algo, o para meterte en un banco, o para meterte a ser enfermera, o para...

Entrevistadora: Para todos lados tienes que...

Madre: Tienes que meter dinero.

Entrevistadora: Por debajo ¿no?

Madre: Ahí está, ahí está, que hay que meter pasta. Porque si tú estudias y luego entregas un currículum, es imposible que te llamen, de eso nada (risas), eso es muy difícil.

Entrevistadora: Hay muchas mafias, así de...

Madre: Sí, sí, es muy difícil.

Mediadora: Enchufe.

Madre: Hay mucho enchufe y mucho de eso. Si tú los ves, que algunos no saben ni leer.

Entrevistadora: Y están ahí metidos, en un puesto de...

Madre: Sin embargo, tú ves que no sabe ni siquiera leer y puede ser hasta guardia civil.

Mediadora: Sí, sí, sí.

Madre: El más grande de los... (Risas). A mi me choca.

Mediadora: Además, los policías más todavía. En la policía ninguno tiene...

Entrevistadora: ... ningún estudio ¿no?

Mediadora: Que va, que va.

Madre: Digo que ninguno, si cuando yo tenía...

Mediadora: Estaban todos los que no querían estudiar.

Entrevistadora: (Risas).

Madre: Yo cuando me di cuenta, es cuando tuve la primera hija. Tú sabes que cuando es la primera nieta, la primera sobrina...

Entrevistadora: Claro, todo el mundo...

Madre: ... todo el mundo está pendiente, todo el mundo te trae cosas. Claro, ella se quedó un mes en la incubadora y, en ese mes, toda la gente que escuchaba que había tenido una niña venían, toda la gente venía.

Entrevistadora: ¿A tu casa?

Madre: Y se acumularon cosas como si fuera un ajuar de novia.

Entrevistadora: ¿Sí? (Risas).

Madre: Yo cuando me iba a mi casa (risas), a casa de mi suegra, iba mi marido delante en el coche y yo atrás, con ella en su cesta, en su canasta.

Entrevistadora: Y todo lleno de...

Madre: Y ya la maleta completa. Y era un Mercedes de los grandes ¿eh? La maleta completa y por detrás, donde está la niña, también. Todo estaba lleno nada más que con la ropa de la niña. Y, de repente, nos para un policía y dice: 'Esto es que lo llevan a vender'. Y yo le dije: '¿Cómo que lo voy a llevar a vender? si estos son regalos de mi niña'.

Entrevistadora: Sí.

Madre: Dice: 'eso es imposible, esto es contrabando que habéis traído...'. (Dice ella) Claro, la matrícula es de Marruecos, también el coche. Cojo yo, le saco mis documentos, y digo: 'mira, soy de Ceuta, aquí pone...'. Dice: '¿dónde está? Ahí no pone que eres de Ceuta'.

Entrevistadora: No sabía leer ¿no?

Madre: '¡Ay! que no pone que soy de Ceuta. Sí, soy de Ceuta, y tengo una niña recién nacida. Que me lo han regalado, que no sé cuánto'.

Entrevistadora: Te costó un trabajito.

Madre: Le costó a mi marido, le costó dinero.

Mediadora: Sí.

Entrevistadora: ¡Ah! ¿Le tuvo también que...?

Madre: Tenía que darle, no tanto, pero quinientas pesetas se las tuvo que dar en la mano para que nos soltara." (Entrevista a Zore, p. 296-336)

Situaciones como las que narran Amal y Zore pueden conducir a la desmoralización de cualquier joven estudiante y disminuir su interés por el estudio. Esta sensación de apatía y desgana aparece a edades cada vez más tempranas. El hermano de Sara aún no ha comenzado el Bachillerato y ya piensa en abandonar sus estudios y buscar un trabajo fuera de su país:

“Entrevistadora: Y el hecho de que allí no haya tantas salidas ¿no influye en que los jóvenes abandonen antes la escuela? En que estén desilusionados porque no ven muchas salidas.

[...]

Madre: Ahora, últimamente, con el tema de la inmigración... Yo, por ejemplo, tengo un hermano al que le falta un año para llegar al Bachillerato y no quiere seguir estudiando.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Madre: ¿Por qué?, porque si yo ya no quiero terminar, es que quiero hacer un...

Entrevistadora: ... trabajar ya.

Madre: Quiero estudiar, quiero estudiar o formarme en una profesión que me sirva para trabajar, porque sé que esto no lleva a ningún sitio. Pero le estamos diciendo que no, que aunque no haya trabajo, estudiar significa...

Entrevistadora: ... más puntos para acceder a un trabajo.

Madre: Es que la gente de allí piensa que si hay personas que han terminado, y no encuentran nada, no merece la pena. Eso es lo que piensan: '¿Para qué voy a perder en eso tanto esfuerzo para nada?'. Al final, eso es lo que piensan: 'como no hay salidas, pues yo no me esfuerzo'.

Entrevistadora: Sí, mejor busco trabajo antes y es más probable que lo encuentre." (Entrevista a Sara, p. 795-805)

Las bajas expectativas del hermano de Sara hacia la formación son frecuentes entre los jóvenes marroquíes. La realidad social y laboral de Marruecos provoca el desencanto de estos muchachos antes de comenzar los estudios superiores. Se trata de un desencanto que nace de lo que estos chicos perciben a su alrededor, que no es otra cosa que a una gran cantidad de conocidos o familiares que ya han finalizado sus carreras, y que ahora se enfrentan a un mercado laboral que no valora su formación y que, en ocasiones, otorga más importancia a las relaciones sociales o las relaciones de poder de la familia del muchacho ("enchufismo") que a su preparación.

Cuando hablamos de "enchufismo, amiguismo o nepotismo", como lo queramos llamar, estamos describiendo una estructura social que se comienza a construir desde que el niño nace, y que podría determinar su futuro. No obstante, la escolarización va a ser un momento fundamental en la vida del muchacho, porque aunque él no sea consciente de ello, durante sus primeros años va a experimentar un proceso de socialización construido en base a una serie de relaciones y de privilegios que, de alguna manera, podrían determinar su futuro y su papel dentro de la sociedad.

Esto indica que un chico que esté escolarizado en un colegio privado o de élite tiene más posibilidades de relacionarse con muchachos que proceden de familias con sobrados medios económicos y, lo que es más importante, con unas relaciones de poder tan notables que no tendrían dificultad en echar una mano a un amigo haciendo uso de sus influencias.

En este contexto social es difícil hablar de igualdad de oportunidades, de ahí que los jóvenes con menos recursos sean el colectivo más vulnerable. La imposibilidad de forjarse unas

expectativas acordes con la formación recibida, trae como consecuencia el que muchos de ellos pierdan el interés por los estudios y decidan abandonar la escuela.

Una de nuestras entrevistadas insistía en que la injusticia y los favoritismos constituían una de las causas más importantes del desinterés que muchas familias de Marruecos, con escasos recursos, tenían hacia la educación:

“Entrevistadora: *En cuanto a la importancia que se le da allí a la escuela ¿es la misma que la que se le da a aquí?*

Madre: *No.*

Entrevistadora: *¿No?*

Madre: *No.*

Entrevistadora: *¿En qué...?*

Madre: *Por ejemplo, en Marruecos tú sabes que en todas las escuelas tienes que estar al día, porque dirán: ‘mira que es hijo de fulano y es de Ciencias, o que el otro es un doctor de no sé qué’. Entonces, aunque ese chico no haya hecho nada, ‘¡venga!’, pasa el trimestre. Aquí es un poquito más... no sé... la gente tiene esperanza. Pero de verdad, yo cada vez que voy...*

Entrevistadora: *¿Tienes menos?*

Madre: *Menos.*

Entrevistadora: *Pero ¿por qué? ¿Ven que no van a tener salidas?*

Madre: *Sí, ahora Marruecos está por las nubes, y la gente no pasa de la escuela. Ahora el Gobierno, con la nueva ley, la ecuación es obligatoria. Pero los padres no se enteran mucho, mandan a sus hijos a la escuela para deshacerse de ellos, y ya está. Entonces, la gente que tiene dinero sí va a mejores escuelas, va a mejores universidades...”* (Entrevista a Amal, p. 915-924)

A continuación, mostramos otro fragmento de entrevista en el que las protagonistas, junto a la mediadora intercultural, ofrecen varios ejemplos de la realidad social a la que hacemos referencia, a partir de una descripción que muestra la situación laboral que sufren algunos de sus familiares en Marruecos:

Madre: (Mi sobrino) Está trabajando y le están pagando por fin euros, nada, quince euros al mes.

Mediadora: ¿Quince euros al mes? (sorprendida).

Madre: Sí, en Casablanca (recalca la última palabra). En Casablanca ¿eh?

Hermana de la madre: Una cantidad de años, ha estudiado veintiséis años.

Mediadora: ¡Madre mía!

Madre: Y ha echado setenta y tantos curriculums por todo Marruecos.

Entrevistadora: ¿Y con eso él puede vivir?

Madre: ¡Qué va! está viviendo con su padre.

Entrevistadora: ¡Ah, claro!

Madre: Lo hace para no estar metido en la casa, porque su madre también es costurera, ella cose para la calle. Él tiene que estar ahí en la casa con la gente entrando y saliendo, y por lo menos así se quita de en medio.

Mediadora: ¡Madre mía!

Madre: Mientras dice: ¿a ver si me sale...

Mediadora: ... algo´.

Madre: Vamos, de su trabajo.

Mediadora: A mi hermano seguro le han subido un poco ahora porque está haciendo el doctorado. Hace poco que le han subido, gana como setenta mil pesetas.

Madre: Cuatrocientos y pico euros.

Mediadora: Cuatrocientos veinte ¿no? Y él tiene el nivel más alto. Allí hay escalones: nivel uno, nivel dos... Mi hermano tiene el nivel once.

Entrevistadora: El máximo.

Madre: Ya ves.

Mediadora: Porque en todo Marruecos sólo tres personas han aprobado el examen que han hecho en Francia, tres personas en Marruecos entero. Mi hermano es uno de ellos.

Madre: Ya ves.

Mediadora: Y gana lo que gana.

Madre: Como una limpiadora normal.

Hermana de la madre: (risas).

Madre: Limpiando casas. De verdad ¿eh?, es media jornada.

Hermana de la madre: (risas).

Mediadora: La verdad es que sí.

Madre: Y por eso digo que mi sobrino es que está harto el pobre.
Hermana de la madre: Él ha presentado una cosa para entrar en el gobierno, en Rabat, y dice que a él le ha pasado... lo que llamáis en España...
Mediadora: ... sí, un enchufe.
Entrevistadora: Un enchufe ¿no? se pasa por debajo.
Madre: Sí, eso. Claro, y ya está.
Mediadora: Ahí, debería entrar la nota más alta, una persona que ha echado eso, pero hay enchufes.
Hermana de la madre: Vamos, que él nunca ha repetido ni en la facultad.
Entrevistadora: Sí, salía pagando.
Hermana de la madre: Yo tengo un hermano que ha repetido y todo eso, pero él nunca... Y míralo ahora.
Entrevistadora: Con razón después muchos quieren venir aquí a probar suerte.
Mediadora: Claro.
Madre: Claro, y como vienen.
Hermana de la madre: Y tengo otro también que ya ha terminado sus estudios, ha estudiado informática y está ahí sentado. Vamos, al lado de su padre." (Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 273-312)

Hay otros jóvenes, como es el caso de Sara, que ante la dificultad para convalidar sus estudios en el país de acogida y encontrar un trabajo acorde a su formación, deciden aparcarse los estudios que comenzaron en Marruecos e iniciar otros que guarden más relación con los puestos que el mercado laboral español demanda:

Madre: No, yo he sido estudiante allí, porque yo...
Entrevistadora: ¡Ah! como decías que viniste aquí de estudiante.
Madre: Sí, yo en Marruecos estudié Biología, tengo los dos años de la universidad ya aprobados, y el tercer año es cuando me vine para acá.
Entrevistadora: ¡Ah!
Madre: Entonces, no terminé Biología. Y cuando vine aquí, con el tema de las convalidaciones de los estudios estás para arriba y para abajo, y yo los papeles es que no puedo ni verlos, son muy liosos. Tienes que moverte mucho, y yo no tenía paciencia, y dije: 'paso de eso'. Y además hay gente que me aconsejó y me dijo:

‘Sara, ¿vas a estudiar ahora Biología?, aunque te convaliden los estudios tienes que empezar ahora’.

Entrevistadora: *‘Y habrá muchísimas asignaturas que no te van a convalidar’.*

Madre: *Y ahora empezar cuatro o cinco años. Además, luego tienes que pensar en algo práctico para poder trabajar.*

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Y eso es lo que yo hice, dejé Biología, y dije: ‘en el futuro...’*

Entrevistadora: *... a lo mejor lo retomo’*

Madre: *‘Cuando ya estén un poco más grandes mis niñas, me apuntaré a distancia o lo que sea y terminaré Biología, que también me gusta. Pero empecé con informática de empresa, y gracias a Dios estoy trabajando, y tengo un sueldo normal.’*
(Entrevista a Sara, p.197-209)

Sara, al menos, tiene un puesto estable en una asociación. Pero la mayoría de los marroquíes cualificados que dejan Marruecos a lo máximo que aspiran es a un contrato temporal o a un régimen de contratación ilegal, que no cumple con las condiciones mínimas de seguridad y que cuenta con un sueldo miserable.

Muchas de esas personas que vemos recogiendo fresas, poniendo ladrillos o limpiando casas, son individuos con una gran cualificación: médicos, maestros, informáticos... Sin embargo, cuando llegan aquí nos atrevemos a juzgarles y a tratarles como seres inferiores, sin tener en cuenta que tal vez los inferiores somos nosotros, por dirigirnos a ellos con desprecio y por no valorar su valentía al dejarlo todo y salir de su país para buscarse la vida. Amal, Fatma, Sicmec y Rania lo han vivido de cerca y lo describen así:

“Entrevistadora: *¿Aquí se valora mucho la formación que traen de Marruecos?*

Madre: *Los estudios de Marruecos no están convalidados aquí.*

Entrevistadora: *¿No?*

Mediadora: *Tienes que convalidarlos.*

Madre: *Tienes que convalidarlos, pero no tienes por ejemplo...*

Entrevistadora: *¿Pero normalmente la gente que viene de allí con mucha formación acaba trabajando en...?*

Madre: No, no, un mes... Al principio todo el mundo, a menos que tenga suerte, pero suerte no sé de qué. La mayoría de nosotros hemos empezado con... Por ejemplo, la mayoría de las mujeres con el servicio doméstico.

Mediadora: Claro, como todo el mundo.

Madre: Como todo el mundo.

Mediadora: Todos los inmigrantes, la mayoría empieza por...”
(Entrevista a Amal, p. 1248-1257)

“Entrevistadora: De las cosas que tú has estudiado, como tú has estudiado francés (Filología francesa), ¿nunca echaste en algunos sitios tu currículum para encontrar algo que tuviera que ver?

Madre: No tengo derecho a eso.

Entrevistadora: Porque no has convalidado los estudios ni nada ¿no?

Madre: No, no lo he hecho. En Marruecos hay ingenieros, o más que ingenieros, médicos, que, cuando viene aquí trabajan de albañiles.

Entrevistadora: ¿Tú conoces casos de gente que tiene mucha formación y trabaja de albañil?

Madre: Sí, sí, sí. Hay mucha gente que tiene carreras con las que podrían tener un trabajo muy bueno y trabajan de cualquier cosa. Desde gente que trabaja como chófer, hasta la gente que tiene su carrera de médico o abogado y nunca ha trabajado. Porque aquí puede hacer lo que quiera que...

Entrevistadora: ... que no le convalidan el título.

Madre: No, no. Ahora sí. El año que vinimos nosotros no se puede hacer, yo tampoco tenía papeles ni nada. Ahora sí, haces un cursillo, otro cursillo, y luego haces una más, y después de...

Entrevistadora: Convalida algunas cosas.

Madre: ...te convalidan algunas cosas. Pero ahora no.”
(Entrevista a Fatma, p. 686-695)

“Entrevistadora: ¿Y los hermanos de él (de su marido) no estudiaron tampoco?

Madre: Uno.

Entrevistadora: ¿Uno?

Madre: Uno ha estudiado muchos idiomas, sabe hablar: español, francés, inglés, e italiano. Sabe muchas cosas.

Entrevistadora: ¿Varios idiomas?

Mediadora: Varios idiomas, sí.

Madre: Vamos que no es por... Pero aunque ha estudiado no le ha servido de nada.

Entrevistadora: Porque no está trabajando a lo mejor en eso ¿no?

Madre: No está trabajando.” (Entrevista a Sicmec, p. 588-596)

“La entrevistada me contaba que todos ellos habían estudiado (tenía una hermana informática, otra maestra...). Actualmente dos de sus hermanos, una hermana y un hermano, viven también en España pero, al parecer, han corrido la misma suerte que Rania en el terreno laboral, porque su hermana que es maestra tampoco ha logrado que se valore su formación y también está trabajando en el servicio doméstico.” (Entrevista a Rania, p. 21)

Como bien se puede ver en este último fragmento de entrevista, son muchas las personas cualificadas que vienen de Marruecos y que terminan ocupando puestos de trabajo que no requieren de formación, como es el caso de Rania y su hermana que trabajan en el ámbito doméstico. Para Rania resultó muy difícil dejar su país de origen, porque allí consiguió que valoraran su cualificación y logró trabajar para un canal de TV durante algún tiempo. Sin embargo, su interés por que le publicaran un libro, en el que había puesto todas sus ilusiones, la trajo a España. Rania no se imaginaba que tendría que vivir en una de las zonas más maltratadas de la ciudad a la que había emigrado y tampoco que trabajaría en el ámbito doméstico. No obstante, una desavenencia con la mujer para la que trabajaba logró lo que la pobreza y la resignación no habían conseguido: golpear su orgullo cruelmente.

“A pesar de que Rania tiene finalizado el Bachillerato y domina cuatro idiomas (español, árabe clásico, francés e inglés) se lamenta de no haber tenido suerte en el ámbito laboral. Afirma que no ha podido ver cumplido aún su sueño de publicar su último libro porque, a pesar de haber acudido a varias instancias culturales, todavía no ha encontrado a nadie que se comprometa

a publicarlo. Ella me comentaba que aquí no se valoraba su formación y, según decía, todos los trabajos que le han ofrecido tienen que ver con el ámbito doméstico, pero ninguno con el ámbito cultural. Al hilo de esta cuestión, Rania me contaba una anécdota que había tenido con una de las señoras para las que había trabajado, decía que un día le comentó que ella había trabajado para uno de los canales de la televisión marroquí y, al parecer, la señora la infravaloró y se rió de ella, afirmando que aquello era imposible. La entrevistada nos decía que esta situación le provocó mucha rabia y que inmediatamente se fue a llorar a su habitación, porque no podía comprender como una persona 'que ni siquiera tiene estudios' pudiera reírse de ella en su propia cara. Rania decía que en España se valoraba más a una persona por el dinero que tenía que por su formación." (Entrevista a Rania, p. 13)

Cuando Rania dice que en España se valora más a una persona por su dinero que por su formación está haciendo referencia a una realidad patente en nuestra sociedad. Algo que caracteriza actualmente a las denominadas sociedades desarrolladas es su tendencia al materialismo y a lo superficial, es decir, una persona es valorada en función del dinero y del poder que tiene, y no de su cualificación. Estamos cansados de ver y escuchar situaciones que se producen en los centros educativos y que son protagonizadas por padres de alumnos que, cuando el maestro los cita para llamarles la atención sobre el mal comportamiento de sus hijos en clase, salen en su defensa, e insisten en que su hijo podría llegar a ser lo que él quisiera sin necesidad de estudios porque tiene un padre con una situación económica muy favorable y que nunca ha tenido la necesidad de pisar un colegio.

No es extrañar que situaciones como estas se repitan con tanta regularidad, sobre todo cuando la televisión y los videojuegos ejercen el papel de *baby-setter* (o canguro) con los niños y se encargan de tenerles entretenidos mientras les transmiten los valores propios de una sociedad consumista. Seguro que también estamos familiarizados con la imagen de niños, que después de su jornada escolar, sueltan su mochila y lo primero que hacen es ponerse delante de un televisor, inmóviles, durante horas y horas, sin que sus padres estén allí para

verlo o sin que se preocupen por lo que estos medios de comunicación de masas están transmitiendo a sus hijos.

Si echamos un vistazo a los dibujos animados y a los videojuegos que supuestamente van dirigidos a un público infantil, veremos que generalmente el retrato del héroe coincide con el de una persona violenta (el más fuerte y poderoso), sin escrúpulos, que no duda en matar a su enemigo para conseguir su propósito. En los telefilmes dirigidos a los jóvenes pasa lo mismo, es decir, el personaje más débil es el típico “empollón”, escondido tras unas enormes gafas, algo desgarrado, muy tímido y que actúa como chivato para el profesor. Sin embargo, el protagonista de la serie es un joven atractivo y divertido, el líder de la clase, un mal estudiante, un sex-symbol entre las chicas y siempre anda metido en líos con sus padres y profesores.

Tal vez debiéramos reflexionar sobre lo que queremos transmitir a nuestros hijos, porque cuando los dejamos tanto tiempo delante de un televisor estamos haciendo una elección, aunque nos parezca que únicamente lo tenemos entretenido. Determinados programas de televisión, además de distraer, transmiten unos valores y una filosofía de vida que la mayoría de los niños pequeños no están preparados para enjuiciar.

Además, para poder seguir el ritmo marcado por esas influencias es necesario tener medios económicos que te permitan comprar la última videoconsola del mercado, el CD más sofisticado o las zapatillas de marca que calza el jugador de baloncesto preferido por los adolescentes. Para el niño, todos estos objetos se convierten en algo imprescindible, porque piensa que van a marcar su posición dentro del grupo de clase.

Los padres deberían ser los encargados de frenar este proceso, pero muchas veces no tienen reparos en satisfacer todos los caprichos de sus hijos, y además de caer en ese afán consumista lo perpetúan. De ahí que el niño termine por valorar lo material por encima de lo intelectual y que, para muchos jóvenes, la obtención de dinero fácil prime sobre el trabajo y el saber.

Hasta ahora, hemos visto algunas de las razones por las que muchos muchachos y padres marroquíes no ven en la formación una

garantía de futuro. También hemos hablado de que en Marruecos tener una carrera universitaria no te garantiza un buen puesto de trabajo y que, a diferencia de lo que muchos de ellos pensaban, en España tampoco. Entre las posibles causas hemos citado: la corrupción y la miseria (en el caso de Marruecos), y el predominio de lo material y de las relaciones de poder por encima de lo intelectual y la cualificación (en el caso de España).

Sin embargo, en el caso de España, una de las entrevistadas hacía alusión a otra posible causa de discriminación: el hecho de haber nacido en otro país. Como podremos ver a continuación, para Yasmín, el hecho de obtener la nacionalidad en España supone un antes y un después, porque piensa que tal vez ésta le de la posibilidad de conseguir un puesto de trabajo mejor y más adecuado a su formación:

“Madre: *(Voy a clases) De analfabetos.*

Entrevistadora: *Sí, que es clases de adultos.*

Todas: *(risas).*

Entrevistadora: *¿De analfabetos? pues tú ya te has sacado el Graduado, y haces costura, ya que más...*

Madre y Hermana de la madre: *(risas).*

Madre: *¿Para qué me sirve? Lo tengo ahí guardado.*

Entrevistadora: *¿Pero tú trabajas limpiando ahora?*

Madre: *Claro, en una empresa.*

Entrevistadora: *¿Y por qué no has echado el currículum en guarderías y eso? (porque también tiene estudios de puericultura).*

Madre: *Pero ya lo he echado y no me han llamado. Digo: ‘voy a esperar cuando me den la nacionalidad’.*

[...]

Entrevistadora: *¿Pero tú lo has intentado? ¿Has echado tu currículum?*

Madre: *Digo yo: ‘como trabajo por la mañana, pues voy por la tarde’. Porque como yo tengo un contrato de media jornada, puedo darme de alta también aunque sea en una casa. Lo he preguntado y me han dicho que sí. He echado papeles pero no me han llamado. Soy una extranjera, eso tienen que meter a los de aquí y no a una marroquí. Digo: ‘voy a esperar a tener la nacionalidad, que falta poco, y ya los echo otra vez’.” (Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 967-976)*

Aunque, como hemos podido comprobar, la formación no te garantiza un puesto de trabajo adecuado a tus estudios. Hay madres como Amal, que a pesar de no trabajar en aquello para lo que están cualificadas, consideran que la formación y la Universidad les ha proporcionado experiencias muy valiosas que han contribuido a la construcción de su identidad:

“Entrevistadora: *Y tú, ¿cómo notabas el ambiente en la universidad? ¿Decían cosas, por ejemplo, los chicos a las chicas, o algo de eso?*

Madre: *No, de verdad. La universidad es un mundo, está encerradito.*

Mediadora: *Otro...*

Madre: *... pero otro mundo.*

Entrevistadora: *Un mundo totalmente aparte.*

Madre: *Te sientes más libre, ahí dentro estás más libre. Es una cosa nueva para ti, porque hay manifestaciones, la gente habla.*

Entrevistadora: *...debates...*

Madre: *...No sé... Te haces adulta en poco tiempo dentro de la universidad, de verdad, yo no sé qué dirán los de mi época... Yo estuve allí hasta el 95. Ahora no sé, pero antes, cuando ibas a la Universidad: ya te sentías mayorcita, que tienes tu mundo, tuve mi primera paga.*

Entrevistadora: *Claro, claro.*

Madre: *El tiempo que estuve en la universidad fue muy bonito, de verdad...”* (Entrevista a Amal, p. 530-539).

En el caso de Fátima la que recibe formación es su hija. Sin embargo, para ella ha supuesto una ayuda primordial que la niña esté escolarizada y que adquiera conocimientos, porque gracias a que ésta sabe leer, Fátima puede entender qué dicen las cartas que le llegan del banco, los recibos, las notas del colegio, etc.

“Entrevistadora: *... ¿Te hubiera gustado a ti estudiar o no?*

Madre: *Ahora de verdad que me da una cosa. Necesitas algo en la casa o no sabes nada. Siempre espero que venga mi niña ¡gracias a Dios!, porque me ayuda.*

Entrevistadora: *(risas).*

Madre: *De verdad, yo me pongo muy nerviosa. Si voy a comprar algo no sé, yo sé el precio, pero...*

Entrevistadora: *Y cuando ella no estaba ¿a quién le dabas las cartas?*

Madre: *Yo sabía sola un poquito, pero leer una carta no.*

Entrevistadora: *Sí, a lo mejor antes, cuando ella era chica, te ayudaba una amiga ¿no?*

Madre: *(Asiente).*" (Entrevista a Fátima, p. 401-408)

b) Apoyo escolar

A menudo los padres se encuentran con grandes dificultades para ayudar a sus hijos en las tareas escolares porque, o bien desconocen el idioma y no saben cómo ayudarlos o bien su formación es muy escasa. Esto trae como consecuencia que los chicos deban buscar una ayuda extraescolar en las actividades de apoyo llevadas a cabo por la propia escuela, en profesores particulares, o bien en los talleres y clases de apoyo que ofrecen algunas ONGs en colegios o locales habilitados a tal efecto.

Muchos niños, como la hija de Yusra, acuden con asiduidad a los talleres organizados por una de estas ONGs:

Entrevistadora: *¿Cómo ves tu ambiente familiar? ¿Hablas con tu hijo? ¿Le puedes ayudar en los deberes o te resulta difícil? Porque si no has estudiado...*

Mediadora: *(Traduce al árabe).*

Madre: *(responde en árabe).*

Mediadora: *Dice que no los ayuda, que ellos hacen los...*

Entrevistadora: *...que hacen los deberes solos ¿no?*

Madre: *También por la tarde tienen talleres, y después otra vez van a una escuela.*

Entrevistadora: *¿Dan clases de apoyo escolar?*

Madre: *Sí, vienen a las seis y media o a las siete menos cuarto.*

Entrevistadora: *¡Ah! ¿Sí?*

Madre: *(habla en árabe).*

Mediadora: *¡Ah! Es que Loli (la encargada de los talleres) los lleva a algún sitio donde dan...*

Entrevistadora: *...apoyo escolar.*

Mediadora: *...apoyo escolar."* (Entrevista a Yusra, p. 289-302)

Hay que señalar que Loli es una chica que trabaja para una ONG, y su función principal es organizar talleres dirigidos a aquellos niños que tienen que quedarse en el colegio por la tarde (muchos de ellos inmigrantes). Además, esas clases de apoyo a las que Yusra hace referencia en su testimonio, son impartidas por esta misma ONG. Es decir, que la aportación educativa de estas organizaciones palió de algún modo algunas de las necesidades educativas y de integración que debían ser llevadas a cabo por las propias administraciones públicas.

Hay ocasiones en las que los padres, a causa de su desconocimiento y falta de formación, deciden recurrir a la ayuda de algún amigo o vecino que pueda colaborar con sus hijos en la realización de sus tareas escolares. Este es el caso de la hija de Fátima y la sobrina de Saray:

“Entrevistadora: Pero tú con los deberes no le podrás ayudar.
¿Tú has estudiado?

Madre: Yo no le puedo ayudar, pero siempre le pregunto: ‘¿tienes algo?’ (...) Y si no sabe le pido el favor a una amiga mía que la ayuda.

Entrevistadora: ¡Ah! Que le ayuda con los deberes.

Madre: Tengo una amiga que viene aquí y le ayuda a ella, le ayuda mucho.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Y la vecina también.” (Entrevista a Fátima, p. 372-377)

“Entrevistadora: ¿Te resulta muy difícil ayudar a tu sobrina con los deberes? A lo mejor ya ni te acuerdas, porque hace muchos años que lo dejaste

Madre: Nada, no me acuerdo de nada. Pero ella tiene muchas amigas españolas que le ayudan.

Entrevistadora: ¿Le explican?

Madre: Sí, le explican cuando ella tiene trabajo. Y el maestro me dice: ‘mira, este trabajo tiene que hacerlo en la casa’. Y ella se va a por una amiga suya y la trae aquí a la casa. Tiene su cuarto independiente.

Entrevistadora: Y se ponen ellas dos...

Madre: *Se ponen ellas, las dos, enseñarla esto, esto y esto.”*
(Entrevista a Saray, p. 396-401)

Por lo general, los padres más jóvenes son quienes han recibido una mayor formación y, como consecuencia, los que más ayudan a sus hijos con los deberes. Muchas de estas personas utilizan su dominio del francés y, en ocasiones, del inglés, para ayudar a sus hijos con los idiomas. Al mismo tiempo, se apoyan en sus escasas nociones de castellano y en las similitudes que existen entre esta lengua y el francés o el inglés, para entender algunas cuestiones referentes a otras materias y poder explicárselas a los niños, aunque generalmente les resulta muy difícil.

Así lo explicaba Yamila durante la entrevista:

“Entrevistadora: *Bueno, y en cuanto a los niños y el colegio, ¿allí le ayudabas más en sus deberes que aquí? ¿Hacías más reuniones con los amigos de los niños?*

Mediadora: *(Traduce en árabe).*

Madre: *(responde en árabe).*

Mediadora: *Dice que en Marruecos sí le ayudaba mucho porque...*

Madre: *(Interrumpe a la mediadora para hablar en árabe).*

Mediadora: *(habla en árabe) Dice que aquí le cuesta mucho, pero que algunas cosas las puede traducir porque sabe francés.*

Entrevistadora: *¡Ah! que algunas cosas le suenan por el francés ¿no?*

Mediadora: *Sí, sí, por el francés, porque es parecido. Pero no es igual que el español.”* (Entrevista a Yamila, p. 96-104)

De todas las mujeres entrevistadas, Fatma es una de las que ha alcanzado un nivel educativo más alto. Ella cuenta que en su pueblo, la hija del alcalde y ella eran las únicas chicas que fueron a la Universidad. Por aquel entonces, el que una joven, y más aún de pueblo, asistiese a la Universidad suponía un insulto social, por lo que el padre de Fatma recibía continuas críticas de sus vecinos.

Fatma comenzó una carrera similar a lo que en España conocemos con el nombre de Filología Francesa, pero no llegó a

finalizarla. Actualmente, sus estudios y su nivel medio de castellano le permiten ayudar a su hijo con sus deberes:

“Entrevistadora: *Cuando vienes del trabajo, ¿tienes tiempo para dedicarle a tu hijo? ¿Entiendes sus deberes para ayudarlo?*

Madre: *Claro.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Yo lo hago.*

Entrevistadora: *¿Tú estudiaste?*

Madre: *Sí. Yo estudié en Marruecos, y yo tengo...*

Entrevistadora: *¿Qué me dijiste que estudiaste?*

Madre: *Yo no he terminado. Finalicé el primer curso, y dos años de... no como los estudios de aquí.*

Entrevistadora: *Pero ¿era una universidad?*

Madre: *Sí, pero no... Yo sé leer y escribir árabe y francés, y un poco de inglés.*

Entrevistadora: *¡Ah!, o sea, que era como la carrera de Filología Francesa.*

Madre: *Eso creo. Yo hago los deberes con mi niño, juntos.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Ahora los hace él, pero antes, en la época que no entendía, también los hacía yo con él. Y muchas veces yo hago todos los dictados, él no sabe hacerlos, y yo le digo: ‘tienes que hacerlo así, así, así’, y los hace.” (Entrevista a Fatma, p. 586-601)*

Hay otras madres que a diferencia de Fatma no han tenido la oportunidad de estudiar, pero afirman que les hubiera encantado tener una formación para poder ayudar a sus hijos en sus tareas escolares. Este es el caso de Laila, una mujer joven, que tuvo que renunciar a sus estudios para ayudar a su madre en el cuidado de sus hermanas:

“Entrevistadora: *¡Ah! ¿Y todavía estás pensando en estudiar? Si sale algo, ¿tú estudiarías o no?*

Madre: *Yo sí.*

Entrevistadora: *¿Todavía?*

Madre: *A mí me gustaría aprender más.*

Mediadora: *Pero ahora lo tienes más difícil con los niños ¿no?*

Madre: *Sí. Es que cuando la niña viene del colegio y hay alguna cosa que no entiende, me dice: ‘mamá ¿cómo se hace esto?’, y yo me siento mal.*

Entrevistadora: *Porque no se lo puedes explicar ¿no?*

Madre: *Porque no sé, y ella también se pone muy triste.*

Entrevistadora: *¿Por eso te gustaría saber más?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *Para poder ayudarla a ella con sus deberes.*

Mediadora: *En la educación de los niños necesitas mucho. Hay que tener una formación nada más por la educación de los niños, aunque no trabajes en la calle.*

Entrevistadora: *Claro, a ti también te dará cosa cuando tú la ves así.*

Madre: *Sí (risas). Y ella me dice: 'mamá que me da vergüenza decirle a la seño delante de todos que mi madre no sabe.'*
(Entrevista a Laila, p. 788-805)

Hay otras madres como Raba y Sicmec que a pesar de haber tenido la posibilidad de estudiar decidieron no hacerlo, y más tarde se arrepintieron de haber tomado aquel camino:

“Entrevistadora: *(risas). ¿No te gustaba?*

Madre: *No me gustaba, pero al final me he arrepentido.*

Entrevistadora: *Estudiarías la Primaria más o menos ¿no?*

Madre: *Sí, la Primaria. Pero me he arrepentido mucho (de no haber seguido).*

Entrevistadora: *¿Te arrepientes ahora?*

Madre: *¿De no estudiar? Sí.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *No es lo mismo de pequeña que de mayor.*

Entrevistadora: *De mayor...*

Madre: *... no se te meten las cosas en la cabeza, no es lo mismo. La casa y eso, no trabajaba, pero tenía...* (Entrevista a Raba, p. 142-151)

“Entrevistadora: *¿No echas de menos no haber estudiado ahora?*

Madre: *Claro.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Por eso estoy luchando con esta gente.*

Entrevistadora: *¿Para ayudarlos en los deberes? Te hubiera gustado...*

Madre: Claro. Y si hubiera sabido no tendría problemas para ayudar a mis niños, y estar al lado de ellos. Pero soy inteligente, yo sé sumar (risas) y contar dinero.” (Entrevista a Sicmec, p. 566-571)

Cuando algunas de estas mujeres llegan aquí, se interesan por aprender la lengua española y así poder defenderse en su vida cotidiana. Normalmente, se enteran de los lugares donde se imparten esas clases a partir del contacto que mantienen con otros marroquíes que llegaron previamente y que saben dónde acudir para pedir información.

Sara, una de las madres entrevistadas, afirma que la vida en España es muy activa, y que habitualmente los españoles se buscan un quehacer para ocupar su tiempo, ya sea el trabajo o cualquier otra cosa que les mantenga atareados. Como veremos a continuación, ella piensa que hay mujeres marroquíes que se contagian de esa actividad, y deciden ocupar su tiempo libre en actividades que, a la vez que les reportan algo, les permitan hacer una vida al margen del ámbito doméstico:

“Entrevistadora: Te iba a preguntar si había cambiado el tiempo que le dedicabas a los niños a ayudarles con los deberes, pero como han nacido aquí, pues entonces...

Madre: Es que depende, si las madres saben leer y saben escribir, tanto allí como aquí, tienen tiempo. El propio niño dice: ‘mamá, quiero hacer eso ¿me ayudas?’. Y si tú sabes...

Entrevistadora: Claro.

Madre: ... tú tienes que echarle una mano, y te gusta. Pero si la madre no sabe... Es que las madres que están aquí, cuando tienen tiempo, a lo mejor van a los centros de adultos, y ahora están aprendiendo. Yo he estado con muchas familias en Marruecos que a lo mejor no han ido a estudiar, y son analfabetas en su propio idioma.

Entrevistadora: Y aquí están aprendiendo.

Madre: Ellas van a la escuela para aprender español, y saben ya escribir letras y...

Entrevistadora: ¿Y qué les impulsó a hacer eso? ¿Por qué decidieron apuntarse?

Madre: *Porque la vida aquí es activa, la gente no se queda parada. Si no están trabajando tienen que hacer algo, y cuando los hijos están en el colegio o están en sus actividades, pues ellas...*

Entrevistadora: *No se van a quedar dentro de casa.*

Madre: *... tienen la necesidad. Yo conozco mucha gente que a lo mejor no está trabajando pero tiene que hacer algo.* (Entrevista a Sara, p. 100-113)

Este testimonio muestra que hay mujeres que se sienten impotentes al comprobar que su desconocimiento les impide ayudar a sus hijos. Se trata de un sentimiento que se magnifica cuando los niños, por ingenuidad, por egoísmo, o por la impotencia de no poder recibir en casa esa ayuda escolar, les recuerdan continuamente a sus madres que son mujeres analfabetas y, en ocasiones, se avergüenzan de ello.

Frente a este desconocimiento hay madres que demandan formación con el fin de ayudar a sus hijos. Sin embargo, las tareas domésticas, su escaso conocimiento del español para poder informarse y el trabajo les dificultan amoldarse a un horario académico inflexible.

Aunque el desconocimiento, como ya veíamos en los resultados de las encuestas, es la principal causa por la que los padres no proporcionan a sus hijos el suficiente apoyo escolar, hay otros factores que también cabría destacar, como la falta de tiempo. Muchos padres y madres se ven obligados a trabajar la mayor parte del día para poder hacer frente a los gastos familiares, y cuando llegan a casa, la mujer, que es la que soporta la mayor parte del peso en las responsabilidades domésticas, apenas tiene tiempo para ayudar a sus hijos con las tareas escolares.

Este es el caso de Yaima, que desde que vive en España se ha visto en la necesidad de trabajar fuera de casa, y apenas tiene tiempo para ayudar a sus hijos con los deberes ni para organizar en casa encuentros con sus amigos:

“Entrevistadora: *¿Crees que en Marruecos dedicabas más tiempo a la ayuda de tus hijos en los deberes? ¿Hacías más reuniones de amigos?*

Madre: Sí, eso en Marruecos. Te puedo decir que allí sí hay un poco de tiempo, porque cuando tú no trabajas, y puedes...

Entrevistadora: Tienes más tiempo.

Madre: Tienes un poco de tiempo.

Entrevistadora: Claro.

Madre: Pero no como aquí.” (Entrevista a Yaima, p. 27-32)

La mayoría de las veces son los padres o los hermanos mayores quienes se encargan de colaborar con chicos marroquíes en sus tareas escolares, porque generalmente la formación que tienen éstos es muy superior a la de las madres. En el caso de la familia de Fauzia, es el esposo quien se encarga habitualmente de ayudar a sus hijas con los deberes, ya que la falta de formación de nuestra entrevistada la pone nerviosa y transmite esa ansiedad a sus hijas:

“Entrevistadora: Por ejemplo, tú cuando ayudas a tu hijo en los deberes ¿entiendes más o menos lo que dice?

Madre: (Niega con la cabeza)

Entrevistadora: ¿Nada?

Madre: No, yo en eso no los ayudo. Que les ayuden los que están en medio.

Entrevistadora: ¿El padre?

Madre: La pongo nerviosa.

Entrevistadora: Sí, que no tienes paciencia.

Madre: Sí, ninguna. Ya ves, cuando se lo comenté a la profesora me dijo: ‘mira...

Entrevistadora: ... la pones peor ¿no? (risas)

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¿Tu marido ha estudiado?

Madre: Sí, él...

Entrevistadora: ... lo entiende más o menos.

Madre: Sí, por eso las ayuda él. Por ejemplo, la profesora de mi segunda hija les dijo que aprendieran la tabla de multiplicar poquito a poco. Mi marido no lo hizo así (muy exigente con las niñas), y mi hija lloraba mientras decía: ‘papi, es que la seño me ha dicho que no’. Y él insistía.

Entrevistadora: Que se la tenía que aprender entera ¿no? (risas).

Madre: Y se la aprendió.” (Entrevista a Fauzia, p. 291-308)

Otra de las mujeres que participaban durante una de nuestras reuniones con los grupos de madres, coincidía en que su marido era quien más ayudaba a su hija con las tareas escolares:

Tere: *¿Quién ayuda normalmente a los niños con los deberes? ¿Entendéis vosotros como para poder ayudarles o normalmente los hacen solos? ¿Les ayuda el padre?*

Madre N°5: *Yo le ayudo.*

Tere: *¿Tú entiendes?*

Madre N°5: *Yo le ayudo.*

Tere: *¿Sí?*

Madre N°5: *Sí. Yo le ayudo y el inglés el padre.*

Tere: *¿Por qué? ¿Él sabe idiomas?*

Madre N°5: *Sí.*

Madre N°1: *Yo no me acuerdo de nada. Yo estudié cinco años, pero esos cinco años han sido de 'chapurreo'. Entré a la clase y las señoritas me explicaron, pero yo no...*

Tere: *No tomabas apuntes ¿no? (risas).*

Madre N°1: *Entonces es como si no hubiera estudiado, la verdad. Si la niña no entiende algo, tiene que esperar hasta que venga el padre para que se lo explique. Yo le ayudo con el español (porque el padre es marroquí y ella es de Ceuta).*

Tere: *Pero, generalmente las madres que venís no tenéis muchos estudios ¿no?*

Madre N°1: *Ella tiene estudios también, pero el problema suyo es que algunas veces no entiende el significado de la palabra.”*
(Charla para contrastar los resultados de las encuestas, 30 de enero de 2004, p. 119-131)

Al final de este testimonio se observa que hay madres marroquíes que, a pesar de tener estudios, no pueden ayudar a sus hijos con los deberes porque no saben castellano y les resulta muy difícil descifrar qué es lo que se le pide a su hijo en un ejercicio determinado. Para estas mujeres, resulta más fácil ayudar a sus hijos pequeños en aquellas tareas relacionadas con operaciones matemáticas simples, ya que éstas no requieren de un conocimiento muy extenso del idioma.

“Entrevistadora: *Te iba a preguntar que si ayudabas a tus hijos en los deberes, pero son muy chicos.*

Todas: (se ríen).

Entrevistadora: *Todavía no están en el cole ninguno ¿no? (risas)
(La mujer a la que preguntamos tiene hijos demasiado pequeños,
así que responde su madre, que tiene otra hija de once años).*

Madre: *Sí me preguntas a mí te diré que yo no le ayudo para nada, porque yo no entiendo nada de eso.*

Entrevistadora: *Por eso, es para saber lo que entiende de español. Y ¿ella entiende? (refiriéndome a la otra mujer que hay en la casa, la hermana de la madre).*

Madre: *Tampoco, ella no entiende español.*

Entrevistadora: *¿Nada? Entonces no puede ayudar a los niños.*

Hija mayor: *Bueno, sí le ayuda a su hija, porque ella sólo hace sumas y multiplicaciones.*

Entrevistadora: *¡Ah! Las matemáticas ¿no?*

Hija mayor: *Ahí va.*

Entrevistadora: *¿Pero las cosas de Lengua?*

Hija mayor: *No, eso ya no. Ahí viene a mí, y me pide que la ayude.*

Entrevistadora: (risas) *Y te toca ¿no?*

Mediadora: *Pero bueno, menos mal que te encuentra a ti.*

Hija mayor: *¡Hombre claro! (se ríe).” (Entrevista colectiva a tres mujeres, p. 55-69)*

El caso de Rakía es igual al que hemos visto en este testimonio. Ella sólo ayuda a su hija con las matemáticas, mientras que el padre es quien se encarga de apoyarla en el resto de sus tareas:

“Entrevistadora: *Bueno ¿ayudas a tus niñas con los deberes o no entiendes?*

Madre: *Pues algunas cosas sí, por ejemplo, las sumas (risas).*

Entrevistadora: (risas) *Las sumas, multiplicaciones...*

Madre: *Eso sí. Pero otras cosas el padre.*

Entrevistadora: *¿El padre?*

Madre: *Sí, porque su padre sabe bien.*

Entrevistadora: *¿De qué? ¿De lengua?*

Hija: *Lengua, por ejemplo,...*

Madre: *Porque ha estudiado aquí.*

Hija: *... problemas...*

Entrevistadora: *Entonces él vino muy chico a España ¿no?*

Madre: *No, muy chico no, cuando tenía dieciocho años o diecinueve años.*

Entrevistadora: *¿Y estudió aquí alguna carrera?*

Madre: *Sí, ha estudiado aquí.*

Entrevistadora: *¿Qué estudió?*

Madre: *No lo sé (risas).*

Entrevistadora: *¿No te acuerdas?*

Madre: *Cuando yo lo conocí ya estaba trabajando.*

Entrevistadora: *¡Ah! ya lo había dejado, y estaba trabajando.*

Madre: *Sí.” (Entrevista a Rakía, p. 339-360)*

Como hemos podido comprobar, los padres marroquíes ayudan a sus hijos con los deberes en función de sus posibilidades y de sus dificultades con el idioma, su escasa formación y, en ocasiones, su falta de tiempo. No obstante, a medida que sus pequeños van subiendo de nivel en la escuela, ellos lo tienen cada vez más difícil para ayudarles.

Así lo explicaba Laila:

“Entrevistadora: *Antes la ayudabas más con los deberes ¿Por qué? ¿Ahora entiendes menos?*

Madre: *Sí (risas).*

Entrevistadora: *A medida que va avanzando...*

Madre: *En primero y segundo yo le he ayudado, pero ahora ella está en cuarto y ya...*

Entrevistadora: *Ya imposible, no entiendes casi nada ¿no? (risas).*

Madre: *(risas) Me pregunta y digo: ‘hija, no lo sé’.” (Entrevista a Laila, p. 210-215)*

2.1.5. Factores que intervienen en el rendimiento escolar de los chicos marroquíes

Aunque en el apartado anterior ya hacíamos referencia a algunos de los elementos que podían influir en el rendimiento escolar de los chicos marroquíes (motivación, expectativas en función del lugar de residencia, cambio de mentalidad de los padres con respecto a la formación...). En esta sección, pasaremos a detallar otras posibles causas que afectan al rendimiento escolar y que guardan una relación

muy estrecha con el apoyo escolar proporcionado a los niños inmigrantes y con su ambiente familiar.

Comenzaremos con el apoyo escolar, es decir, preguntándonos por qué hay algunos chicos marroquíes que obtienen malas calificaciones cuando llegan aquí y qué medidas existen para poder hacer frente a esta situación. Para ello partiremos del testimonio de una profesora de educación intercultural que trabaja con niños marroquíes:

“Profesora: Claro, si ellos vienen de un colegio de España, les ha dado tiempo a hacerles un seguimiento en el colegio, de los resultados académicos, y a partir de ahí podemos ir subiendo. Pero si vienen directamente de un colegio de Marruecos, del campo, que es la primera vez que van al colegio y que tienen que empezar como los niños pequeños con las vocales, las letras... Hay otros niños que saben muy bien árabe, y vienen aquí y no saben el idioma. Esto a mí me lo cuentan los niños, me dicen que es muy difícil. Dicen: ‘aquí el inglés ahora es nuevo y nos tenemos que olvidar el francés porque no hay profesor’.” (Charla con el grupo de madres para contrastar resultados, 25 de abril, p. 311)

Como podemos comprobar, de este comentario se extraerían varias causas que en cierta forma podrían provocar la tendencia a un rendimiento escolar bajo. La primera sería que aquellos chicos que han estado escolarizados previamente tienen más posibilidades de avanzar en sus estudios porque cuentan, al menos, con las herramientas necesarias para poder desenvolverse en la escuela. Además estos niños saben leer y escribir en árabe y, a veces, incluso en francés, por lo que sus profesores cuentan con la ventaja de poder enseñarles la lengua castellana a partir de materiales bilingües (árabe y castellano ó francés y castellano). Sin embargo, los chicos que nunca antes habían pisado una escuela parten de un nivel muy inferior, y tienen que comenzar desde el principio, aprendiendo las letras y las vocales. De ahí que no puedan beneficiarse de las ventajas del material bilingüe al que hacíamos referencia.

La segunda causa tiene que ver con las lenguas establecidas en los currícula de las escuelas marroquíes y españolas. Mientras en Marruecos el segundo idioma más valorado es el francés. En España,

sin embargo, el que se imparte en todas las escuelas desde la Primaria es el inglés, y hay regiones donde a los alumnos inmigrantes se les exige el aprendizaje de otras lenguas como el catalán o el euzkerria. El aprendizaje de dos o más lenguas nuevas a la vez supone una dificultad evidente para los chicos marroquíes, por lo que a veces se sienten tan saturados que no logran obtener los resultados académicos esperados y se vienen abajo.

Para evitar esta saturación, habría que hacer algunas modificaciones en cuanto a la inflexibilidad del currículum establecido. Y podríamos empezar por dotar a todos los colegios de Primaria, que cuenten con un número significativo de alumnos marroquíes, con un profesor de francés. De manera que estos alumnos pudiesen continuar el aprendizaje de esta lengua que iniciaron en su país de origen y que además tendrán que retomar en cursos superiores. Al mismo tiempo, sería bueno contar con un profesor de árabe o con un mediador intercultural, que conociesen en profundidad la lengua materna de estos chicos y su cultura y que actuaran como nexo de unión entre las dos lenguas y culturas.

Además del idioma y el apoyo escolar que reciben los chicos marroquíes en las escuelas españolas, hemos encontrado otro elemento que podría afectar al rendimiento académico, pero que tiene que ver con el ambiente familiar. Para analizarlo, partiremos de un fragmento de entrevista realizado a una madre marroquí:

***Madre:** (Mi hija) Se pasaba el día con mi madre, yo y ella juntas, pero a dormir se venía conmigo todos los días. La cosa cambió cuando me fui con su padre a vivir fuera, estábamos todo el día gritando, todos los días teníamos discusiones.*

***Entrevistadora:** ¡Ah! Sufrió mucho.*

***Madre:** La niña iba para atrás, siempre para atrás. El profesor me llamaba siempre y me decía: Ela niña no estudia mucho, es muy infantil. Y ahora fíjate, como está ella sola en casa, aunque nadie la ayuda, está siempre más tranquila y yo también estoy más tranquila. Ella ahora se pasa todo el día aquí sola, con su tele, hace sus deberes. Ella no sale de la casa, se sienta y hace las cosas hasta que ha terminado, y después se marcha a la escuela de árabe, está una hora, y viene.” (Entrevista a Yaima, p. 1096-1098)*

Como podemos observar en este testimonio, la relación entre los padres puede llegar a ser un factor determinante en el rendimiento escolar de los hijos y en su comportamiento. Cuando la pareja tiene una relación conflictiva y la exteriorizan continuamente, no es de extrañar que el niño se sienta triste, y que termine descuidando sus estudios.

Ahora bien, en el entorno familiar de los chicos marroquíes frecuentemente encontramos otros factores que también podrían afectar a los resultados escolares, como son: la falta de recursos para hacer frente a los gastos del hogar, del colegio, de la ropa, de los alimentos, etc.; la ausencia de un espacio propio y libre de ruidos donde los chicos puedan estudiar y tener algo de intimidad; dificultades para emprender una nueva vida lejos de algunos de los familiares directos que aún residen en Marruecos; dificultad de las familias monoparentales para hacer frente a los gastos y, al mismo tiempo, atender a sus hijos como es debido, etc. Todos estos elementos son comunes a la mayoría de los hogares que hemos visitado durante las entrevistas, y en algunos casos nos sorprendería comprobar cómo la mayoría de esos niños, a pesar de carecer de una serie de necesidades que son básicas para su desarrollo y para su vida cotidiana, tienen un rendimiento escolar satisfactorio.

2.1.6. Relaciones entre los padres de alumnos

Tras revisar los comentarios que hacían referencia a las relaciones que las mujeres marroquíes mantienen con otras madres del colegio, comprobamos que entre ellas no existe una amistad afianzada. Además, cuando hablaban de su relación con otras madres, hacían alusión a un modo de relacionarse muy concreto.

Según pudimos comprobar, es frecuente que las relaciones sociales de estas mujeres se circunscriban al ámbito escolar o vecinal. Es decir, que estas madres generalmente se relacionan con sus vecinas o con algunas de las madres que esperan en la puerta de la escuela a que sus hijos entren o salgan de clase. Pero fuera de estos contextos, apenas se comunican con otras mujeres que no pertenezcan a la familia.

A continuación veremos algunos de los comentarios que, sobre esta cuestión, surgieron durante una de nuestras charlas con un grupo de madres marroquíes:

Lola: A mí lo que me encanta son los corrillos de por la mañana, porque se juntan las madres ¿eh?

Tere: ¿De qué habláis? ¿De las niñas y todo eso?

Madre nº1: Se juntan tres o cuatro, y cuando no, cinco.

Madre nº4: Sí.

Tere: De vuestros problemas y... Eso ayuda también, sobre todo cuando hay dificultad con el idioma, porque así tienes compañía y puedes contar con ellas.

Madre nº4: Yo también tengo muchas buenas amigas aquí.

Tere: ¿Sí?

Madre nº4: En la calle donde vivo todos son viejos y viejas. El otro día un viejo me miró en la calle así (de arriba abajo), y me dijo: '¡ay, que guapa!' (risas). Yo conozco a todo el mundo.

Tere: Tú te mueves más, y trabajas en la calle ¿no? Pero normalmente yo creo que las amas de casa...

(Interrupción: servimos el té y entran algunos niños).

Tere: Lo que estaba diciendo, que normalmente las madres se relacionan menos ¿no? se van más con los familiares que están aquí. Por ejemplo, ella me ha dicho que era tu cuñada (ambas venían juntas a la reunión).

Madre nº1: No, ella es la mujer de mi tío.

Tere: ¡Ah, vale!

Madre nº1: No, no es mi cuñada. Pero yo el mayor contacto que tengo es con las vecinas.

Tere: ¿Con las vecinas?

Madre nº1: Poco, no mucho.

Tere: ¿Sí?

Madre nº1: Tengo contacto con cuatro.

Tere: ¿Con cuatro vecinas de allí? ¡Ah, pues está bien!

Madre nº1: Pero no voy a su casa. Nada más las conozco de: 'hola', '¿cómo estás?' '¿cómo están los niños?'. Así, de preguntarme nada más, pero tanto como para ir a su casa... con todo por medio. Con una de ellas sí, pero no soy de...

Tere: Normalmente las mujeres que he conocido que son amas de casa, se quedan más en la casa, y conocen más a las vecinas.

Si tienen familia aquí se reúnen muchas tardes con la familia. Sin embargo, las mujeres que trabajan tienen más relaciones.

Madre nº1: *Yo no tengo muchas relaciones, ni yo ni él tampoco (ella es ama de casa y su marido trabaja en un taller).*

Tere: *¿Y con los vecinos de tu casa?*

Madre nº1: *No, cierro la puerta y ya está. No vienen a casa.*

Tere: *Cada uno en su casa y...*

Madre nº4: *Yo nunca voy a casa de nadie.*

Tere: *Y las mujeres marroquíes que conocéis aquí ¿son del colegio?*

Madre nº1: *Yo sí...*" (Charla con un grupo de madres, 30 de enero, p. 73-100)

Como podemos advertir en estos comentarios, el hogar adquiere un nuevo significado cuando las mujeres marroquíes llegan a España. Mientras que en Marruecos, como ya veíamos en uno de los capítulos anteriores, las relaciones entre mujeres se producen fundamentalmente en el ámbito privado; en España, sin embargo, ocurre lo contrario, es decir, que muchas mujeres marroquíes se muestran reacias a reunirse en casa de amigas y vecinas o a recibir las en la suya propia.

Esta transformación puede estar motivada por distintos factores, como por ejemplo: la falta de tiempo de algunas mujeres para visitar o recibir visitas a causa de su inserción en el mercado laboral, la asimilación de costumbres occidentales que tienen que ver con la salvaguarda del espacio privado y con el individualismo (es decir, la idea generalizada de que cada uno debe ir a lo suyo y no preocuparse demasiado de lo que ocurre en la puerta de enfrente) y quizás la dificultad para entablar una amistad afianzada con mujeres que tienen otras costumbres y que comienzan construyendo sus relaciones fuera del hogar (en el trabajo, quedando para tomar un café, para comer fuera, para salir, etc.), y que reservan sus casas para el momento en el que exista cierta confianza con el invitado.

En esta misma línea, Fátima, otra de las mujeres entrevistadas, nos relataba que ella no se sentía a gusto cuando iba a casa de alguien, porque hoy día la gente está muy ocupada y siente que molesta. Sin embargo, como ella misma añade, esta sensación no la tenía en Marruecos cuando iba a casa de un familiar:

Entrevistadora: ¿Tienes relación con otras madres del colegio?
Madre: Yo creo que todo el mundo es amigo mío, digo yo.
Entrevistadora: ¿Pero tú vas a casa de otras amigas?
Madre: A mí no me gusta.
Entrevistadora: ¿No te gusta?
Madre: Nos conocemos de la calle: '¡hola!', y ya está. Todas son mis amigas, pero cada una en su casa.
Entrevistadora: Cada una en su casa (risas).
Madre: A mi casa vienen muchas amigas.
Entrevistadora: ¿Aquí?
Madre: Siempre vienen dos amigas a mi casa.
Entrevistadora: ¿Sí?
Madre: Pero a mí no me gusta.
Entrevistadora: ¿No te gusta ir a otras casas?
Madre: Yo voy a la casa de alguien y...
Entrevistadora: ... y estás incómoda.
Madre: No, no. (Se refiere a que no le gusta)
Entrevistadora: Y ¿por qué?
Madre: No lo sé. En Marruecos sí, con mi hermana, y en casa de mi hermano, pero aquí no, porque no he conocido aquí nadie...
Mediadora: Que no tienes confianza.
Entrevistadora: ¿Y tienes aquí buenas amigas?
Madre: Sí, bueno.
Entrevistadora: ¿O allí tenías más?
Madre: En Marruecos ahora no tengo ni una, las he perdido a todas.
Entrevistadora: ¿Ahora? ¿Aquí?
Madre: En Marruecos.
Entrevistadora: ¡Ah! en Marruecos, claro.
Madre: Sí, en Marruecos. Pero aquí mis amigas no han venido ni una a mi casa, cada uno en su casa.
Entrevistadora: (risas).
Madre: Porque cada uno sufre, trabaja, y viene a su casa. A qué voy a ir yo a sentarme tres o cuatro horas." (Entrevista a Fátima, p. 1140-1158)

Tras leer estos comentarios, nos percatamos de que las relaciones sociales de las madres marroquíes se limitan prácticamente al intercambio de saludos, por lo que apenas podemos hablar de la

existencia de relaciones de amistad. Generalmente estas mujeres hacen su vida dentro del hogar, y de vez en cuando salen a comprar, a pasear o a llevar y recoger a los niños del colegio, pero apenas se reúnen con otras mujeres en sus casas o quedan con ellas para tomar algo. Cuando se trata de madres que trabajan podríamos achacarlo a la falta de tiempo, pero cuando nos referimos a las amas de casa, parece ser que las relaciones que mantienen con el exterior también son muy escasas, llegando a ser en muchos casos prácticamente inexistentes.

Rakía, que se dedica a sus labores y a veces hace comidas para venderlas a la calle, nos explicaba que una de las razones por la que ella había dejado de salir con sus amigas era porque tenía una hija demasiado pequeña y ésta apenas le dejaba tiempo para otras cosas. Parece ser que desde que su hija pequeña nació no sale demasiado de casa:

“Entrevistadora: *¿Conoces a las madres del cole y hablas con ellas en la puerta? ¿Sales con ellas?*

Madre: *Sí, pero hablamos de las cosas de los niños.*

Entrevistadora: *¿De los niños y ya está?*

Madre: *Y ya está.*

Entrevistadora: *Pero ¿nunca quedáis? ¿No vas por ejemplo a su casa a visitarla y a tomar un té?*

Madre: *Sí, sí, hay algunas niñas que...*

Entrevistadora: *Que vas a su casa ¿no?*

Madre: *Sí, por ejemplo...*

Entrevistadora: *¿Os visitáis?*

Madre: *Para el mes que viene tengo una boda.*

Entrevistadora: *¡Ah, mira! (risas).*

Madre: *Que es la hija de una amiga mía.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *Entonces ¿os visitáis?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *Pero, para salir a tomar un café fuera no, casi siempre en las casas ¿no?*

Madre: *Cuando no tenía la niña chiquitita sí, pero ahora...*

Entrevistadora: *Tienes que estar más...*

Madre: *Porque es...*

Entrevistadora: *... muy nerviosa.*

Madre: ... muy nerviosa, no me deja sentarme ni me deja tranquila. Sanae sí es muy tranquila (Sanae es su otra hija).

Entrevistadora: Que la otra tienes que estar pendiente todo el rato de lo que está haciendo ¿no?

Madre: Sí. Con Sanae, bueno, el fin de semana siempre salía con ella a tomar café o al Chorro.” (Entrevista a Rakía, p. 288-311)

El caso de Rakía no es demasiado común, porque por lo general las mujeres marroquíes que están casadas apenas salen de su vivienda para relacionarse. Especialmente aquellas que tienen poco tiempo libre, que no dominan la lengua española o que tienen costumbres muy tradicionales. Éstas consideran que su lugar está exclusivamente en el hogar, cuidando de su marido y de sus hijos.

No obstante, Rakía no es la única excepción, hemos entrevistado a otras mujeres que, a pesar de no recibir a amigas en casa, no tienen inconveniente en tomarse un café con otra madre para charlar mientras esperan que sus hijos salgan del colegio. Fatma es una de estas mujeres:

“Entrevistadora: ¿Tú tienes relación con otros padres del colegio y con los niños?

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Sí, hablo con los padres españoles y marroquíes, y tengo contacto con ellos.

Entrevistadora: ¿Pero salís o no?

Madre: No.

Entrevistadora: Contacto en la puerta del colegio.

Madre: No, a veces los encuentro en la calle, y nos sentamos en la mesa de un bar juntas y hablamos. Pero tanto como para invitarlas a mi mesa no (se refiere a su casa).

Entrevistadora: Tú de todas maneras tampoco tienes mucho tiempo.

Madre: Yo no tengo mucho tiempo, y el que tengo lo aprovecho para mi niño.” (Entrevista a Fatma, p. 975-984)

*La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género:
El caso de las mujeres marroquíes*

*C) La influencia de los estereotipos
en la construcción de identidades
culturales y de género*

C) LA INFLUENCIA DE LOS ESTEREOTIPOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES CULTURALES Y DE GÉNERO

1. ¿Cómo percibimos los españoles a los marroquíes?

Hasta el momento hemos abordado la descripción y el estudio de las familias marroquíes como subsistema social (perspectiva macrosistémica) y como sistema de roles (perspectiva microsistémica), y ello nos permite forjarnos una visión holística y heterogénea de las relaciones y componentes psicosociales que están presentes en el seno de las distintas familias marroquíes que migran a España.

Sin embargo, estaríamos ante una lectura incompleta si obviáramos el componente social de la identidad como proceso, pues de este modo sólo atenderíamos a la autopercepción de las personas entrevistadas y dejaríamos de lado el marco social en el que se encuadran. Por esa razón, hemos creído conveniente resaltar algunos de los estereotipos más usuales en el territorio español, y que, en mayor o menor medida, determinan nuestra percepción sobre este colectivo y sobre Marruecos en general.

1.1. Estereotipos sobre el fenómeno migratorio y la población marroquí

Para conocer los estereotipos que tienen los españoles hacia los marroquíes hemos recurrido a diversas fuentes de información, todas ellas basadas en los resultados de encuestas de opinión que el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) ha realizado en los últimos años, y en las opiniones de autores/as españoles/as y marroquíes que han profundizado en el tema.

Comenzaremos haciendo un recorrido histórico a través de los resultados facilitados por el CIS desde el año 1991 hasta el 2003, con el propósito de conocer la transformación que ha sufrido el pensamiento estereotípico de los españoles hacia los marroquíes en los últimos años.

La mayoría de los estudios sobre inmigración en España coinciden en identificar la década de los noventa como el inicio del proceso migratorio, aunque la existencia de flujos migratorios en la Península viene de tiempo atrás. En aquellos años, a pesar del

crecimiento migratorio, la presencia de personas de distintas nacionalidades en nuestro país era escasa, ya que el número total de extranjeros ascendía a 360.000⁴⁰, una cifra insignificante si la comparamos con la del actual, 3.730.610⁴¹. Durante los comienzos migratorios, la principal preocupación de los españoles hacia los inmigrantes era la posibilidad de que éstos pudieran usurparles unos puestos de trabajo que consideraban de su propiedad por razón de nacionalidad.

Sin embargo, el crecimiento económico que ha experimentado nuestro país desde los principios de la inmigración hasta la actualidad ha provocado que esa imagen del inmigrante como "usurpador del trabajo", pase a ser sustituida por la de "criminal". Y, al mismo tiempo, la predisposición de los españoles a tener un inmigrante como vecino, como compañero de colegio de sus hijos, o como yernos y nueras, también ha disminuido en una proporción importante. Es decir, que cuando la presencia de inmigrantes era prácticamente invisible, la predisposición de los españoles a la convivencia era superior, pero finalizada la década de los noventa, con el crecimiento migratorio comenzó a aparecer entre los españoles un fuerte sentimiento de discriminación hacia los que consideraban "delincuentes", "personas conflictivas" y "ladrones"⁴². En el Barómetro del CIS de 2003, los marroquíes ocupaban el primer puesto en la lista de los extranjeros hacia los que los españoles sentían menos simpatía y más desconfianza.

Esta imagen que tenemos de los inmigrantes contrasta con otros datos extraídos por González Enríquez (2005) en un estudio de tipo cualitativo que se llevó a cabo en diferentes barrios y municipios, de Barcelona y Madrid, en los que se concentraba un número importante de inmigrantes. Esta investigación revelaba una serie de dificultades de convivencia que, según la población española que

⁴⁰ Este dato ha sido extraído de un documento realizado por la profesora González Enríquez (2005), y publicado en Internet por el Instituto Universitario de Investigación sobre Seguridad Interior. El documento alberga un interesante análisis de los datos del CIS con respecto a la "opinión pública e integración social de los inmigrantes en España" desde 1991 hasta 2003.

⁴¹ Dato correspondiente al Padrón del 1 de enero de 2005, facilitado por el Instituto Nacional de Estadística (ver en <http://www.ine.es>).

⁴² Fuente: Ilvo Diamanti *"Immigration et citoyenneté en Europe une enquête"*. Critique Internationale, n.8. 2000. Citada en González Enríquez (2005).

reside en estas zonas, ha devaluado el precio de sus viviendas y la calidad de vida de sus barrios. Estas dificultades son básicamente las siguientes: falta de seguridad y de higiene en muchas zonas comunes a consecuencia de la apropiación que los inmigrantes han hecho de ellas; exceso de ruido en las viviendas ocupadas por migrantes; y, aumento de la conflictividad. Las críticas más duras vertidas por estos vecinos se refieren los inmigrantes marroquíes, los acusan de ser "prepotentes", "agresivos", de discriminar a sus mujeres, y de acosar a las mujeres españolas.

Como podemos comprobar, las dificultades encontradas por los vecinos de estas barriadas no guardan relación alguna con la cultura de las personas inmigradas, en todo caso habría que hablar de una serie de consecuencias que son producto de una situación de marginación, de exclusión y de miseria, que no tiene que ver con el fenómeno migratorio en sí y, menos aún, con la pertenencia a una determinada nacionalidad o cultura.

Tampoco podemos apuntar a los inmigrantes como usurpadores de empleo, cuando los puestos que generalmente ocupan estas personas son aquellos que los españoles se niegan a aceptar. Generalmente, el rechazo a este tipo de trabajos surge como consecuencia de la escasa relación que existe entre el número de horas trabajadas y el sueldo recibido, de las condiciones de trabajo absolutamente precarias a las que se somete a los inmigrantes, de la ausencia de Seguridad Social que les proteja en caso de accidente laboral (sobre todo en aquellos trabajos que conllevan un riesgo físico), etc.

Sami Naïr (2002) añade cuatro nuevas ideas falsas sobre la inmigración en España, que se suman a las presentadas hasta ahora. El autor plantea una serie de creencias que son compartidas por gran parte de la población española, y que pasamos a enumerar a continuación:

1) *Amenaza de una "invasión" migratoria.* Esta amenaza no es tal si tenemos en cuenta que el número de extranjeros en el Estado español durante el año 2005 no superó el 8,5% de la población total.

2) *Los inmigrantes se benefician indebidamente de las leyes*

sociales que les son favorables. Resulta difícil sostener una afirmación de este tipo cuando los últimos estudios indican que gracias al trabajo de muchos inmigrantes que cotizan mensualmente en la Seguridad Social Española, el sistema de pensiones actual no ha sufrido las consecuencias del detrimento de nuestra tasa de natalidad y del envejecimiento de la población.

3) *La riqueza de España "provoca el efecto de llamada" en los países pobres.* Es cierto que los inmigrantes vienen a España en busca de un trabajo y de una mejor calidad de vida, pero no podemos olvidar que no son ellos quienes ocupan los puestos de trabajo mejor remunerados, sino aquellos que forman parte del sector informal, es decir, su supervivencia en España depende mayoritariamente de la economía sumergida. La mayoría de estas personas son conscientes de las dificultades que encontrarán en el país de acogida, pero siempre les queda la "posibilidad" de mejorar su calidad de vida o de labrarse un futuro, algo que ni siquiera tienen en su país de origen.

4) *La inmigración "amenaza" con alterar la identidad de España.* En alguna parte de este estudio nos preguntábamos por esa identidad, ¿acaso se trata de algo que surge de la nada o, por el contrario, se forja a partir del contacto entre culturas y de la apertura a las influencias externas? Si tememos entrar en contacto con otras culturas o las rechazamos, lo único que conseguimos es negar una parte de nuestra identidad que tiene que ver con "el Otro", y sin el cual ésta nunca habría sido posible. Aseverar que la inmigración supone un peligro para la identidad nacional nos confronta con debates de plena actualidad, como los referentes a la rearticulación territorial de España (considérese la discusión sobre el *Estatut* catalán, proceso de negociación abierto con los independentistas de Euskadi...), o a la "desintegración" del modelo familiar tradicional ante la "amenaza" que traen consigo el reconocimiento de las parejas de hecho, los matrimonios homosexuales y la posibilidad de estos últimos de adoptar niños.

Moulhai (2000) y Álvarez (2002), aluden a un nuevo estereotipo en torno al inmigrante musulmán, que tiene que ver con su supuesta incapacidad para integrarse. Álvarez (2002) enumera una serie de pilares que, a su modo de ver, soportan la construcción del estereotipo sobre el "migrante como alguien imposible de integrar": una visión

esencialista y estática del Islam; la creencia de que la sociedad de acogida y los inmigrantes son bloques homogéneos; y el olvido de la dificultad de integración en un contexto social de recepción que es inadecuado.

Resulta difícil hablar de integración en un escenario donde una de las partes implicadas, la sociedad de acogida, construye una serie de juicios de valor previos que perjudican y denigran a la otra parte, la población migrante. A modo de recapitulación, enumeraremos algunos de los estereotipos que han ido perfilando la imagen actual que la mayoría de los españoles tienen de los inmigrantes y que los medios de comunicación de masas se han encargado de afianzar. Son los siguientes: invasores, agresivos, sucios, ruidosos, delincuentes, prepotentes, acosadores, inintegrables, usurpadores de trabajo, etc. La idea de convivencia entre culturas resulta incongruente cuando aún existen barreras físicas y cognitivas que nos separan de los migrantes.

1.2. Estereotipos sobre la mujer marroquí

Como pudimos ver en el análisis teórico del estudio actual, el prejuicio o punto de vista preconcebido sobre una persona, actúa en multitud de ocasiones como base de la discriminación. Esto quiere decir, que habrá individuos que, además de tener una opinión negativa previa sobre el inmigrante, manifiesten una conducta discriminatoria y de desprecio hacia éste.

A partir de las experiencias de las mujeres marroquíes entrevistadas, hemos tenido la oportunidad de conocer algunos posibles efectos que estas conductas discriminatorias producen en las personas que las manifiestan y en los sujetos a los que van dirigidas. De tal modo, que para conocer algunos de los puntos de origen de la discriminación que sufren estas mujeres nos parece interesante realizar una aproximación a los distintos estereotipos que los españoles tienen de las mujeres inmigrantes marroquíes. Al mismo tiempo, contrastando estos prejuicios con los testimonios de las entrevistadas, conoceremos más de cerca cuáles son los efectos que las conductas discriminatorias tienen sobre estas mujeres y cómo ellas los perciben.

Romina Forti (2002) hace una crítica a la concepción generalizada que existe en Occidente sobre la mujer musulmana como

"víctima silenciosa y pasiva". Como ella, otras muchas autoras (Aixelá, 2000; Mernissi, 2000; y Moualhi, 2000), han insistido en la entidad multidimensional de las mujeres musulmanas, y en la importancia de su papel en la vida pública y privada, recordando el peso de su opinión en las decisiones familiares y su rol como guardianas de la identidad colectiva. Aun así, se trata de un protagonismo que sufre las contradicciones de un entorno familiar y de parentesco propios de una sociedad patriarcal, de una serie de proyectos de construcción de Estado, y de políticas internacionales que tratan de invisibilizar a la mujer.

"Discriminadas, alienadas, atrasadas y sometidas", por un Islam machista, totalitario y tiránico. Esos son otros de los estereotipos que, según Forti (2002), impregnan la visión occidental sobre la mujer musulmana. Hay que señalar que esta perspectiva parte de un enfoque etnocentrista que, además de contribuir a que se continúen reproduciendo situaciones de este tipo en el mundo musulmán, aumenta el número de contradicciones a las que se le somete.

Estos estereotipos son fácilmente reconocibles para cualquier español que no sea ajeno a la información procedente de telediarios y noticias de prensa. Así lo demuestra un estudio llevado a cabo por Clara Yuste (2006) sobre los estereotipos hacia los marroquíes en la prensa. Los resultados de dicho estudio muestran una serie de prejuicios sobre la mujer musulmana que, como podemos ver a continuación, se asemejan a los anteriores:

- Modelo de mujer musulmana homogéneo e inmutable
- Se silencia la voz femenina
- Persistencia de un discurso compasivo que las representa como distantes, pasivas, sumisas, sometidas, veladas...
- Representación de la "mujer como víctima del Islam", sentenciando que su religión es el origen de todos sus males y olvidando buscar las causas también en la política de sus países y la herencia sociocultural patriarcal de sus sociedades.
- Obsesión occidental por el velo.
- El/la migrante procedente de Marruecos se convierte en protagonista del mayor número de informaciones, generalmente, en las secciones de sucesos.
- Apenas se encuentran en los medios intelectuales, artistas,

científicos/as o escritores/as árabes porque eso no interesa, ni produce "morbo".

- Se afirma la identidad propia frente a la ajena mediante la generalización y homogeneización del colectivo de inmigrantes procedentes de países árabo-musulmanes y de la propia sociedad receptora.
- Existe un imaginario de romanticismo y exotismo al estilo de "Las mil y una noches".

Como podemos comprobar, muchos de estos estereotipos coinciden con los que mostrábamos anteriormente, los cuales seguramente nos resulten familiares a la gran mayoría de los españoles. Parece ser, por tanto, que esta investigación aporta una prueba más a lo que parecía evidente: los medios de comunicación ejercen una fuerte influencia en la percepción que tenemos de otras culturas. Según Yuste (2006), la prensa utiliza una serie de tretas y artimañas, como la utilización de imágenes descontextualizadas o discursos que combinan una presentación negativa de los "otros" con una posición del "nosotros", para conseguir desviar la atención de la población hacia un foco común.

El recorrido realizado a lo largo de este apartado nos sirve para conocer el prototipo que, desde Occidente, se tiene de la mujer musulmana, como una mujer: distante, pasiva, sumisa, velada y víctima del Islam.

2. ¿Cómo nos perciben ellos?

La imagen que se tiene de los españoles al otro lado del Estrecho resulta indispensable para conocer cómo se construye la identidad de los inmigrantes marroquíes. El hecho de que se identifiquen con algunos rasgos de la cultura española y de que se reconozcan en ella va a depender en gran medida de la percepción que tienen de nosotros.

Ha sido difícil encontrar material, traducido al castellano, que refleje la imagen que tienen los marroquíes de los españoles. No obstante, nos serviremos de los testimonios de las entrevistadas, de varias cartas redactadas por estudiantes marroquíes⁴³, y de un proyecto de investigación realizado por los profesores de dos institutos de secundaria, de Marruecos y España, a partir del análisis de sus libros de texto, con el fin de conocer la imagen mutua que tienen los españoles y los marroquíes⁴⁴.

Tras analizar los testimonios aportados por las mujeres entrevistadas, encontramos una serie de opiniones hacia la población española que son coincidentes. En primer lugar, se elogia la libertad de la que disfrutaban los españoles, aunque para algunas resulta excesiva:

“Entrevistadora: *¿Hay diferencias entre España y Marruecos en cuanto al respeto a los padres? Por ejemplo, en tus niñas o en otros niños marroquíes ¿lo notas al salir del colegio?*

Madre: *Sí, aquí digamos que el respeto se mezcla con la confianza (risas).*

Entrevistadora: *Confianza, excesiva confianza muchas veces ¿no?*

⁴³ Se trata de 10 cartas escritas por alumnos marroquíes, de segundo de Bachillerato, que estudian en colegios e institutos españoles ubicados en Marruecos. Estas cartas se publicaron en: CEMBRERO, I. (2005): *“España desde mi ventana”*. Suplemento Semanal del Periódico *El País*, 26 de junio de 2005, [On-line]. Dirección URL: http://www.elpais.es/articulo/portada/Espana/ventana/elpepspor/20050626elpepspor_2/Tes/

⁴⁴ El proyecto se denomina *IBN Jaldun*, y la memoria del mismo podemos encontrarla en la siguiente dirección URL: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesbajoguadalquivir/docu/ibnjaldun/ibnjaldum/p_rimera.htm

Madre: Sí. Aquí hay hijos que respetan al padre, pero luego ya, como tienen tanta confianza, lo tratan como a otro amigo y le dicen las cosas, pero allí no se le puede contar al padre que tienen novia, así de broma, ni siquiera de broma, aquí ya la broma y...

Entrevistadora: A tu hija ¿cómo les inculcas ese respeto a los mayores? ¿Ella tiene más confianza contigo de lo que a lo mejor tendría allí?

Madre: Mi niña más confianza no. Pero muchas veces, le voy a regañar porque me dice: 'tonta'. Y le digo: '¡niña, no me digas tonta ni a mí ni a tu padre!', pero tiene tanta confianza conmigo y con su padre, que...

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: ... que nos dice de todo." (Entrevista a Sara, p. 603-612)

Como podemos advertir en este fragmento, el exceso de libertad, según las propias entrevistadas, afecta a la convivencia familiar, ya que cuando los hijos perciben esas cotas de confianza por parte de sus padres, comienzan a perderles el respeto.

No obstante, muchas de las madres marroquíes entrevistadas otorgan un gran valor a la libertad de expresión, y a la libertad de movimiento y de actuación que tienen las mujeres en España. Para ellas, poder vestirse como quieran, pintarse o pasear por la calle en la noche sin la compañía de un hombre, supone una ventaja con respecto a su país de origen.

Entrevistadora: ¿Por qué? ¿Qué cosas te gustaban a ti más?

Madre: Aquí muchas cosas.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: Muchas cosas. Aquí de... (Habla en marroquí dirigiéndose a la mediadora)...

Mediadora: (Traduce) La libertad, mucha más libertad.

Madre: En Marruecos no puedes, no puedes salir sola, no puedes...

Mediadora: Que va. Tranquilidad, ahí hay más...

Madre: Aquí más tranquila, aquí se puede salir sola y nadie puede decir nada. En Marruecos, si sales sola, te pintas, o vistes bien y...

Entrevistadora: Y ya están hablando mal ¿no?

Madre: *No, y haces algo, y ´no sé qué, no sé qué´ (habladurías). Por eso vine aquí a buscar trabajo, y lo encontré el primer día que vine, trabajé en el mercado.*" (Entrevista a Fátima, p.139-148)

Esta opinión sobre la libertad y sus abusos concuerda, como podemos ver a continuación, con la expresada en las cartas redactadas por algunos estudiantes de Marruecos:

" [...] me atraen varias cosas de España, [...] algunos derechos de los que disfrutaban los españoles como la libertad de expresión, aunque con un cierto límite (los jóvenes tienen una excesiva libertad, lo que causa un conflicto generacional entre padres e hijos); la libertad de expresión, en la manera de ser cada uno (ahora que se formaliza la unión homosexual); la libertad en el modo de vestir; el gran respeto hacia la mujer, a la que se otorgan sus derechos (pues aquí se vive cierta discriminación)..." (Alumna del Inst. Lope de Vega, Nador, p.3)

"Pero lo que más me impresionó y me gustó (de España⁴⁵) fue la libertad que se constataba en las calles. Ver parejas besándose por la calle o mujeres salir a las once de la noche son cosas imposibles en Marruecos. Poder decir lo que se piensa, sin miedo a ninguna represión, es algo maravilloso, pero que no es posible en mi país." (Alumna del Colegio Juan Ramón Jiménez, Casablanca, p.5)

Otro aspecto que destacan los marroquíes sobre los españoles es su *falta de solidaridad con las personas mayores*. El valor que ellos otorgan a sus familias, y la admiración y el respeto que demuestran a los más ancianos dista mucho del que actualmente encontramos en los países denominados "desarrollados". Yousra Azizar, alumna del Instituto Lope de Vega, en Nador, lo expresaba del siguiente modo:

"Marruecos es un país conservador en sus tradiciones y costumbres, y eso se nota en los fuertes vínculos familiares. Los jóvenes no tienden a desgajarse de sus familias, y los padres

⁴⁵ El paréntesis es mío.

viejos están al cuidado de sus hijos y no son enviados a una residencia de ancianos." (p.3)

Esta opinión también coincide con la expresada por algunas de las mujeres a las que hemos tenido la oportunidad de entrevistar. Para ellas resulta inconcebible enviar a una residencia de ancianos a una persona que durante años se ha esforzado por dar a sus hijos una educación y porque no les faltase de nada. Además, en Marruecos se considera de gran valor la sabiduría que las personas mayores han ido recolectando a partir de la experiencia acumulada durante sus vidas:

"Hermana de la madre: *Eso, eso yo no veo... Por ejemplo, con los padres, por eso siempre que hacen para algo de los padres, no les permiten que se queden en un sitio...*

Entrevistadora: *En una residencia.*

Hermana de la madre: *... en una residencia, ni nada de eso. Pero aquí es diferente.*

Entrevistadora: *Sí, aquí... es verdad. Allí hay más respeto, más solidaridad con los mayores ¿no?*

Madre: *Sí, aquí yo veo una cosa muy diferente a Marruecos, que no la he visto yo allí, que cuando hay un niño chico parece que es un rey, ahora, llegan los padres a mayores y no los quiere nadie, le meten una chica o lo meten en una casa de... ¿cómo se llama?*

Entrevistadora: *... de ancianos, un asilo.*

Mediadora: *La verdad es que sí. Nosotros...*

Entrevistadora: *Cuando eres pequeño los padres te tratan como si fueras un...*

Madre: *Sí, sí. Yo que he estado embarazada ¿eh? lo he visto en mi casa, todo el mundo decía: '¿qué vas a tener?... no sé qué... estás gordita'. Te paran: '¡Ay, que guapo!' Y cuando una persona es mayor ya...*

Hermana de la madre: *Yo creo que aquí dan más importancia a los niños y todo eso, vamos, yo creo que más que allí ¿verdad Zahra?*

Mediadora: *Aquí mucha." (Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 404-414)*

Otra de las críticas que se hace a los españoles es su acusado *etnocentrismo*. Los marroquíes se quejan de que su cultura sea infravalorada, y de que en España, y en Europa en general, siempre se

refieran a ella en términos de inferioridad. Consideran que existe entre los occidentales una amnesia histórica sobre las grandes contribuciones del mundo árabe al progreso. También apuntan a la tergiversación en la narración de los acontecimientos históricos como elemento afianzador de la posición de superioridad de España frente a Marruecos.

Esta última idea nos remite a los resultados obtenidos en el proyecto de investigación *IBN Jaldun*, en el que se analizaban los contenidos históricos de los libros utilizados por los alumnos de un instituto español y otro marroquí. Dicho estudio, muestra como en ambos países la descripción que se hace de la Historia difiere en beneficio propio, es decir, que según el libro de texto que escojamos, la historia de los vencedores corresponderá a un bando u a otro.

Uno de los ejemplos que emplean estos profesores para verificar su hipótesis es el siguiente:

“Los libros de texto de la ESO y el Bachillerato nada dicen sobre la invasión ibérica de Marruecos a finales del siglo XV ni sobre la situación política de Marruecos en la Edad Moderna. Esta ignorancia absoluta, que se prolonga en los textos universitarios, tiene graves consecuencias.

Una muestra de ello es lo ocurrido con el incidente Peregil. En la prensa, la televisión y las tertulias cotidianas se ha repetido hasta la saciedad un argumento para explicar la españolidad de Ceuta y Melilla: que fueron conquistadas por los españoles cuando aún no existía Marruecos. Se trata de una de las manipulaciones de la Historia más burdas y malintencionadas que se conocen en España. Existe la creencia popular, respaldada por políticos, militares, dictadores y periodistas, de que los marroquíes vivían en un estado de semianarquía, divididos en tribus antagónicas, como salvajes, cuando los españoles llegaron a Ceuta y Melilla. Esto no es cierto, pero lo más grave es que no sólo existía ya desde muchos siglos atrás un Estado marroquí, sino que era precisamente España la que todavía no existía, cuando se conquistaron Ceuta y Melilla.” (Memoria del proyecto de investigación *IBN Jaldun*, p. 5)

Como prueba este testimonio, las interpretaciones históricas de cada país han desempeñado un papel fundamental en la creación y consolidación de una serie de estereotipos que persisten desde hace siglos. Además, el lenguaje escrito e iconográfico que utilizan los libros de texto y la propia estructura escolar han contribuido a forjar una imagen del inmigrante marroquí que responde a enfoques asimilacionistas y etnocéntricos (Muñoz Jordán, 2004). Sin embargo, esta situación es común a la mayoría de los países, y la imagen que existe en Marruecos sobre el ciudadano español también está fuertemente sesgada por la interpretación histórica y por las informaciones transmitidas a través de sus medios de comunicación.

La memoria del proyecto al que hacemos alusión, también recoge el testimonio de un profesor de Marruecos que describe la imagen de los españoles que existe en Marruecos, y la visión transmitida por los libros de texto:

“El profesor Ahmed ibn Said del Colegio Muley Hassan I de Chauen comentó respecto a la imagen que los marroquíes tienen de los españoles lo siguiente: existen los tópicos generalizados respecto a todos los europeos, aplicados también a los españoles, que los califican como racistas y crueles, pero al mismo tiempo ingenuos, en el sentido de que no son capaces de comprender el alma árabe. En cuanto a los libros de texto marroquíes, opina que dan una visión negativa de los españoles, describiéndolos como colonialistas que estuvieron dispuestos a utilizar todo tipo de medios para conquistar Marruecos, tanto legales como ilegales.” (Memoria del proyecto de investigación IBN Jaldun, p.6)

Si contrastamos los estereotipos identificados en este testimonio con los resultados de las encuestas del CIS que analizábamos en el apartado anterior, comprobaremos que aquello que denominamos estereotipos, como que los españoles son racistas o crueles, no siempre son infundados. Aun así, no debemos olvidar que las actitudes de hostilidad manifestadas por gran parte de la población española bien podrían responder a la influencia de una serie de fuentes localizadas (como los medios de comunicación o los libros de texto), que generalmente responden a los intereses de un poder político en su afán por mantener el control económico y territorial.

Por último, nos gustaría mostrar uno de los estereotipos que surgió durante la entrevista realizada a Yamila:

“Mediadora: (traduce) *Hay más libertad que allí, pero ella dice que como no vive dentro de las familias españolas no sabe tampoco cómo educan, solamente sabe lo que ve ella en la calle. Dice que se ve que los niños tienen más...*

Entrevistadora: *... más libertad por lo que ella ve.*

Mediadora: *... más libertad quizás que...*

Madre: (habla en árabe).

Mediadora: (traduce) *Dice que ella sabe que muchos padres españoles hacen como que no pegan a los niños, aunque éstos le hagan lo que sea en la calle. Dice: ‘no sé si es verdad que no le pegan, o que no quieren pegarle en ese momento’.*

Entrevistadora: *En la calle.*

Mediadora: (Traduce) *Dice que algunas de las cosas que hacen esos niños si las hiciera su hija le pegaría.*

Entrevistadora: *No, aquí también pegan, pero a lo mejor dentro de la casa.*

Mediadora: (risas) *Para que no le llamen la atención.”* (Entrevista a Yamila, p. 690-698)

Este testimonio ejemplifica lo que hemos denominado "estereotipo aparente", es decir, un pensamiento, que pese a su apariencia de certeza carece de una base sólida. Por ejemplo, el que no estemos acostumbrados a ver a una madre española pegar a su hijo en público con el fin de amonestarlo por realizar una conducta que ella percibe como negativa, no quiere decir que no lo haga en privado. Lo que ocurre es que con la aparición de la democracia, y la consecuente crisis de la pedagogía del miedo, el castigo físico, por leve que éste sea, es percibido por la opinión pública como un signo de maltrato. Por tanto, si el único referente que tienen las familias marroquíes sobre las españolas es lo que ven en televisión, y no han tenido la oportunidad de conocer las distintas formas de educación que se llevan a cabo en distintos hogares españoles, difícilmente podrán diferenciar entre un estereotipo que es aparente y otro que no lo es.

Capítulo 5:
Reflexiones finales:
Análisis de la identidad cultural
desde una perspectiva de género

V. REFLEXIONES FINALES: ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD CULTURAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Al comienzo de nuestro estudio, decidimos implicar a los padres y madres de algunos de los chicos y chicas marroquíes que participan hoy de buena parte del panorama escolar español. Sin embargo, tras finalizar el estudio estadístico, y aún sin alejarnos de la idea inicial, comprendimos la importancia del rol que desempeña la figura materna en la cultura marroquí y el protagonismo con el que se había alzado la mujer en la historia migratoria contemporánea de algunas provincias españolas.

Fue a partir de entonces cuando decidimos focalizar nuestra atención en el análisis de la construcción de la identidad desde una perspectiva cultural y de género. Dicho planteamiento no podría haberse llevado a cabo sin considerar los componentes cognitivo, afectivo y moral de las mujeres marroquíes en relación con su entorno más próximo, la familia, y con otros de segundo orden como: el vecindario, sus amistades, la escuela de sus hijos, etc.

Ahora que nuestro trabajo pretende llegar a su fin, resulta complicado aglutinar todas las vivencias, percepciones y sentimientos de estas mujeres en unas cuantas páginas con el fin de ofrecer una explicación íntegra de cómo se constituye y articula el proceso identitario de las madres inmigrantes marroquíes. Para nosotros resulta complicado hablar de mujeres marroquíes, en lugar de referirnos a Yamila, a Sicmec, a Yasmín, a Zore... y a todos aquellos "seres humanos" que nos han abierto sus hogares, sin importarles quiénes éramos ni qué ganaban invirtiendo su escaso tiempo libre en charlar con nosotros. Asimismo, consideramos que es de destacar el enorme esfuerzo que, con la mejor intención, hemos realizado todos los miembros del grupo de investigación en nuestro propio proceso identitario, con el fin de depurar nuestras mentes y mirar al vecino marroquí desde una posición de igualdad, y no desde la ceguera propia del etnocentrismo.

Para dar cuerpo a toda la información recopilada, hemos creído conveniente organizar nuestras informaciones a partir de la combinación del modelo de análisis de la identidad cultural, planteado por Isajiw (1990), y los distintos roles desempeñados por las mujeres marroquíes en relación al género (mujer/madre/esposa). Con ello hemos querido adaptar el modelo de Isajiw a nuestro objeto de estudio, a fin de conocer y comprender cómo construyen y desarrollan las madres marroquíes su identidad cultural.

El modelo de este autor está centrado en la identificación de los componentes psicosociales que conforman la identidad cultural. Es decir, que nos acerca al conocimiento de las conductas sociales y culturales manifestadas por una persona o por un grupo de personas con respecto a su cultura de origen. De estas conductas, hay algunas que son observables y que se refieren a los componentes externos de la identidad (al ámbito social); y otras que no lo son y forman parte de los componentes internos de la identidad (ámbito psicológico).

Dentro de los componentes internos de la identidad, Isajiw (1990) diferencia tres áreas:

- a) El área cognitiva: que se refiere a la imagen y autoimagen del propio grupo y al conocimiento que se tiene sobre la cultura del mismo, desde su historia hasta sus valores, tradiciones, costumbres, etc.
- b) El área afectiva: que se refiere a la manifestación que hace la persona de su sentimiento de pertenencia a un grupo cultural determinado (simpatía o preferencia hacia un grupo).
- c) El área moral: que se refiere al compromiso manifestado por la persona con respecto a su grupo cultural.

Este modelo de análisis permite obtener una visión muy completa sobre el perfil cultural de una persona o de un grupo, sin embargo, hemos decidido ampliarlo añadiendo una serie de aspectos que nos parecen imprescindibles para nuestro objeto de estudio. Seguidamente enumeramos algunos de ellos:

- 1) El modelo de Isajiw nos permite reconocer la identidad cultural de una persona o de un grupo de personas, pero cuando

queremos conocer la identidad cultural de un grupo de personas que vive entre culturas, como es el caso de los migrantes, este modelo no plantea categorías. Por eso hemos decidido introducir algunos indicadores dentro de las categorías principales, entre ellos: el empleo de la lengua en diferentes contextos; la imagen social de la mujer en Marruecos y en España; la identificación con el grupo de mujeres de la sociedad de origen y con el de la sociedad receptora; los valores de la sociedad española y marroquí en torno al rol de madre; los valores de la sociedad española y marroquí en torno al rol de esposa...

2) Siguiendo el modelo de este autor sería difícil conocer la variación que ha sufrido la identidad cultural de las madres marroquíes desde antes de emigrar hasta ahora, por eso en las entrevistas hemos introducido preguntas que hacían referencia al periodo anterior a la migración, a la decisión de emigrar y al momento posterior a la migración. Muchas de las categorías extraídas de estas preguntas también aparecen en nuestro modelo de análisis. A continuación citamos algunas de ellas: el rol de madre y las variaciones propias del proceso migratorio; contribución a la economía familiar antes y después de emigrar; ámbito laboral antes y después de emigrar...

3) El modelo de Isajiw (1990) está dirigido al análisis de la identidad cultural, aunque no desde una perspectiva de género, por lo que hemos decidido adecuarlo a nuestro foco de estudio, adaptando cada una de las categorías al análisis del papel que ocupa el género dentro de una identidad más amplia como es la identidad cultural de la población marroquí.

4) Para finalizar también habría que apuntar que el modelo de análisis de Isajiw (1990) no permite conocer las conductas sociales y culturales que manifiesta el individuo en los diferentes roles que desarrolla. De ahí que hayamos decidido analizar en profundidad los principales roles que desempeñan las mujeres marroquíes entrevistadas y cuál era su pensamiento y su comportamiento en relación a cada uno de ellos. Así pues, hemos construido nuestro modelo sobre la base de tres roles fundamentales: el rol de mujer, el rol de esposa y el rol de madre. De esta manera podíamos conocer más de cerca cómo son y cómo se comportan las mujeres marroquíes; qué representan para la sociedad marroquí y para la española; cómo son

las relaciones familiares y de pareja en las familias marroquíes; y qué tipo de educación dan las madres marroquíes a sus hijos.

A continuación, mostramos el modelo de análisis multidimensional con el que pretendemos abordar el estudio de la identidad cultural desde una perspectiva de género:

**ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD CULTURAL DESDE UNA
PERSPECTIVA DE GÉNERO
(El caso de las mujeres marroquíes)**

Roles Comp. de la Identidad	Mujer	Madre	Esposa
Componentes Externos de la Identidad	<ul style="list-style-type: none"> - Motivo de migración - Rol social de la mujer - Relaciones sociales - Contextos de interacción - Trabajo y mujeres - Normas sociales - Seguimiento de las tradiciones: vestimenta, fiestas, prácticas religiosas - Empleo de la lengua en diferentes contextos - Medios de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> - La función materna y el concepto de infancia - Participación e implicación en la educación de los hijos. - Rol de madre y variaciones propias del proceso migratorio - Relación con los hijos (conflictos por las salidas, la forma de vestir... y resolución de los mismos) - Transmisión de la religión 	<ul style="list-style-type: none"> - Formas de relacionarse durante el periodo previo al matrimonio - Relaciones de pareja durante el matrimonio - Convivencia con la familia del marido - Contribución a la economía familiar

Componentes Internos de la Identidad	Área Cognitiva	- Autoimagen como mujer e imagen social de la mujer - Valores del grupo y de la sociedad receptora en torno a la mujer y conocimiento de los mismos	- Autoimagen como madre e imagen social del rol de madre. - Valores de la sociedad española y marroquí en torno al rol de madre y conocimiento de los mismos	- Autoimagen como esposa e imagen social del rol de esposa. - Valores de la sociedad española y marroquí en torno al rol de esposa y conocimiento de los mismos
	Área Afectiva	Identificación con el grupo de mujeres del grupo cultural y de la sociedad española.	- Identificación con el rol de madre establecido dentro del grupo cultural y de la sociedad española.	- Identificación con el rol de esposa establecido en su cultura de origen y en la cultura española.
	Área Moral	- Apoyo a las causas y necesidades de las mujeres marroquíes	- Importancia otorgada a la lengua y a la transmisión de la misma. - Importancia otorgada a los valores de la sociedad marroquí y a la transmisión de los mismos. - Importancia otorgada a la religión y a la transmisión de la misma.	- Compromiso con el rol de esposa socialmente establecido en su cultura de origen: matrimonios con personas pertenecientes al grupo, división de las tareas domésticas, solidaridad con la familia del marido.

Este modelo de análisis nos va a servir para desarrollar nuestras reflexiones finales, las cuales hemos estructurado en tres apartados fundamentales: 1. Rol de mujer; 2. Rol de madre; y 3. Rol de

esposa. En cada uno de estos apartados se explica de manera más detallada cuáles son los componentes psicosociales que conforman la identidad cultural de las mujeres marroquíes en función de cada uno de estos tres roles.

1. Rol de mujer

1.1. Componentes externos de la identidad cultural de género de las mujeres marroquíes

Para desarrollar el presente apartado tendremos en cuenta los siguientes componentes culturales y de género: motivo de migración, rol de la mujer, relaciones sociales, espacios de interacción social, trabajo y mujeres, normas sociales, seguimiento de las tradiciones (vestidos, fiestas y prácticas religiosas), lengua empleada en cada contexto (lengua oficial y lengua materna), y medios de comunicación consultados.

a) Motivo de migración y aparición de nuevos núcleos familiares

Parece ser que las razones fundamentales por las que las familias marroquíes deciden migrar son mayoritariamente la búsqueda de un trabajo, de una mejor calidad de vida, y de mayores perspectivas de futuro para sus hijos (éste último motivo es compartido por un 94,7% de los padres encuestados). Sin embargo, en algunas provincias andaluzas y españolas, se comienza a percibir un fenómeno hasta ahora poco común entre la población marroquí: una feminización migratoria.

Como veíamos en el estudio estadístico, el 83,8% de las familias marroquíes encuestadas son monoparentales, es decir, que están compuestas por uno sólo de los progenitores. Esta disgregación matrimonial parece estar motivada por la demanda de una mano de obra eminentemente femenina (para cubrir los puestos relacionados con el ámbito doméstico y la hostelería) y, lo que parece más importante, con la desprotección y discriminación sufridas por muchas mujeres separadas y divorciadas en su país de origen.

Fatma describe la importancia del factor empleo en la migración femenina:

“Entrevistadora: *¿Crees tú que la mujer marroquí tiene aquí más facilidades para encontrar trabajo que el hombre?*

Madre: *Aquí sí.*

Entrevistadora: *¿En España?*

Madre: *Sí, la mujer trabaja más que el hombre, porque la mujer puede trabajar de camarera, de cocinera, cuidando niños, cuidando señoras mayores, limpiando habitaciones de hotel, hay muchas posibilidades. Donde va puede trabajar, pero el hombre aquí no. Cuando yo vine me asombré: parados, los trabajos que salen...*

Entrevistadora: *Están parados ¿no?*

Madre: *Sí, sí, trabajan las mujeres.”* (Entrevista a Fatma, p. 825-830)

Hasta febrero de 2004, el Código Familiar de Marruecos (la Mudawwana) no contemplaba ninguna mención a la manutención de la esposa y de sus hijos una vez que ésta era repudiada por su marido o se divorciaba de él. De ahí, que éstas se vean en la necesidad de enfrentarse a un mercado laboral que hasta entonces era desconocido para muchas de ellas. No siendo suficiente con esto, también deben hacer frente a las críticas de determinados sectores sociales, e incluso ocasionalmente de sus propias familias, que no ven con buenos ojos su condición de separadas o divorciadas. Como consecuencia, la mujer marroquí se ve obligada a abandonar su país de origen y buscarse la vida en otro país.

Situaciones como ésta pueden producir consecuencias muy negativas en el proceso de construcción de la identidad cultural desarrollado por muchas mujeres marroquíes, ya que el hecho de haber vivido una experiencia tan traumática para ellas podría afectar la forma en la que estas mujeres perciben la realidad de su país y la de su cultura de origen, y crearles una actitud de rechazo hacia todo lo que procede de Marruecos y de la cultura marroquí. Recordemos el caso de Estrella, aquella mujer marroquí que fue repudiada por su marido por el hecho de haber dado a luz a una niña en lugar de un niño. Estrella vino a nuestro país en la más absoluta pobreza, en busca de una oportunidad para su hija y para ella, y ahora que su situación

económica está más estabilizada, no quiere saber nada de Marruecos, su país de origen, porque sólo le trae malos recuerdos.

b) Rol de mujer. Cuando hablamos de identidades para referirnos a las mujeres marroquíes parece necesario hacer una diferenciación entre aquellas que provienen del ámbito rural y las que pertenecen al ámbito urbano. Las entrevistas realizadas a mujeres procedentes de estos dos núcleos, ponen de manifiesto que existen opiniones muy contrastadas en la apreciación que ambas hacen de los roles tradicionales de mujer, madre y esposa.

La concepción tradicional de la mujer como la eterna niña indefensa, así como la flexibilidad en la interiorización de las normas sociales impuestas a la mujer, y el seguimiento más o menos estricto de las tradiciones culturales; van a ejercer una gran influencia en la forma de vivir el proyecto migratorio y en la construcción de la identidad de las mujeres marroquíes cuando se establecen en España.

c) Diferenciación de espacios y relaciones sociales. Uno de los aspectos que más transformaciones ha sufrido con la migración es la variación que se produce en los conceptos espacio y tiempo. En Marruecos, encontramos una gran diferenciación en los contextos de interacción social a partir del género, que tradicionalmente ha vinculado a la mujer con el ámbito privado y al hombre con el ámbito público.

La mujer tiene la oportunidad de introducirse en el espacio público a través del uso del velo, el cual le permite acceder a cualquier lugar sin necesidad de mostrarse al exterior y preservando su identidad. La utilización que se hace de esta prenda es muy variada: puede ser empleada por convicción religiosa, por reivindicación de una identidad colectiva, por motivo de luto, etc. No obstante, el velo no es una condición indispensable para moverse libremente en los espacios público y privado, ya que existen zonas de Marruecos donde su uso es más generalizado que en otras.

Pero no sólo el espacio va condicionar las relaciones sociales de las mujeres, sino también el género. La educación escolar y familiar que se proporciona en sociedades patriarcales como la marroquí, establece una diferenciación muy acusada entre los roles femenino y masculino, separando aquellas tareas que se consideran propias de la

mujer de aquellas que son fundamentalmente patrimonio social del hombre. De tal manera que las mujeres son educadas con el propósito de que cumplan satisfactoriamente con sus roles de madre y esposa, y a los hombres se les exige que se responsabilicen de la protección económica y social de sus familias. Esta distinción de espacio y roles parece dificultar las interacciones entre ambos sexos, pues complica la posibilidad de que la identidad femenina entre en contacto con la masculina desde edades tempranas, e impide que ambas se impregnen de las normas, valores y actitudes que les han sido transmitidos.

Sara nos relataba la naturaleza de las relaciones de género en función del espacio:

“Entrevistadora: *Y allí ¿qué pasa? ¿La vida es más tranquila?*

Madre: *Allí la vida es más tranquila y los hombres están más en la calle que las mujeres.*

Entrevistadora: *Las mujeres están más en la casa claro.*

Madre: *Es que eso todo tiene que ver con el estilo de vida, la sociedad, porque allí las mujeres después de terminar las cosas de la casa están charlando con la vecina, están...*

Entrevistadora: *... en casa de un familiar...*

Madre: *... en casa de un familiar, pero si no han ido nunca al colegio. Últimamente están cambiando las cosas en Marruecos.”*
(Entrevista a Sara, p. 114-119)

Como se puede observar en este testimonio y en el que le precede, las relaciones sociales de las mujeres migrantes se van a limitar principalmente al ámbito privado, es decir, a las reuniones en casa de familiares, vecinos y amigos; y a la asistencia a acontecimientos familiares como nacimientos, bautizos, bodas, etc. Además, ellas van a ser las encargadas de apropiarse de este espacio, convirtiendo la casa en un punto de encuentro femenino.

“Entrevistadora: *¿Cómo ha cambiado su vida en cuanto a las relaciones sociales: a salir de la casa, si ahora se queda más en casa...?*

Mediadora cultural: *(traducción) Dice que la diferencia se nota mucho en los vecinos, que ahí a lo mejor conoce a gente de lejos. O sea, que no tiene por qué ser al lado de...*

Entrevistadora: *Que tiene más conocidos por la calle.*

Mediadora cultural: *Sí, sí, ella conoce a mucha más gente, más que aquí, aquí se siente sola dice.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Mediadora cultural: *Su sobrina es la única que le da compañía (que vive aquí).*

Entrevistadora: *¿Y salía más allí?*

Mediadora cultural: *(Traducción) Dice que allí la mayoría de las relaciones sociales se producen en bodas, bautizos, y cuando hay alguna persona que tiene cualquier cosa van a visitarla.*

Entrevistadora: *Sí, en las fiestas.*

Mediadora cultural: *Y también cuando entra cualquier persona en un hospital, quiere decir que existe una buena relación en los buenos y malos momentos.*

Entrevistadora: *Aquí no tiene muchas relaciones.*

Madre: *No.” (Entrevista a Yamila, p. 125-140)*

El hecho de que tradicionalmente en Marruecos las relaciones sociales de las mujeres hayan estado circunscritas al ámbito privado trae como consecuencia la aparición de un fuerte sentimiento de soledad tras su proceso migratorio. Muchas de las mujeres marroquíes que vienen a España no tienen amigos ni familia a los que visitar, y sus relaciones con el vecindario no tienen el mismo cariz de complicidad que encontraban en Marruecos, especialmente cuando se migra a grandes ciudades. No obstante, entre las mujeres entrevistadas hay un grupo minoritario de madres que no tienen reparos a la hora de relacionarse, para salir a tomar un café con algún amigo o para ir a un bar.

“Entrevistadora: *Bueno, ¿tú allí te juntabas...? ¡Ah! me has dicho que no. Te iba a preguntar si te reunías más con amigos o si aquí sales a lo mejor más con amigas a tomar un café ¿Igual o no?*

Madre: *Sí salgo.*

Entrevistadora: *¿Aquí sales más que allí?*

Madre: *Aquí salgo... pues aquí tengo muchas amigas, amigos, salgo...” (Entrevista a Saray, p. 334-337)*

d) Trabajo y concepción del tiempo. Parece ser que existe una cierta relación entre tiempo, trabajo y estado civil de la mujer. Según hemos

podido extraer de las entrevistas, en Marruecos no está mal visto que la mujer trabaje, siempre y cuando no esté casada. Generalmente las mujeres de los núcleos rurales trabajan en el mercado textil, confeccionando y cosiendo prendas, y las pertenecientes a ámbitos urbanos desempeñan también cargos públicos como: maestras, secretarías, funcionarias, etc. Sin embargo, cuando la mujer contrae matrimonio, no está bien visto socialmente que ésta, en lugar de encargarse del cuidado de su esposo y de sus hijos, aporte fondos a la economía familiar.

Este concepto del trabajo varía forzosamente cuando migran a España, porque la mayoría de las amas de casa se ven obligadas a buscar un empleo con motivo de la supervivencia familiar. Es entonces cuando las mujeres comienzan a percibir una variación importante con respecto a su tiempo libre, ya que antes de insertarse en la vida laboral, las mujeres marroquíes gozaban de más tiempo libre para sí mismas, y para dedicarlo a sus maridos e hijos. A partir de ese instante, estas mujeres comienzan a identificarse con el rol de mujer trabajadora y ama de casa que actualmente predomina en las sociedades liberales.

A continuación, mostramos dos testimonios que reflejan la similitud entre mujeres españolas y marroquíes una vez que estas últimas se incorporan a la actividad laboral:

“Entrevistadora: *Por ejemplo, en cuanto al tiempo que dedican a sus hijos allí los marroquíes y aquí los españoles, lo que tú decías ¿no? que allí...*

Madre: *Allí casi ninguna mujer está trabajando, están en su casa y dedican el tiempo que necesitan los niños. Y aquí, pues tú lo has visto, aquí ya ves...*

Entrevistadora: *El tiempo que queda (risas).*

Madre: *El tiempo que queda. Si estás trabajando, pues la muchacha de la casa es la que se encarga, y si no estás trabajando, pues estás dedicando el tiempo que haga falta a tu hijo.*

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Yo he estado trabajando y he estado cuidando niños. Ella salía a las nueve y ya no sabía nada de niños, nada, la madre era yo. Ya he criado a la niña, y con cinco años.*

Entrevistadora: *Ya ves, más que la madre.*

Madre: *La madre la veía por la tarde, por la noche, y ya está”.*
(Entrevista a Raba, p. 417-426)

“Entrevistadora: *¿Crees que en Marruecos dedicabas más tiempo a la ayuda de tus hijos en los deberes? ¿Hacías más reuniones para que ellos estuvieran con los amigos?*

Madre: *Sí, te puedo decir que en Marruecos hay un poco de tiempo para eso, porque cuando tú no trabajas, puedes...*

Entrevistadora: *... tienes más tiempo.*

Madre: *... tienes un poco de tiempo.*

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Pero no como aquí.”* (Entrevista a Yaima, p. 27-32)

Para muchas mujeres, la incorporación al ámbito laboral no supone una elección sino una necesidad, sobre todo porque en su mayoría ocupan los empleos que cuentan con condiciones más precarias. Además, para muchas de ellas el trabajo se contrapone al rol que, a consecuencia de su identidad cultural, asocian a la figura materna.

Por otro lado, el sentido de solidaridad vecinal que se observa en los barrios de Marruecos también va a perder fuerza al interaccionar con las costumbres individualistas occidentales y con la falta de tiempo provocada por el exceso de horas de trabajo que exigen los puestos de hostelería o el ámbito doméstico, principales fuentes de empleo entre la población inmigrante femenina.

“Entrevistadora: *¿Se echa mucho de menos la vida de allí o no?*

Madre: *Mucho.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Qué cosas echas de menos?*

Madre: *¿Qué cosas? Ahí, en Marruecos, por ejemplo, tenemos vecinos, muchas amigas, hacemos té y comida, venimos todos y comemos juntos.*

Entrevistadora: *Los vecinos y todo ¿no?*

Madre: *Sí, salimos y nos sentamos en la puerta, tú me cuentas cosas y yo te cuento a ti y eso (risas).*

Entrevistadora: *(risas) Esa es una de las cosas ¿no?*

Madre: *Sí, y aquí no. Aquí hay vecinos, pero yo no se ni el nombre de ellos. Nos encontramos en el camino, ¡hola!, y ya está.*

Entrevistadora: *Es verdad, hay menos relación entre los vecinos. Cada uno se mete en su casa y hace su vida, y ya...*

Madre: *Sí, aquí por eso que se aburre uno un poquito".*
(Entrevista a Saray, p.164-175)

e) Concepción sobre la educación. La obligatoriedad de la educación escolar en España también supone un cambio de concepción para las mujeres marroquíes. Como veíamos en el apartado estadístico, casi la mitad de las mujeres encuestadas abandonaron los estudios antes de finalizar la educación obligatoria (45,1%), pues sus familias las apartaron de la escuela y de la cultura cuando aún eran pequeñas, por considerar que el conocimiento era cosa de hombres. La sociedad de entonces no encontraba sentido a que la mujer se formase, más aún cuando su máxima prioridad no era trabajar, sino casarse y cuidar de los hijos nacidos del matrimonio.

La incorporación temprana de la mujer a la vida activa del hogar va a provocar la existencia de un contraste significativo entre su niñez y la de las generaciones venideras, ya que la extensión de la educación a todas las capas sociales y la obligatoriedad escolar hasta los dieciséis años que establece el sistema educativo español, repercutirá en las dimensiones subjetivas (creencias, valores, pensamientos, sistemas de selección internos, etc.) con las que ambas generaciones se van a enfrentar a la construcción de su identidad.

Este cambio de mentalidad se observa tanto en las entrevistas como en los resultados obtenidos en las encuestas, pues todas las informaciones apuntan a que actualmente la máxima prioridad de las familias marroquíes es que sus hijos, con independencia de cuál sea su sexo, estudien una carrera que les permita trabajar en algo que les guste y no depender económicamente de su pareja (en las encuestas, el porcentaje de padres que tienen esta opinión asciende a un 86,4%).

Laila se pronuncia al respecto:

"Entrevistadora: *Tú ¿qué quieres para tu hija? ¿Qué te gustaría a ti para su futuro?*

Madre: Yo quiero que ella tenga estudios, que trabaje.

Entrevistadora: ¿Que trabaje? ¿A ti te gustaría que trabajase?

Madre: Sí.

[...]

Entrevistadora: Y para tus niños también ¿no hay diferencias entre lo que quieres para tu hija y lo que quieres para tu hijo?

Madre: No.

Entrevistadora: ¿Lo mismo?

Madre: Lo mismo (risas), porque el tiempo ha cambiado, no es como antes.

Entrevistadora: Ahora cambia más rápido ¿no?

Mediadora: Ahora a lo mejor si no tiene eso, su futuro será estar siempre detrás de un hombre.

Madre: Sí.

Entrevistadora: Sí, hay menos estabilidad a lo mejor.

Madre: Igual que yo, si mi marido me falta, no sé." (Entrevista a Laila, p. 749-763)

f) Normas sociales y tradiciones. La identidad cultural adquiere un papel destacado en el caso de las mujeres marroquíes, ya que el cumplimiento de las normas sociales establecidas en su país de origen se vuelve más estricto para ellas. Tradicionalmente, y aún sin haberlo elegido, se les ha venido asignando el rol de guardianas de la identidad colectiva, recayendo sobre ellas el mayor peso cultural. La mujer, encargada de educar a la prole, es la responsable de reproducir las costumbres y los valores socioeducativos de la sociedad de origen, así como de transmitirlos a sus hijos. Gracias a ellas sobreviven algunos de los elementos más destacados de la cultura popular marroquí como, por ejemplo, la gastronomía típica, el uso del *hiyab* y de la *chilaba* o el tejido de alfombras. Cuando migran, el contacto con la sociedad receptora hace que varíen algunos de sus comportamientos y costumbres, pero continúan manteniendo su responsabilidad de transferir a las segundas generaciones el compendio de símbolos y significados culturales característicos de la sociedad marroquí.

g) Prácticas religiosas. En cuanto a las prácticas religiosas, no observamos en el colectivo marroquí femenino una variación importante tras su proceso migratorio ya que, a diferencia del hombre, las principales exigencias que vierte la Religión Islámica sobre la mujer musulmana tienen que ver con el ámbito privado (oración diaria), y no

con el espacio público (visitas a la mezquita). Es decir que el cambio de escenario no supone para ellas un handicap significativo para poder practicar libremente los principios de su religión.

Fátima nos lo relata:

“Entrevistadora: *¿Ha cambiado mucho la forma en la que vivías la religión en Marruecos a la forma de vivirla aquí?*

Madre: *Que va, la religión nunca cambia, siempre...*

Entrevistadora: *Siempre es igual ¿no?*

Madre: *Siempre.*

Entrevistadora: *¿Pero allí ibas a la mezquita?*

Madre: *En Marruecos no...*

Entrevistadora: *No ibas.*

Madre: *Allí pueden ir las mujeres mayores, pero las jóvenes no.*

Entrevistadora: *¿Las jóvenes no pueden ir?*

Madre: *Pueden.*

Entrevistadora: *Sí, que no es costumbre.*

Madre: *Eso. Yo en Marruecos voy muchas veces, pero aquí me quedo en la casa.*

Entrevistadora: *Sí, rezando ¿no?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Y aquí también haces oraciones?*

Madre: *Sí, y hago el Ramadán y...”* (Entrevista a Fátima, p. 752-763)

Tal vez la limitación más importante se produce durante el mes de Ramadán y con la Fiesta del Cordero, pues la repercusión que tienen en España no es la misma que la que poseen en su país de origen. Además, el carácter familiar de estas fiestas produce la aparición de un sentimiento de melancolía que invade a aquellos marroquíes que apenas tienen parientes en el país receptor.

Yaima describe las diferencias en la forma de vivir sus fiestas religiosas:

“Madre: *... el Ramadán es mucho mejor allí que aquí ¿por qué? Porque cuando tú sales a la calle, notas...*

Entrevistadora: *...el ambiente.*

Madre: ... el ambiente de Ramadán, no como aquí: uno está fumando, y el otro está bailando, y el otro está ahí, y el otro pobre no... (Risas). Pero allí no, tú encuentras mujeres respetando, con una chilaba, y el hombre igual, a la hora de rezar está con su chilaba.

Mediadora: Porque en el Ramadán no sólo no se come, sino que se respeta un poco.

Madre: Se reza mucho.

Mediadora: No se pintan las mujeres, no se fuma, más o menos se hace el Ramadán para todos, y hay un ambiente." (Entrevista a Yaima, p. 217-222)

h) Identidad y medios de comunicación. También nos gustaría destacar la influencia de los medios de comunicación en la construcción de la identidad cultural de género. Para ello, nos centraremos fundamentalmente en el medio comunicativo que actualmente adquiere más relevancia en los hogares marroquíes: la televisión. El medio televisivo ocupa un lugar fundamental en la reproducción de los valores, normas y tradiciones culturales de Marruecos, pero también en la transmisión de los mismos, principalmente entre las segundas generaciones, que aprenden muchos de estos elementos a partir del canal marroquí que sintonizan en España gracias a las antenas parabólicas. Los contenidos televisivos que retransmiten estos canales son de diversa índole: religiosos, informativos, de ocio, culturales, etc., por lo que el joven español de padres marroquíes puede adquirir una visión holística sobre la vida en Marruecos y sobre las costumbres de sus gentes.

A pesar de que hay canales de televisión que sufren un estricto control por parte de las autoridades marroquíes y que transmiten una visión muy sesgada de la realidad del país, se han ido incorporando otros de un carácter más progresista que comienzan a mostrar escenas que hasta hace poco eran censuradas, como, por ejemplo, la de dos enamorados besándose en público. La imagen de la mujer y de la familia que presentan los canales marroquíes y los españoles son muy diferentes, pues reflejan las realidades de dos sociedades distintas. A las mujeres marroquíes, por ejemplo, les llama la atención el hecho de que en España existan tantos programas dedicados al mundo del corazón, pero más sorprendente aún les resulta ver a una familia en un *reality show* contando todas sus miserias. Probablemente, lo que les

choca de estos programas es que confunden o dificultan la diferenciación entre vida pública y privada, algo que para ellas y para su cultura en general resulta fundamental, ya que de otra manera sus formas de relacionarse carecerían de sentido.

La forma de ver la televisión también va a variar de un país a otro. En Marruecos, ver la televisión es una actividad eminentemente familiar o colectiva, mientras que en España generalmente se trata de una práctica más individualizada. Sin embargo, los contenidos televisivos españoles van a dificultar a los marroquíes hacer un uso colectivo de este medio, ya que las cuantiosas escenas de sexo y de violencia, y los cotilleos sobre las intimidades familiares, son considerados de mal gusto y poco respetuosos como para verlos en familia.

La mediadora y dos entrevistadas nos describen la dificultad que tiene una familia marroquí para ver la televisión española de manera conjunta:

“Mediadora: *Yo creo que una familia marroquí no puede ver junta una película de la televisión española.*

Entrevistadora: *Demasiada libertad a lo mejor, que salen muchas escenas...*

Madre: *Ahí, hacen programas... ¡qué programas! Aquí no son para educar a los niños ni a vosotros, aquí ‘canta’ la madre (se refiere a que habla de su vida privada), y ahí ‘canta’ el chico y ‘canta’ su novio.*

Entrevistadora: *Nada, no puede... Si aparece una película...*

Madre: *¿Para qué están ustedes? Para hacer preguntas. En el Magreb, la pregunta es si tu hija tiene un novio. Aquí una madre tiene una niña y ésta tiene una novia (no se entiende muy bien, los niños hacen mucho ruido alrededor).*

Hija mayor: *En España se quiere coger más libertad.*

Entrevistadora: *Demasiada libertad.*

Madre: *Demasiada.*

(Durante el siguiente fragmento, aunque no se puede transcribir exactamente debido al ruido, La hija mayor nos cuenta que ella siempre pone la TV de Marruecos a sus hijas para que aprendan la lengua, y porque los programas y los dibujos son mejores que los de la TV española, hay menos escenas de sexo, violentas...).

Madre: (refiriéndose a la TV) Sólo cosas de mayores. A mí, para mí, yo la quito. Para ella, yo lo quito. Ella sólo ve dibujos (refiriéndose a su hija pequeña) y nada más.

Mediadora: ¿Sabes por qué? Porque a lo mejor ven eso como un signo de libertad y para que el niño salga (de su inmadurez)... pero que yo creo que un niño de doce años no puede saber de cosas que no son de su edad.

Entrevistadora: Sí, que no son de su edad y que la tele, a lo mejor, se las está enseñando antes de tiempo.

Madre: Hay veces que en los programas hablan muy mal de parejas y mi hija está ahí sentada. Entonces, yo lo quito y le digo: "¿qué estás escuchando ahora? Yo no entiendo que estás escuchando ahí". A mí no me interesa... porque nada más que cama, cama, cama... no hay otra cosa en la cabeza de los españoles, de verdad, hay muchas cosas que hablar y...

Mediadora: ...y hablan nada más que de la cama (risas).

Entrevistadora: Yo soy española y estoy de acuerdo con ella que la tele...

Madre: Es que es demasiado.

Hija Mayor: Es nuestra idea.

Entrevistadora: No, no, no.

Madre: Mira, hay una diferencia, los programas de los alemanes muestran también más libertad, pero siempre encuentras una discusión y programas de cosas así, que hablan de muchas cosas, más interesantes, de verdad, más interesantes. Son cosas para educar a los niños y para saber mucho, no como los españoles." (Entrevista colectiva, p.710-728)

i) Lengua utilizada y contextos en los que se utiliza. Como señalábamos en un apartado anterior, en Marruecos existe una lengua oficial que es el árabe clásico, y otras maternas que pueden ser dialectos del árabe o el bereber y sus respectivos dialectos. El árabe clásico es el idioma que se emplea en contextos formales, y también es el idioma de la religión, del Corán, pues es la única lengua reconocida oficialmente como tal y la única que puede ser leída o escrita. Todas estas características proporcionan al árabe clásico un valor superior a las demás lenguas utilizadas en el país, de hecho el 94,8% de los padres encuestados consideran muy importante que sus hijos aprendan esta lengua. Sin embargo, para los analfabetos, para los que tienen un nivel de estudios bajo, y para las segundas generaciones,

esta lengua es prácticamente desconocida, pues generalmente no la utilizan para comunicarse oralmente.

Yasmín y su hermana cuentan por qué es importante para ellas el aprendizaje del árabe clásico:

“Entrevistadora: Pero, a ti por ejemplo, ¿por qué te interesa que aprenda árabe clásico? porque es el árabe de los periódicos, el árabe escolar... ¿y no te interesaría más que hablara el árabe que tú hablas con tu hermana?

Hermana de la madre: Pero eso es nada más que para... No, a ella lo que le interesa es lo que estudian los colegios, el árabe clásico. El que aprende en casa nada más le sirve para hablar, no para leer ni para escribir.

Mediadora: Y tú quieres que ella pueda...

Madre: Depende, no solamente hablarlo como yo, yo ya sé hablarlo pero yo no sé escribirlo ni leerlo. A mí me gustaría que mi hija lo escriba y lo lea, aparte de hablarlo, eso ya, si sabe escribir y leer ya sabe hablar.

Hermana de la madre: El árabe clásico es también en Marruecos, porque es el que se da a los...

Entrevistadora: Pero una cosa es hablar ¿no? y es totalmente diferente.

Mediadora: Porque el dariya se aprende escuchando. A lo mejor ella, como dice, si vive en Marruecos es capaz de hablar perfectamente, pero no sabe escribir.

Hermana de la madre: Ni ellos tampoco.

Mediadora: Hay muchos que están en Marruecos que saben hablar perfectamente, pero...

Hermana de la madre: Muchos, muchísimos (risas).

Madre: Todo el mundo en los pueblos.

Hermana de la madre: En los pueblos la mayoría.

Mediadora: En mi trabajo los mandan diciendo: ‘es que no hablan árabe’. Y me decía mi compañero: ‘pero, ¿cómo que no hablan árabe? Si son árabes’. Digo: ‘hablan el dialecto marroquí pero el árabe clásico no saben, ni leer, ni escribir’. Imagínate que tú quieres traducir esto en árabe, pues no puedes.

Madre: Pues eso es.” (Entrevista a Yasmín y su hermana, p. 608-621)

La cotidianeidad en el uso de la lengua materna le confiere a ésta el poder de otorgar al individuo un elemento a partir del cual éste puede sentirse perteneciente a una comunidad. La madre marroquí es generalmente la que más tiempo pasa con sus hijos, de ahí que la lengua utilizada para interactuar con ellos (la lengua materna) sea la que mejor exprese su sentido de pertenencia.

A diferencia de las segundas generaciones, que hacen un uso diferenciado de su lengua materna y de la española según el contexto en el que se encuentran, las madres utilizan preferentemente su lengua materna. Aquellas que trabajan fuera de casa son las que mejor dominan el castellano, porque se ven obligadas a interactuar con los españoles y pueden practicar la lengua de acogida. Son pocos los padres que mezclan el castellano con la lengua materna para dirigirse a sus hijos, pues normalmente lo hacen mediante esta última. La identificación con la lengua materna es más débil en el caso de los hijos de inmigrantes marroquíes que en el de sus padres, ya que también utilizan el español en casa para comunicarse con sus hermanos, limitando el uso de su lengua materna a la interacción con sus progenitores o con otros familiares de Marruecos.

1.2. Componentes internos de la identidad cultural de género de las mujeres marroquíes

1.2.1. Área cognitiva

Esta área hace referencia a la imagen que la sociedad española y nuestras entrevistadas tienen de la mujer marroquí, y al conocimiento que éstas poseen de la historia cultural femenina (costumbres, tradiciones, valores...) en Marruecos y de los valores que giran en torno a este colectivo.

Para analizar la dimensión cognitiva es necesario tener en cuenta el conocimiento de las entrevistadas sobre los estereotipos creados en torno a la población marroquí y la española. Los estereotipos construidos por los marroquíes, en base a su imagen de los españoles, desempeñan un papel tan importante en la construcción de la identidad como el de las opiniones que la población autóctona tiene de esta población, ya que los condicionantes externos provocan

que las personas desarrollemos nuestra identidad en oposición a la del otro.

El hecho de que el proceso de construcción de la identidad en oposición al otro sea más o menos flexible va a depender del grado de autoidentificación de la persona que migra con su cultura de origen, y del modo en el que interioriza los estereotipos proyectados sobre la sociedad de origen y la de acogida (González Elez, 1996).

Los inmigrantes marroquíes son conscientes de que la imagen que la mayoría de la sociedad española tiene de ellos es muy diferente a su autoimagen. Ellos tienen conocimiento de los estereotipos que los españoles proyectan sobre la población marroquí en general, y en la mayoría de los casos saben que son considerados: invasores, machistas, sucios, ruidosos, prepotentes, difíciles de integrar, usurpadores de trabajo, etc.

Probablemente el colectivo más vulnerable de la población inmigrante marroquí sea el femenino, porque sufre una doble discriminación por parte de la sociedad receptora: por ser inmigrante y por ser mujer. Es decir, que además de los estereotipos que se proyectan sobre la mujer marroquí como migrante, ésta debe hacer frente a aquellos que se refieren a su condición femenina y cultural. La mujer marroquí también conoce los prejuicios que la sociedad española proyecta sobre ella, sabe que su imagen se vincula a la discriminación, a la alienación, al atraso y al sometimiento propio de un tradicionalismo islámico machista, totalitario y tiránico.

La imagen mayoritaria que se tiene en España de las mujeres marroquíes difiere en gran medida de la que éstas poseen de sí mismas. En ningún momento se autoperciben como mujeres sometidas, atrasadas o alienadas, y tampoco consideran que se pueda culpar a la religión islámica o a la cultura marroquí de los males de una sociedad que sufre la represión de un poder político dictatorial. Muchas de estas mujeres son conscientes de que su país está experimentando una vuelta al islamismo más tradicional, pero aquellas que tienen cierta formación saben que no se trata de una consecuencia religiosa como tal, sino de una estrategia política que utiliza una interpretación sesgada de la religión como medio propagandístico para evitar la movilidad social.

Uno de los principales inconvenientes de las mujeres marroquíes para movilizarse en contra de las exigencias de un poder político que las utiliza con el fin de mantener un orden social establecido, sería quizás el alto porcentaje de analfabetismo femenino en Marruecos. Como hemos podido comprobar durante las entrevistas, el conocimiento que tienen las mujeres marroquíes de las prácticas, tradiciones y concepciones culturales de la sociedad marroquí es muy superior a su saber religioso e histórico, ya que los conocimientos sobre estos últimos están sesgados por el tradicionalismo.

La etiqueta de mujeres oprimidas que cuelga la sociedad de acogida a este colectivo por el hecho de llevar un pañuelo cubriéndoles el cabello, se ha convertido en un argumento cansino. Durante nuestras entrevistas, las mujeres que llevaban el *hiyab* aseguraban que para ellas el uso de esta prenda no partía de una imposición sino de una cuestión de voluntad, mediante la cual se pretendía exteriorizar o simbolizar una convicción religiosa.

“El testimonio de la entrevistada indicaba que su manera de vivir la religión cambió tras casarse. Antes de su boda ella no usaba pañuelo porque ninguna de las mujeres de su casa lo había usado nunca, únicamente su madre de vez en cuando, pero se lo colocaba de forma que no ocultaba el pelo totalmente. Yo le pregunté si lo hacía por su marido, pero me dijo que no, pues éste era bastante menos religioso que ella. El argumento que me dio es que muchas veces se le piden cosas a Dios y te las concede, y como a ella le había sucedido eso, había decidido cumplir aún más con los preceptos de su religión. Además de usar el pañuelo afirma que ahora reza y lee el Corán más a menudo, aunque ya no asiste a la mezquita como lo hacía antes.” (Entrevista a Rania, p. 47)

La idea que tenemos en Occidente de una mujer marroquí sometida y sin poder de decisión, no coincide con los testimonios de nuestras entrevistadas. En uno de los capítulos anteriores, en el que describíamos los distintos tipos de relación que podían darse entre suegra y nuera, tuvimos la oportunidad de comprobarlo. En él, explicábamos que el rol de suegra podía adoptar tres modalidades: la de intermediaria en las relaciones familiares, y la de confidente o autócrata con sus nueras. Cada una de ellas muestra hasta qué punto

puede influir la actuación de una mujer en cualquier familia extensa de Marruecos. La mayoría de las decisiones que tienen que ver con los miembros de la familia y que son tomadas en el seno del hogar pasan por la figura de la suegra.

Negar la participación social de la mujer marroquí en su país de origen supone borrar de nuestras mentes la importante contribución que tuvieron éstas en las luchas coloniales y en la construcción del Estado independiente de Marruecos. Pero el referente más actual de participación de la mujer marroquí en la esfera pública lo tenemos fundamentalmente en las zonas urbanas, donde se ha generalizado su incorporación masiva al ámbito laboral y donde se observa un mayor compromiso con los movimientos sociales.

1.2.2. Área Afectiva

El área afectiva se refiere al sentimiento de pertenencia de las entrevistadas al grupo de las mujeres marroquíes.

Como veíamos en el apartado teórico, la autopercepción de cualquier minoría cultural no sólo va a depender de la imagen externa que se tenga de ella, sino que se verá amortiguada, según González Elez (1996), por dos factores: que posea o no cultura propia y que el grupo mayoritario constituya el modelo de referencia para la determinación de su autoimagen.

Es evidente que existe una cultura afianzada entre la mayoría de las mujeres inmigrantes marroquíes, y que ésta cuenta además con todos los rasgos necesarios para ser entendida como tal: sus trajes típicos (la chilaba, el pañuelo...); sus comidas (cous-cous, pastela, pinchitos de cordero...); unas normas y valores socioeducativos sólidos (fuerte respeto hacia los mayores, solidaridad entre los vecinos, la existencia de un fuerte vínculo familiar, etc.); unos modos de vida particulares (coexistencia de varias generaciones en un mismo espacio, patrilocalidad, separación entre espacio público y privado, etc.), y unas costumbres y tradiciones determinadas (Fiesta del Cordero, Ramadán, ritos matrimoniales, etc.).

La evidencia de una cultura marroquí va unida a la existencia de una identidad cultural, ya que no sólo existen unos valores, unas

normas y unos bienes materiales que son característicos de Marruecos, sino que el vínculo afectivo de las mujeres marroquíes a su cultura es percibido fácilmente en cualquiera de los testimonios que hemos recogido con motivo de nuestras entrevistas. La posesión de una cultura propia les permite a éstas tener un marco de referencia a partir del cual poder comparar con la cultura de acogida y, de esa manera, adoptar los elementos de ambas culturas que consideren más valiosos.

Por otro lado, aunque la opinión de la sociedad receptora podría ejercer una influencia importante sobre la autoimagen de la mujeres marroquíes, no constituye el único marco de referencia, por lo que dicha opinión no va ser tan determinante en el comportamiento cultural de este grupo como parece serlo en las segundas generaciones. Los chicos y chicas marroquíes establecidos en España tienen más dificultades para identificarse con uno de estos dos grupos culturales, pues se ven obligados a navegar entre dos aguas (la cultura española y la cultura marroquí) cuando aún no tienen creado un concepto de sí mismos, y cuando el influjo que reciben de la sociedad receptora -a través de la escuela, los amigos del barrio, los medios de comunicación...- es mayor al que recogen de sus padres.

Vemos pues, que las imágenes estereotipadas que consideraban a la mujer marroquí como una persona débil, sumisa y alienada no van a ejercer una influencia significativa en la construcción de la identidad de estas mujeres, pues éstas poseen un marco de referencia cultural que les permite contrastar los estereotipos con la realidad de la mujer en Marruecos. No obstante, cuando estos estereotipos derivan en discriminación, el efecto que pueden causar en la construcción de la identidad cultural de las mujeres puede llegar a ser desastroso, derivando en la asimilación o el rechazo absoluto a todo lo que provenga de la sociedad receptora.

Llegados a este punto, la pregunta que cabría hacerse es la siguiente: ¿en qué aspectos, de su rol como mujer, las féminas marroquíes se sienten más identificadas con su cultura de origen y con la cultura de acogida? La complejidad y heterogeneidad de esta población nos impide responder de forma determinante a esta cuestión, sin embargo, procuraremos establecer algunos cánones que se repiten de forma reiterada en algunas de nuestras entrevistas. Comenzaremos señalando que el sentimiento de pertenencia que

tienen éstas hacia el grupo de mujeres marroquíes es más fuerte que el que tienen hacia el colectivo de mujeres españolas, ya que su apego a las costumbres, valores y concepciones socioeducativas de Marruecos está muy consolidado.

Según parece, la variación de algunas costumbres y tradiciones, como las diferencias en cuanto a la celebración de las fiestas religiosas, la pérdida de complicidad con los vecinos, el aislamiento doméstico o la ruptura de la familia extensa, se deben más a una cuestión externa que a una dimensión afectiva. Es decir, las mujeres marroquíes establecidas en España sienten afinidad y preferencia por los patrones culturales de su propio grupo, pero se encuentran con una serie de dificultades en el país de acogida que les impiden desarrollarlos tal y como les gustaría, como son: las limitaciones propias de un horario laboral inflexible, la ausencia de una normativa legal que contemple sus necesidades, unas viviendas reducidas en las que resulta imposible albergar a un número elevado de inquilinos, la imposibilidad de participar en la vida pública mediante el acceso al voto, la ausencia de familiares, etc.

En lo que se refiere a los valores y a las concepciones socioeducativas, quizás la transformación más significativa es la que tiene que ver con la libertad. Para las mujeres marroquíes supone una especie de liberación poder desarrollar algunos de los aspectos asociados a su rol como mujer en la vida pública. De ahí, que algunas de las cosas que más aprecian de su vida en España sean, por ejemplo: poder salir a la calle y entrar a un bar sin la compañía de un hombre, y no ser criticadas por ello; en caso de estar divorciadas o viudas, tener la posibilidad de hacer una vida normal sin necesidad de tener que recluirse en casa; poder pintarse y arreglarse como quieran sin temer a las represalias; o poder expresarse libremente sin miedo a la censura.

Fátima lo describía a la perfección:

“Entrevistadora: *¿Por qué? ¿Qué cosas te gustaban a ti más?*

Madre: *Aquí muchas cosas.*

Entrevistadora: *¿Si?*

Madre: *Muchas cosas. Aquí de... (Habla en marroquí dirigiéndose a la mediadora)...*

Mediadora: (Traduce) *La libertad, mucha más libertad.*

Madre: *En Marruecos no puedes, no puedes salir sola, no puedes...*

Mediadora: *Que va. Tranquilidad, ahí hay más...*

Madre: *Aquí más tranquila, aquí se puede salir sola y nadie puede decir nada. En Marruecos, si sales sola, te pintas, o vistes bien y...*

Entrevistadora: *Y ya están hablando mal ¿no?*

Madre: *No, y haces algo, y no sé qué, no sé qué (habladurías). Por eso vine aquí a buscar trabajo, y lo encontré el primer día que vine, trabajé en el mercado.*" (Entrevista a Fátima, p.139-148)

Como vemos, la migración va a traer consigo la pérdida o la transformación de algunos componentes identitarios. Sin embargo, el análisis de las informaciones recogidas parece dejar entrever que, a mayor edad, más numerosos podrían ser los componentes de la identidad cultural que permanecen. Para los chicos marroquíes nacidos en España, probablemente resulte más fácil que para sus padres identificarse con los parámetros culturales de la sociedad española, porque el contacto permanente que han tenido con ésta desde su nacimiento hace que se sientan más vinculados a ella que a Marruecos.

1.2.3. Área Moral

El área moral tiene que ver con la importancia que las entrevistadas otorgan al apoyo del colectivo femenino marroquí y a su compromiso con el grupo.

Como decíamos, la mujer inmigrante marroquí tiene más desarrollado el sentimiento de pertenencia a su país de origen que al país de acogida, por lo que el apego a las costumbres, tradiciones, valores, creencias y concepciones propias de la cultura marroquí es considerable. A partir de nuestras observaciones, hemos podido advertir que existen diversas formas de exteriorizar este sentimiento de apego, como por ejemplo: el uso de prendas típicas de Marruecos como el pañuelo y la chilaba, la elaboración de platos tradicionales, buscar y apoyar moral y económicamente a otros inmigrantes marroquíes a partir de asociaciones constituidas por ellos mismos, celebrar sus fiestas populares, respetar a las personas mayores,

reunirse con otros compatriotas para discutir sobre la religión islámica o distintos aspectos de la cultura marroquí, etc.

Pero no todas las mujeres marroquíes establecidas en España comparten estos compromisos con su cultura de origen, realmente éstos no son tan cuantiosos ni tan evidentes como podemos imaginar, aunque si los comparamos con otras culturas, como la española, probablemente sí sean significativos. Nuestras informaciones ponen de manifiesto que los signos de pertenencia más extendidos entre las mujeres inmigrantes marroquíes hacia su cultura de origen son: el uso de las ropas típicas, la elaboración de platos tradicionales (aunque cada vez se van incorporando con más frecuencia las comidas y vestimentas europeas), el vínculo familiar, el respeto a los mayores, la celebración de las fiestas religiosas (aunque con algunas variaciones) y el cumplimiento de sus responsabilidades con la religión islámica. No obstante, las dificultades estructurales de la sociedad receptora y el aislamiento de muchas mujeres son cuestiones que dificultan que éstas se reúnan y se movilicen para actuar a favor de las causas y las necesidades de su comunidad cultural.

El aprendizaje de la lengua de origen va servir también de indicador para conocer el nivel de compromiso de la persona que migra con su sociedad de origen, pero en el caso de la población femenina marroquí se trata de una señal débil, ya que la diversidad lingüística de Marruecos y su alta tasa de analfabetismo femenino, convierten la lengua materna en el principal vehículo de comunicación. Esta situación se va a mantener tras el proceso migratorio, porque a pesar de que oralmente todas las mujeres marroquíes expresan interés por aprender su lengua de origen, son muy pocas las que se deciden a hacerlo cuando vienen a España.

2. Rol de madre

2.1. Componentes externos de la identidad cultural de género de las mujeres marroquíes

Este apartado pretende analizar las conductas socioculturales manifestadas por nuestras entrevistadas a partir de su rol de madres. Para ello hemos analizado algunos elementos como: la función materna y el concepto de infancia, la participación e implicación en la educación de los hijos, la relación con los hijos, la aparición y resolución de conflictos con los hijos, y la transmisión de la religión.

a) La función materna y el concepto de infancia. Comenzaremos por explicar el tratamiento que se le da en Marruecos a la infancia y a la función materna. El testimonio que mostramos a continuación nos ayudará a profundizar en una opinión que parece estar muy extendida entre las madres marroquíes establecidas en España:

“Entrevistadora: *Y allí el niño a lo mejor es otro más de la familia, pero no gira todo en torno a él.*

Madre: *El niño se levanta a las siete y media, se va a la escuela, llega, tira la carpeta, ¡venga, a jugar!*

Mediadora cultural: *Es que tiene más libertad que el niño de aquí ¿verdad?*

Madre: *De verdad. Aquí si tienes un niño te cambia toda la vida vamos: para jugar tienes que sacarlo, para llevarlo al médico tienes que llevarlo tú, para la peluquería tienes que ir al quinto pino para llevarlo a la peluquería...*

Entrevistadora: *Te dedicas a hacer todo con el niño.*

Madre: *El niño puede jugar...*

Entrevistadora: *... sí, en la calle.*

Madre: *... olvídate del niño. Por ejemplo, si él se va a la otra punta del pueblo, lo cogen y dicen: ‘¡venga a tu casa!, te llevo’, y lo traen.”* (Entrevista a Amal, p. 971-980)

Este fragmento de entrevista muestra una clara distinción entre el concepto de infancia español y el marroquí. Las madres españolas y marroquíes comparten la creencia de que el niño es una persona a la que hay que cuidar, proteger y mimar. Sin embargo, para las madres marroquíes el valor que se otorga en España a la figura del niño es

exagerado, pues cuando éste nace toda la atención se centra en él, y la vida de la madre queda supeditada básicamente al cuidado de éste. Además, desde el punto de vista occidental, hay un concepto de niño como ser débil e indefenso, que requiere de la atención constante de sus padres y de una sobreprotección que lo aisle de cualquier posible peligro exterior. Para evitar estos riesgos, muchos padres españoles limitan la libertad del niño, y organizan su tiempo libre en diversas actividades extraescolares que posibiliten que éste pueda ser controlado durante la ausencia de los padres.

Sin embargo, en Marruecos, el niño es considerado una persona activa, capaz de ayudar en la crianza de los hermanos y en las responsabilidades domésticas, por lo que, a diferencia de lo que ocurre en Occidente, su presencia no puede ni debe focalizar toda la atención materna. Los chicos marroquíes tienen también una mayor libertad de movimiento, de manera que pueden dedicar más tiempo al juego en la calle y a las relaciones sociales con otros chavales. Quizás sea ésta una de las principales diferencias, en cuanto a las concepciones socioeducativas entre españoles y marroquíes.

También hay que añadir que al ser Marruecos una sociedad más comunitarista que España, los adultos marroquíes se sienten responsables del cuidado y de la educación de los niños, aunque no sean sus hijos.

Al otro lado del Estrecho, los niños y los ancianos son valorados de igual forma, y ambos reciben en sus hogares los cuidados necesarios. Sin embargo, en Occidente, la atención la acaparan fundamentalmente los más pequeños, y la tercera edad pasa a ocupar un segundo plano, que a menudo va a derivar en el olvido y el descuido por parte de los familiares. En nuestro país, cuando un anciano deja de valerse por sí mismo se convierte para muchas familias en un estorbo. Cada vez son más escasas las personas que aprecian la experiencia acumulada por los mayores, y se deleitan escuchando sus historias. Además, la inserción de la mujer al trabajo ha traído como consecuencia que ésta, que antes se dedicaba al cuidado de sus mayores, tenga que hacer frente a toda una serie de tareas laborales y domésticas que le restan tiempo para poder atender a sus hijos y a los abuelos. En Marruecos, la exclusividad que muchas mujeres casadas le dedican a las tareas del hogar y la coexistencia de varias familias en

una misma vivienda, hacen posible que niños y ancianos estén acompañados, y que reciban el cariño y los cuidados necesarios. Esta situación tiene además un fuerte valor educativo e identitario, porque los mayores transmiten a los jóvenes las concepciones y valores de su cultura de origen y contribuyen al proceso de construcción identitario de estos chicos.

Amal relataba la diferenciación que los españoles hacen del niño y del anciano:

***Madre:** Sí, normalmente la unión de la familia nosotros la tenemos más que...*

***Entrevistadora:** ¿Estáis más unidas las familias que en España?*

***Madre:** Sí, sí, porque nosotros, por ejemplo, a un padre o una madre que estén mayores los tenemos que cuidar, vamos que...*

***Mediadora cultural:** ... es lo contrario de lo que se hace aquí.*

Alguno me dice: 'aquí cuidan al niño como si fuera un rey'. Dicen: 'el niño, el niño, el niño...', y luego...

***Madre:** Sí.*

***Entrevistadora:** ... cuando eres mayor.*

***Madre:** De los padres se pasa. Nosotros no, para nosotros una persona mayor, un abuelo, en la casa es el rey de todo, porque es el abuelo. Sí, allí en Marruecos yo me acuerdo de siempre que la gente tiene familias enormes, de verdad." (Entrevista a Amal, p. 866-879)*

Además, en Marruecos existe una concepción del suegro o la suegra como patriarca o matriarca familiar, es decir, que al tratarse de una sociedad patrilocal, los jóvenes matrimonios se trasladan a vivir con sus suegros y éstos van a ser quienes se encarguen de hacer prevalecer su autoridad dentro de la familia extensa. Esta supremacía frente a los demás miembros de la familia les confiere a las personas mayores un estatus social y familiar muy superior al que recibe la tercera edad en España.

Desde una perspectiva de género, podemos decir que probablemente dentro de la cultura marroquí el rol de la mujer más valorado es el materno. De hecho, los sectores más tradicionales insisten en devaluar el talante de aquellas que, por problemas biológicos, no pueden engendrar un hijo. Para las féminas también

supone una gran frustración comprobar su incapacidad para cumplir con uno de los principales propósitos sociales que, a través de una educación sexista, se asigna a la mujer. Esta dificultad también va a afectar a su rol de esposa, pues una mujer que no puede tener hijos se considera una mujer incompleta, y puede ser repudiada por ello, aunque muchas veces el problema de infertilidad proceda del hombre.

Saray describe el maltrato psicológico que recibía de su suegra a consecuencia de infertilidad:

“Madre: *Lo que pasa es que tengo problemas con mi suegra, porque allí la mujer cuando se casa tiene que traer niños rápidamente, y yo...*

Entrevistadora: *¿Sí? ¡Ah! y como no podías... y tu suegra estaba presionando ¿no?*

Madre: *Yo siempre escuchaba muchas cosas: ‘¡Ay! ¡Esta mujer no tiene niños, esta mujer no puede traer niños!’.*

Entrevistadora: *¿Te lo decía a ti?*

Madre: *A mí. Y yo me quedaba nerviosa todos los días, todos los días escuchaba eso. Entonces le dije a mi marido: ‘¡Ven aquí! Si tú quieres casarte con otra mujer ¡cásate, terminamos tú y yo, y ya está!’. Y me dice: ‘¿Por qué?’. Y yo le dije: ‘tu hermana, tu madre, todos hablan de mí. Yo no he visto a nadie hacer un niño con la mano y yo se hacerlo, es Dios quien manda esas cosas.’.”*
(Entrevista a Saray, p. 461-465)

b) La participación e implicación en la educación de los hijos. La mujer, en su papel de madre, tiene la responsabilidad de atender las necesidades de alimentación, de higiene y de afecto de sus hijos, pero no menos importante es la necesidad de recibir una educación. Se entiende que las madres marroquíes deben participar e implicarse en la vida escolar de sus pequeños, pero no siempre es así. Esto podría deberse a que en muchos lugares de Marruecos, la relación familia y escuela no ha alcanzado aún el desarrollo que cabría esperar, de manera que muchos padres no acuden al colegio de sus hijos consideran conveniente acudir al centro educativo de sus hijos hasta que sus profesores los mandan llamar. Los resultados estadísticos mostraban que el 61% de los padres marroquíes encuestados no siempre acudía a las reuniones organizadas por el colegio, y que sólo

un 5,2% había participado alguna vez en los órganos de gobierno, como los Consejos Escolares o las asociaciones de padres.

Como ya apuntábamos en los informes cuantitativo y cualitativo, la inflexibilidad de los horarios laborales, la dificultad con el idioma, y las insuficiencias que caracterizan al sistema participativo dentro de la comunidad educativa en España (falta de información previa sobre los temas a tratar en los Consejos Escolares, déficit en la comunicación interna de las decisiones tomadas por el mismo, etc.), sean posiblemente las causas de esa falta de implicación por parte de los padres. A ello habría que sumar el bajo nivel formativo de éstos y su desconocimiento sobre los contenidos curriculares, ya que éstas son algunas de las razones fundamentales por las que un 66,2% de los padres marroquíes no ayuda a sus hijos con las tareas escolares.

Una de las mujeres entrevistadas culpaba al idioma y al trato que recibía de los profesores ante esta dificultad de su escasa participación en la vida escolar de sus hijos:

***“Mediadora:** (Traduce a la hermana de la madre) Ella dice que allí se sentía mucho mejor con los profesores que aquí, porque dice que aquí parece que no la respetan...*

***Entrevistadora:** Que no le tienen respeto como...*

***Mediadora:** Como que...*

***Entrevistadora:** ¿En qué cosas lo nota?*

***Madre:** El problema que ella tiene aquí (refiriéndose a la tía, es decir, a su hermana) es que no entiende, no sabe hablar (castellano). Hay veces en las que yo mando los papeles, y hay veces que quiere preguntar cómo está la niña, y tampoco puede. Entonces me lo pide a mí y yo tampoco tengo tiempo para ir, por eso no es como en su país. Allí estaba en su casa y una vez a la semana visitaba al profesor y preguntaba cómo estaba el niño, cómo vivía, y no se avergonzaba de hablar.” (Entrevista colectiva, p. 239-244)*

Como podemos ver en este fragmento no sólo el idioma dificulta la participación de los padres en la vida escolar de sus hijos, sino que también el trato que reciben de algunos profesores ante su dificultad para comunicarse, les hace sentirse infravalorados y les provoca inseguridad a la hora de dirigirse a los demás profesores. Sería

interesante tener en cuenta este tipo de informaciones para ofrecer a los profesores estrategias con las que poder acoger a los padres de sus alumnos marroquíes de la forma más adecuada.

c) Rol de madre y variaciones propias del proceso migratorio. Posiblemente el rol de madre es el que sufre más variaciones con el proceso migratorio, ya que la mayoría de las mujeres marroquíes se ven obligadas a salir del hogar con el propósito de buscar un empleo que les permita mantener a su familia. Esta situación va a provocar una serie de cambios significativos dentro de la familia que en muchas ocasiones será vivido con estrés, ansiedad, tristeza... por todos sus miembros. Uno de los cambios más característicos en relación al rol materno es el descenso del tiempo dedicado a los hijos, una característica común de las sociedades industrializadas. En estos casos, el marido deberá asumir roles que hasta entonces se asignaban fundamentalmente a la mujer, tales como: cuidar de los hijos, limpiar la casa, hacer la comida, hacer la compra, etc.

Muchas madres incluso se verán forzadas a ejercer lo que se ha venido denominando “*maternidad transnacional*” (Solé, 2005), es decir, dejarán a sus hijos al cuidado de algún familiar en el país de origen mientras que ejercen como soporte económico enviando dinero a Marruecos. Esta nueva tipología va a variar el concepto tradicional de maternidad, ya que muchas madres se verán obligadas a compartir su labor educativa con otros parientes, al tiempo que ejercen su rol desde la distancia y se apropian de otro que tradicionalmente se había asignado al hombre: el de sustentador de la economía familiar.

A continuación mostramos una experiencia que sirve como ejemplo en este nuevo concepto de la maternidad:

“Entrevistadora: *Lo dejaste allí tres años.*

Madre: *Lo he dejado allí, y vine yo aquí a trabajar interna, y cada tres meses tengo que bajar a ver a mi niño.*

Entrevistadora: *¿Y no lo echabas de menos cuando estabas aquí?*

Madre: *Sí, muchísimo.*

Entrevistadora: *¿Y él lo notaba?*

Madre: *Claro que sí, porque al principio el niño lo he llevado con una mujer y ella lo ha pasado (se refiere a que una amiga logró*

pasar la frontera con el niño sin que este tuviera papeles, haciéndolo pasar por uno de sus hijos). El niño vino aquí, y al principio no confiaba en mí.

Entrevistadora: *No te conocía porque no estaba mucho tiempo contigo.*

Madre: *No. La primera vez que fui no quería venir a abrazarme, y mi hermana que lo ha criado, le dice: 'no, yo no soy su madre', porque llama a mi hermana mamá. Le dijo: '¡Yo no soy tu mamá! Tu mamá está en España trabajando por ti, está comprándote cositas, juguetes, ropita, y te llama por teléfono'.*

Entrevistadora: *(sonrisa).*

Madre: *Yo tengo que llamarle todos los fines de semana para que escuche mi voz, y lo he pasado mal (cambia el tono por otro que denota sufrimiento).*

Entrevistadora: *¡Ah!, o sea, que antes de que viniera ya le llamabas tú para que se fuera adaptando él ¿no?*

Madre: *Sí, siempre. Yo lo llamo siempre. Yo lo llamo para que se acuerde de mí, que yo le diga... y cuando vaya, poquito a poco... (quiere decir que llama a su hijo a menudo para que se familiarice con su voz y, de esa manera, no le cueste demasiado adaptarse a su vida con ella cuando venga a España).*

Entrevistadora: *¿Te lo trajiste a los cuatro años?*

Madre: *Sí, a los cuatro años. Lo metí en un colegio, y traje conmigo a mi hermana para que lo cuidara." (Entrevista a Fatma, p. 210-223)*

Una de las principales razones por la que muchas madres se ven obligadas a desarrollar la maternidad transnacional es la falta de tiempo para atender a los hijos adecuadamente, y ello a consecuencia del exceso de horas trabajadas. Sin embargo, este problema podría disminuir con la creación de más guarderías públicas, reduciendo las condiciones de explotación en determinados sectores laborales como el ámbito doméstico y la hostelería, y por supuesto facilitando a los inmigrantes el acceso a viviendas dignas en lugar de confinarlos a los guetos más conflictivos de la localidad.

d) Relación con los hijos. La relación de los padres con sus hijos también sufrirá algunas transformaciones, pues los chavales entrarán en contacto con una cultura juvenil diferente a la que conocieron en su país de origen. Esta cultura se va a caracterizar, entre otras cosas, por

sus salidas nocturnas a bares y discotecas, por la adhesión a determinadas modas y al uso de maquillaje por parte de las chicas, por la elección del “botellón” como cauce de relaciones interpersonales, etc. Una serie de prácticas que van a entrar en conflicto con las costumbres propias del país de origen de estos chavales y con algunos de los principios de la Religión Islámica.

Sara nos describía algunas de las dificultades que se encuentran los padres marroquíes para educar a sus hijos según las costumbres de Marruecos:

“Entrevistadora: *¿Ves muchas diferencias entre las familias españolas y marroquíes en la manera de educar a sus hijos?*

Madre: *Mira, por ejemplo, las hijas de la hermana de mi marido han nacido aquí, viven aquí, y la madre y el padre son marroquíes y llevan quince años o dieciséis viviendo aquí. Ellos quieren enseñarles a sus hijas nuestras costumbres, es decir: que las chicas no pueden salir...*

Entrevistadora: *Sí, que llevan muy estrictas vuestras costumbres aquí.*

Madre: *Sí, es lo que querían al principio pero cuando ven que es imposible lo dejan. Hay veces que eso le afecta a la madre por una cosa o por otra. La sobrina de mi marido ahora ha empezado a salir, y sus amigas se pintan. La madre le dice: ‘¡no salgas así! que sabes que nosotros...’. Pero ya se han acostumbrado. Un día no la deja, pero al otro día ya... Un día le dijo el padre a la madre: ‘¡déjala!, que está aquí y está bien ¿qué pasa?’. Y entonces la chica dijo: ‘¡que papa me está...!’*

Entrevistadora: *Sí, que su padre le ha dado libertad para hacerlo.*

Madre: *Sí. Y le dice: ‘¡mamá que no pasa nada!’.* Entonces su madre empieza a hablar, y tal, pero al final... Lo que quiero decir es que hay algunas familias que exigen a los hijos que vivan como si estuvieran allí.” (Entrevista a Sara, p. 564-571)

Estos conflictos incitan a muchos padres a reconstruir su identidad cultural, ya que les ayudan a tomar conciencia y replantearse la dificultad e incluso la inconveniencia que supone para sus hijos y para ellos mismos vivir al margen de las influencias de la sociedad receptora y a la sombra de la vida que dejaron en Marruecos, máxime cuando

sus hijos pasan más tiempo en contacto con esas influencias que con las que reciben de sus propios padres. La educación de los padres puede ayudar y mucho a sus hijos, sobre todo en la construcción de una conciencia crítica que les enseñe a discernir y juzgar qué influencias pueden ser positivas para la formación de su identidad personal y cuáles no, pero dicha educación nunca puede ir dirigida a aislar a los jóvenes de las influencias que reciben del exterior (en la escuela, por parte de los medios, a través de los amigos...), porque se trata de una batalla poco productiva, donde los logros nunca son tales.

Recordemos que en el estudio estadístico, del 43,4% de padres que afirmaba tener conflictos con el comportamiento de sus hijos, un 9,4% lo achacaba al tema de las salidas, y un 7,5% se quejaba de que éstos se acostaban demasiado tarde y luego no podían levantarse. Asimismo, hay que apuntar que el conflicto de los padres por el asunto de las salidas era levemente más acusado en el caso de las chicas que de los chicos. Esto parece indicar que el rol de padres que han aprendido socialmente y que han terminado asumiendo algunos inmigrantes marroquíes deriva, en ocasiones, en el desarrollo de una labor educativa diferenciada en función del sexo de los hijos, algo que es común en las sociedades patriarcales.

Como veíamos en el estudio cuantitativo, el 83,8% de las familias marroquíes establecidas en la provincia de Málaga son monoparentales. La feminización migratoria, el aumento de separaciones y divorcios, y el desentendimiento que muchos padres hacen de sus hijos, son algunas de las razones por las que la mujer marroquí se ve obligada cumplir con sus hijos dos roles simultáneos: el paterno y el materno. Esta desestructuración familiar puede afectar a los chavales en gran medida, pues la privación de uno de sus progenitores, además de provocar desajustes emocionales, puede llegar a repercutir en su construcción identitaria, empujando a éstos a interiorizar de forma negativa muchas de las influencias que recibe del exterior.

Hay algunas variaciones dentro de las familias marroquíes que han sido provocadas por el proceso migratorio, entre ellas: la privación de uno de los progenitores a causa de la dificultad para efectuar la reagrupación familiar, la variación de las relaciones materno filiales una vez que la mujer se incorpora al mundo laboral y la ausencia de

amigos, hermanos y otros familiares que se quedaron en Marruecos. La alteración de éstas y otras relaciones que los chavales marroquíes mantenían en su país de origen, puede provocar en estos muchachos un sentimiento de resistencia a todo lo que viene de fuera, ya que cabría la posibilidad de que percibiesen e interiorizaran el proceso migratorio como algo negativo, considerando que más que beneficiarles les ha perjudicado.

Yamila nos describe cuál fue la actitud de sus hijos cuando su padre decidió emigrar:

“Entrevistadora: *¿Y nota ella este buen estado de ánimo en su trato con los niños?, a lo mejor antes estaba más nerviosa con ellos.*

Madre: *Está bien sí.*

Mediadora cultural: *(Traducción) Sí, dice que ha cambiado mucho a cuando estaba allí, que no estaba tranquila.*

Madre: *(habla en árabe).*

Mediadora cultural: *Dice que los niños también lo echaban de menos a él (se refiere a su esposo, el padre de los niños, que fue el primero en emigrar).*

Madre: *(habla en árabe).*

Mediadora cultural: *Dice que la niña le preguntaba ¿por qué?*

Madre: *Yo le decía que para buscar trabajo. Ellos me decían que ésta era nuestra casa y que por qué él se iba a España.*

Entrevistadora: *No lo entendía, ¿y tú qué le decías?*

Madre: *(habla en árabe y se ríe).*

Mediadora cultural: *Le decía que estaba trabajando y que ya iba a venir o que ellos iban a ir para allá. Le decía cualquier cosa...”*
(Entrevista a Yamila, p. 475-488)

Pero la estabilidad emocional de la familia no sólo va a depender del comportamiento de los hijos, sino también de la actitud con la que la madre se enfrenta a las posibles consecuencias que acarrea su clase social y su condición de inmigrante y mujer, es decir: a los retos de aprender una lengua y unos comportamientos culturales diferentes; al cuestionamiento de los roles que tradicionalmente se asignaban en su país de origen a la mujer; al aislamiento y la marginación que sufre en la sociedad de acogida, etc. Toda una serie de desafíos que en

muchos casos la mujer deberá afrontar en soledad y sin ningún tipo de apoyo social.

e) Transmisión de la Religión. La Religión es probablemente una de las mayores diferencias generacionales entre padres e hijos marroquíes. El estudio cuantitativo mostraba que los padres practicaban con más frecuencia que sus hijos tres de los pilares fundamentales de la Religión Islámica: la oración diaria, la visita a la mezquita y la celebración del Ramadán. Al mismo tiempo, en el cruce de las variables relativas a la edad de los padres y al cumplimiento de las prácticas religiosas, se observaba que los progenitores más jóvenes eran quienes menos cumplían con los preceptos de su religión.

Estos datos ponen de relieve que las nuevas generaciones marroquíes viven la religión de una manera más flexible a la de sus antepasados, y que el cumplimiento que hacen de los preceptos religiosos no es tan rígido. La migración no parece ser una de las causas fundamentales en la aparición de este fenómeno, ya que el 86,5% de los padres encuestados afirma que no han variado sus costumbres religiosas desde que llegaron a España.

En el caso de los chicos y chicas marroquíes la migración sí puede afectar de manera importante a la vivencia que hacen de su religión, ya que no cuentan con las estructuras ni con el apoyo social ni institucional necesarios para poder desarrollarla de la misma forma a cómo lo hacen los católicos. Además, a diferencia de los españoles de religión católica, que generalmente no tienen dificultades para encontrar un lugar (público o privado) donde poder aprender y practicar su religión, los marroquíes tienen que relegar ésta al ámbito privado del hogar (al menos así lo afirma el 67,4% de los padres encuestados), ya que son pocos los centros que contemplan la enseñanza de la Religión Islámica en su plan de estudios.

Ante la ausencia de la asignatura de Religión Islámica, Sara nos contaba que había tomado la decisión de encargarse personalmente de la educación religiosa de sus hijos y nos indicaba las razones que la habían inducido a hacerlo:

Entrevistadora: *¿Hay asignatura de Religión? ¿Y de Ética?*

Madre: *Yo he pedido que no.*

Entrevistadora: ¡Ah!, entonces cuando hay Religión (Católica me refiero) van ellas al patio.

Madre: Mi niña sabe de todas la religiones.

Entrevistadora: ¿Sí?

Madre: No quería ponerla, porque si yo supiera que mi niña lo va tomar como una información: qué es lo que es la religión...

Entrevistadora: Para aprender otras religiones.

Madre: Pero mi preocupación es que si a ella le gusta la religión, y vamos a tener diferencias, o si le meten una cosa en la cabeza... Por eso yo he pensado más para ella, le estoy explicando todo y sabe qué es Semana Santa, que hay otro Jesús, que hay otro Dios, y sé que lo entiende todo, pero no quiero que dé Religión y se olvide de la otra.

Entrevistadora: Claro.

Madre: Entonces, ella sabe que nosotros rezamos, que...

Entrevistadora: Y tú piensas que al ser tan pequeña, si aprende la religión católica y ve a las amigas con esa religión, puede acabarle gustando más que la otra.

Madre: A su padre también le preocupa mucho, y yo no quiero que me diga eso, por eso yo sigo lo que me...

Entrevistadora: ... lo que te han enseñado a ti.

Madre: Sí, yo transmito lo que me han transmitido mis padres para quedarme tranquila. Es una religión con la que yo no estoy totalmente contenta, porque veo cosas que...

Entrevistadora: Sí, que no te gustan.

Madre: Que no... pero tengo unos principios. Una...

Entrevistadora: ... una educación.

Madre: ... una educación que no la puedo dejar ahí.

Entrevistadora: Sí, que tú quieres transmitirle a tu hija tu religión.

Madre: Y sentirme bien..." (Entrevista a Sara, p. 638-657)

Esta situación obliga a los padres marroquíes, y muy especialmente a las madres -que son las que primordialmente se van a encargar de la educación religiosa-, a asumir una responsabilidad para la que muchos no se encuentran preparados debido a su escasa formación en materia religiosa. Al mismo tiempo, para entender las dificultades del chico inmigrante marroquí en el aprendizaje de su religión, también es importante tener en cuenta el tratamiento que los países occidentales han dado a la Religión Islámica, sometiéndola a la marginación y descargando sobre ella todo tipo de actos vandálicos,

terroristas y discriminatorios. Éstos y otros factores no hacen más que entorpecer la labor de los padres marroquíes en su función de transmisores religiosos, y aumentar las contradicciones a las que los chicos y chicas marroquíes se tendrán que enfrentar en su proceso de construcción identitario.

Por un lado, los padres y la sociedad de origen esperan que el chico marroquí aprenda y cumpla con su religión, aún sin tener un referente que le ayude a profundizar en el aprendizaje de ésta y, por otro lado, la sociedad de acogida criminaliza y convierte en objeto de burla todo lo que procede de la religión islámica. En este contexto de esclavitud hacia las dos culturas, la toma de decisiones que requiere el proceso identitario encuentra numerosas dificultades para desarrollarse libremente.

2.2. Componentes internos de la identidad cultural de las mujeres marroquíes

2.2.1. Área Cognitiva

En este apartado el área cognitiva se refiere al conocimiento que tienen las madres marroquíes sobre cuál debe ser el comportamiento de una madre y cuáles sus funciones dentro del núcleo familiar. Este comportamiento está fuertemente influido por los patrones culturales de su sociedad de origen, aunque en el caso de las mujeres inmigrantes, también puede ejercer un papel importante los patrones que la sociedad de acogida asocia a la figura materna. De ahí que debamos detenernos en aquellas pautas de comportamiento que más se repiten entre las madres inmigrantes marroquíes.

En Marruecos, la figura materna ejerce un rol muy similar al que desarrollaba la mayoría de las mujeres españolas antes de que se produjera su incorporación masiva al ámbito laboral. Este rol consiste fundamental en mantener la estabilidad de la estructura familiar en el área afectiva y emocional; y en alimentar, cuidar y educar a la prole.

En lo que se refiere a la educación de los hijos, las mujeres marroquíes establecidas en España han tenido que hacer frente a una nueva función que, según parece, apenas desarrollaban en su país de

origen: actuar como nexo de unión entre su familia y la escuela de sus hijos.

Como pudimos comprobar en el estudio cualitativo, hay muchas madres que coinciden en señalar que la participación de las familias en las escuelas es menor que la que generalmente se da en España. Según comentaba alguna de las entrevistadas, muchos profesores de Marruecos, en lugar de hacer un seguimiento del alumno, sólo recurren a los padres cuando hay que comunicarles algún conflicto o problema en relación a su hijo. Puede que esta razón, junto a la dificultad con el idioma y la desestructuración a nivel social y económico que sufre la mayoría de las familias inmigrantes marroquíes establecidas en España, sean las principales causas por las que muchos padres apenas participan en la vida escolar de sus hijos.

Por otro lado, la planificación y coordinación que debe existir entre la madre y el padre en cuanto a la educación de sus hijos no siempre es posible en el caso de las familias marroquíes porque, como ya apuntábamos en el estudio cuantitativo y en el cualitativo, la mayoría de estas familias son monoparentales y es la madre quien generalmente se ocupa de ejercer al mismo tiempo el rol materno y el paterno, pues muchos hombres marroquíes se despreocupan de sus familias y las abandonan una vez que repudian a sus esposas o cuando la pareja se divorcia o separa.

Sin embargo, en la tradicional familia nuclear marroquí es la madre quien generalmente decide qué criterios se seguirán en la educación de la prole, mientras que el padre se limita a mantener y proteger a su familia.

Aun así, cuando los hijos se van haciendo mayores parece que comienza a producirse un reparto de las tareas educativas: por un lado, las madres se ocuparán fundamentalmente de la educación de las hijas actuando como ejemplo para ellas mientras que, por otro lado, los padres intervendrán en la educación de sus hijos varones para transmitirles las pautas culturales que el grupo cultural establece para el hombre.

Como hemos podido ver durante las entrevistas, las madres marroquíes son conscientes de la imagen que tiene la sociedad

española de ellas en lo que se refiere a su tarea educativa. Ellas son conscientes de que a veces se las tacha, por ejemplo, de utilizar el castigo físico con sus hijos para imponerles disciplina. Pero ¿acaso ningún padre español ha pegado nunca a un niño pequeño un tortazo sobre los pañales para hacerle comprender que ha hecho algo mal? Es cierto que cuando un niño tiene desarrollada la capacidad de razonar el mejor método educativo para castigar una conducta reprobable es el diálogo, pero hay ocasiones en las que la solución más inmediata a la que recurren los padres es el castigo físico, que a pesar de no ser la mejor respuesta a este tipo de conductas negativas, sí es cierto que cuando es empleado de forma muy leve e indolora sobre un niño pequeño, y el efecto que produce no es un daño físico sino emocional (al asociarlo al enfado de sus padres), puede surtir efecto.

No obstante, cuando este tipo de castigo se utiliza de forma desproporcionada deja de ser una pequeña sanción por un comportamiento negativo para convertirse en una actuación inadecuada por parte de los padres, que en muchos casos desemboca en maltrato. Sin embargo, he de decir que durante el tiempo que ha durado esta investigación no he presenciado ninguna actitud por parte de las madres marroquíes que me pueda llevar a pensar que abusan del castigo físico con sus hijos, por lo que considero que este tipo de comportamientos no responden a un patrón cultural sino más bien a un desequilibrio psicológico.

En cualquier caso, esta imagen parece influir en el rol de madres que desempeñan muchas madres marroquíes, que algunas veces no saben cómo castigar a sus hijos en público por miedo a lo que puedan pensar de ellas los españoles. De ahí que muchas madres, españolas y marroquíes, decidan esperar a llegar a casa para regañar a sus hijos de la manera que ellas consideren más adecuada. Entre las madres marroquíes, hay algunas que incluso llegan a pensar que ésta es una práctica educativa que apenas se utiliza en España, porque la única referencia que tienen de los métodos educativos empleados por los padres españoles es lo que ven en la calle, y el castigo físico es una actitud que los padres generalmente emplean en el ámbito privado porque, como hemos apuntado, consideran que está mal visto públicamente.

2.2.2. Área Afectiva

En este apartado nos vamos a referir al área afectiva como el proceso por el cual la mujer marroquí se identifica con el rol de madre establecido dentro del grupo cultural y/o el de la sociedad española. En dicho proceso intervendrán una gran cantidad de variables internas, muchas de las cuales, debido a la condición de migrante o persona que se encuentra entre dos culturas, serán contradictorias.

Si en algún momento de nuestra vida hemos considerado o vivenciado la dificultad de ejercer el rol de padre o madre y de educar a unos hijos, imaginemos por un instante cómo sería esta labor si nos viésemos en la obligación de realizarla en un país con una cultura diferente. Un lugar donde la palabra “inmigrante” atiende a las connotaciones de raro, inculto, pobre, delincuente, etc. Por desgracia, aún son muchas las batallas que hay que librar para que estos inmigrantes sean considerados ciudadanos de pleno derecho en una sociedad que los empuja a vivir al margen de ella.

En numerosas ocasiones, las relaciones entre padres e hijos marroquíes se ven afectadas por el proceso migratorio. La confrontación entre lo que la sociedad de origen espera de los inmigrantes marroquíes en su rol de padres y lo que los jóvenes españoles van a exigir al hijo de éstos como condición indispensable para integrarse en el grupo (cultura juvenil), puede provocar conflictos importantes en dicha relación. Asimismo, la forma en la que se entiendan dichos conflictos –ya sea como valor o como imposición– y sus desenlaces, van a dar lugar a la aparición de distintos tipos de identidades en cuanto al rol de padre y al de hijo.

Como bien pudimos advertir durante las entrevistas, hay madres que van a optar por aproximarse a esta cultura juvenil y negociar con sus hijos todas las prácticas que tienen que ver con ella, como por ejemplo: las salidas nocturnas, el uso de determinadas prendas, la relación de igualdad entre chicos y chicas, etc.

Este es el caso de Rakía y su hija:

“Mediadora: (Traduce) Dice ella que a su hija a lo mejor sí le va a dejar libertad. Dice que ella ve bien que tenga libertad, pero

tampoco que se pase. Según ella, cuando su hija salga la dejará hasta las diez, a partir de esa hora no podrá salir de su casa. Pero a lo mejor tú le vas a decir que eso no es libertad.

Madre: (risas).

Entrevistadora: *Sí, pero tú sabes que seguramente tu hija en el colegio se juntará con niños españoles. Bueno, ella de hecho es española porque ha nacido aquí, aunque es de padres marroquíes. Pero ¿tú crees que cuando ella sea mayor no existirá conflicto? Porque ella querrá salir con las amigas, a las amigas les dejarán salir hasta tarde, y ella no podrá salir. ¿Tú eso no lo piensas a veces?*

Madre: *Sí, pero tengo que saberlo antes.*

Entrevistadora: *Tienes que ir educándola antes.*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Tú ya esas cosas se las vas diciendo? ¿Se lo vas introduciendo? Porque muchos niños no comprenden por qué ellos no pueden salir y sus amigos sí.*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *Entonces, ¿tú tienes pensado a lo mejor cómo le vas a explicar eso?*

Madre: (silencio).

Entrevistadora: (risas).

Madre: (risas).

Mediadora: (Traduce) *Ella dice que no lo ve un problema, porque va a saber contestarle a su hija. Y dice que aunque se quede ella hasta las doce, siempre tiene que saber dónde está.*

Entrevistadora: *Sí, que sabiendo dónde está le daría igual a lo mejor...*

Mediadora: *Da igual que se quede más tarde si sabe dónde está.” (Entrevista a Rakía, p. 851-867)*

Esta forma de concebir y resolver el “conflicto como valor”, posibilita que la identidad personal se construya en un ambiente más relajado y que siga su cauce natural. Sin embargo, cuando el conflicto es resuelto de forma impositiva, y los padres tratan de legitimar su postura sin atender a razones de peso, y empleando la dominación y la autoridad como estrategias educativas con el fin de perpetuar aquellos valores, concepciones y creencias de su sociedad de origen, la identidad personal del niño puede verse afectada. Estos casos se producen generalmente cuando la identidad es concebida como algo

estático e inamovible, y cuando el individuo que educa no muestra una actitud de apertura ante las influencias que recibe del país de acogida sino que decide vivir de espaldas a la realidad.

Asimismo, habría que señalar que el desarrollo de conductas de este tipo no sólo puede afectar al proceso de integración de los padres marroquíes, sino que también puede contribuir al aumento de las contradicciones en el proceso de construcción identitario de los chavales marroquíes, de manera que muchos de ellos se encontrarán atrapados entre dos culturas que, de un modo u otro, tratan de imponerse una sobre la otra en lugar de recurrir a la negociación.

También ocurre que cuando los sujetos pertenecientes a una etnia, a una clase, y a una cultura distintas a la mayoritaria, como es el caso de la población marroquí, son infravalorados por el resto de la sociedad y se ven obligados a construir su identidad bajo el signo de la dominación. Muchos de ellos responderán a esa opresión mediante la resistencia, es decir, adoptando principios diferentes u opuestos a los que propugna la sociedad receptora. En esos casos, las minorías parecen servirse de mecanismos de transmisión autoritarios y de dominación para ceder su legado a las nuevas generaciones. Pongamos como ejemplo, el caso de unos padres marroquíes que prohíben a su hija salir a la calle vistiendo una minifalda, a pesar del interés que ella muestra por hacerlo. Si se lo prohíben sin más, o no le dan argumentos sólidos que ella pueda comprender y compartir, estarán actuando de forma autoritaria, con el fin de que su hija no se asemeje a las chicas occidentales. Sin embargo, si emplean una actitud de apertura y se sirven del diálogo como vehículo para negociar con la joven, seguramente llegarán a un acuerdo que, de un modo u otro, va a beneficiar a las dos partes. Además, habrán contribuido a la creación de identidades personales más flexibles y menos conflictivas, lo que a nivel psicológico resulta muy beneficioso, pues disminuye la ansiedad y el estrés que a veces surge ante la impotencia de verse continuamente obligado a elegir entre una cultura u otra, y al considerar que si se eligen determinadas costumbres o hábitos de una cultura se está traicionando a la otra (desde el punto de vista de la sociedad de origen) o que existen dificultades para integrarse (desde el punto de vista de la sociedad de acogida).

Para hablar de identidades, individuales y colectivas, es necesario contextualizarlas, porque siempre que hablamos de ellas lo hacemos en referencia a algo (a una cultura, a una clase social, a una etnia...). No podemos aventurarnos a decir por ejemplo que un inmigrante es difícil de integrar porque su identidad cultural es una identidad de resistencia o una identidad cerrada, y si lo hacemos qué menos que reconocer que se trata de una interpretación personal y no de una realidad objetiva. Decimos esto porque si esta misma afirmación la analizamos desde el punto de vista de la sociedad de origen de ese inmigrante posiblemente la interpretación que se extraiga sea otra distinta, como por ejemplo, que esa persona no está dispuesta a renunciar a determinados rasgos de su identidad cultural porque tampoco ve en la sociedad receptora una actitud de apertura, sino un intento de que las personas que vienen de fuera asuman y adopten sin condiciones las costumbres, los valores, y las tradiciones que tratan de ser legitimados en la sociedad de acogida. Así pues, sólo cabe insistir en que el diálogo junto a la interiorización o interpretación afectiva que hagamos de él, va a ser el que determine finalmente qué sentido vamos a otorgar a nuestras experiencias.

En el fragmento que mostramos a continuación, Sara expresa su preocupación ante este proceso identitario, señalando la dificultad que supone a veces establecer un diálogo en una posición de igualdad con una hija adolescente:

***Madre:** Yo no me preocupo de si mi niña sale con niños del colegio que parten de su nivel de estudios, lo que me preocupa es que se relacione con gente de fuera de su...*

***Entrevistadora:** ... de su círculo.*

***Madre:** ... de su círculo, porque allí no puedes entrar, y...*

***Entrevistadora:** ... no puedes controlarlo.*

***Madre:** ... no puedes controlar. Pero yo quiero conseguir que ella esté cerca de mí, es decir, que tenga confianza conmigo. Cuando yo estaba en Marruecos conocí a amigas que tenían mucha confianza con sus madres, y le contaban cosas de los novios. Yo con mi madre también tenía confianza, pero como no tenía novio no tenía nada que contarle.” (Entrevista a Sara, p. 890-894)*

Durante las entrevistas, hemos tenido la oportunidad de observar distintas formas de desarrollar el proceso de construcción de la

identidad. Sin embargo, existen una serie de valores sociales y familiares que están presentes en la mayoría de las madres marroquíes y que tratan de transmitir a sus hijos. Nos referimos, por ejemplo, a la importancia de respetar a los padres y a los mayores en general. Un respeto que, según las propias entrevistadas, se está viendo afectado dentro de las familias españolas por una confianza desproporcionada en el trato que los hijos proporcionan a sus progenitores, y por el exceso de libertad que estos últimos les conceden a los chicos desde pequeños.

Raba describe este pensamiento generalizado:

“Entrevistadora: *Y a lo mejor el respeto que tienen hacia los padres es el mismo.*

Madre: *No, allí hay más respeto.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Sí, porque ya no están hasta muy tarde a la calle, no es igual que aquí, tanta libertad.*

Entrevistadora: *¿Y se reconoce a los padres más que aquí?*

Madre: *Sí, sí, sí.”* (Entrevista a Raba, p. 388-399)

Otro aspecto destacable en cuanto a la construcción de la identidad de las madres marroquíes, y que muestra una diferencia generacional importante con respecto a las mujeres de antaño, es la variación que parecen haber sufrido algunos de los valores y concepciones socioeducativas que tienen que ver con el papel social de la mujer. Si recordamos, prácticamente todos los padres y madres encuestados (el 84,6%⁴⁶) y las mujeres entrevistadas, tenían unas expectativas formativas muy altas hacia sus hijos, afirmando que les gustaría que éstos cursasen estudios universitarios.

Durante el análisis de datos de las encuestas pudimos comprobar también que en el caso de las chicas las expectativas formativas eran aún mayores que en los chicos, tal vez como consecuencia de un mayor rendimiento académico y de un evidente cambio de mentalidad en las nuevas generaciones de madres marroquíes. Las mujeres entrevistadas esperan de sus hijas que aprovechen las oportunidades

⁴⁶ El resto de los padres encuestados se conformaban con que sus hijos aprendieran un oficio o realizaran al menos los estudios secundarios.

académicas que ellas no tuvieron para acceder a un puesto de trabajo menos esclavizante que el ámbito doméstico o la hostelería, y, al mismo tiempo, desean que sus pequeñas no necesiten depender exclusivamente de un hombre para poder salir adelante.

2.2.3. Área Moral

El área moral se refiere en este punto al compromiso que tienen las madres marroquíes con el rol materno establecido en la sociedad de origen y en la de acogida. Pero también hace alusión a lo que estas mujeres han interiorizado a partir de lo que saben sobre el rol materno (área cognitiva) y el valor que ellas mismas le han dado (área afectiva).

Como bien hemos señalado en alguna ocasión, la mujer marroquí, y la musulmana en general, han tenido que asumir tradicionalmente la obligación de ejercer de guardianas de la identidad colectiva. Ellas son las encargadas de transmitir a las nuevas generaciones la cultura del país de origen y de velar porque éstas cumplan con sus responsabilidades civiles y religiosas.

Como pudimos ver en el estudio cuantitativo, los padres marroquíes conceden una especial relevancia a que sus hijos aprendan la lengua de origen (94,8%), los principios fundamentales de su religión (94,7%), y los valores y concepciones socioeducativas propias de la sociedad marroquí. Pero este deseo choca a menudo con las dificultades estructurales que impone la sociedad de acogida, complicando así sus funciones educativas. En las encuestas puede observarse que más de la mitad de los chicos marroquíes aprenden su lengua y religión de origen en casa, ya que pesar de existir una legislación al respecto, hace poco tiempo que en España han comenzado a desarrollarse una serie de infraestructuras públicas que comienzan a hacerse cargo de estas tareas en algunos centros educativos. Hasta ahora, y aún hoy continúa sucediendo, los padres marroquíes se veían obligados a estirar el presupuesto familiar con el fin de poder ofrecer a sus hijos la posibilidad de conocer sus raíces a partir de la lengua árabe y la religión musulmana.

Dentro de los hogares de las familias marroquíes, las madres son las que se encargan fundamentalmente de enseñar a sus hijos la lengua materna (el árabe dialectal, el bereber u otros dialectos), y de

transmitirles los preceptos de la religión musulmana al tiempo que velan por el cumplimiento de sus prácticas (el ayuno durante el Ramadán, la oración diaria, las visitas a la mezquita, etc.).

Otro de los compromisos con la religión musulmana es el matrimonio. Como pudimos ver en el estudio cualitativo, la mayoría de las madres prefiere que su hija se case con un hombre que profese la religión musulmana, con independencia de su raza, color, o nacionalidad. En el capítulo dedicado a la Religión, mostrábamos que éste es uno de los requisitos que el Corán exige a las mujeres, y de forma más flexible a los hombres. Posiblemente, este principio nace de esa idea que nombrábamos hace un momento de la mujer como guardiana de la identidad colectiva. Una carga, que a pesar de no ser elegida voluntariamente, ha recaído tradicionalmente en las féminas, por considerarse éstas las principales responsables en la educación de los hijos. Una tarea tan importante, como es la perpetuación de la cultura a través de la educación, no debe recaer por tanto en una persona que no profese la religión musulmana. De ahí, que la mayoría de las mujeres entrevistadas, entre ellas Sicmec, prefiera que sus hijas contraigan matrimonio con personas de su misma religión:

“Entrevistadora: *¿Y cuando sean más mayores y se echen novia?*

Madre: *Yo... (Risas)... de momento los estoy enseñando...*

Entrevistadora: *¿No lo piensas?*

Madre: *... después ya veremos.*

Entrevistadora y Madre: *(risas).*

Mediadora: *A lo mejor sirve para algo.*

Madre: *Sí. Ellos tienen derecho, tendrán su novia y eso. Yo no digo que no, que elijan lo que quieran, lo que pasa es que tienen que tener respeto.*

Entrevistadora: *Si salieran a lo mejor con una chica española ¿a ti te importaría o te daría igual?*

Madre: *No, me daría igual.*

Entrevistadora: *¿Y lo de la religión?*

Madre: *No, la religión sí me importa.*

Entrevistadora: *¿Quieres que sean musulmanas?*

Madre: *Sí.*

Entrevistadora: *A poder ser, sí.*

Madre: *De siempre. Sí, yo siempre.*” (Entrevista a Sicmec, p. 828-842)

Además de cumplir con las responsabilidades exigidas por la sociedad de origen, los padres marroquíes no olvidan que la familia es el principal agente de socialización primaria, y que una de las herramientas fundamentales para que su hijo pueda desenvolverse en la sociedad receptora es el dominio de la lengua. Por eso, el 100% de los encuestados coincidía en que el aprendizaje de la lengua de acogida es una condición primordial para integrarse en el país al que se migra.

3. Rol de esposa

3.1. Componentes externos de la identidad cultural de género en las mujeres marroquíes

En este punto estudiaremos las conductas socioculturales mostradas por las mujeres entrevistadas a partir de su rol de esposas. Para ello hemos tenido en cuenta las siguientes variables: formas de relacionarse durante el periodo previo al matrimonio, convivencia con la familia del marido, relaciones de pareja durante el matrimonio, y la contribución a la economía familiar.

a) Formas de relacionarse durante el periodo previo al matrimonio. En Marruecos la educación ha ido evolucionando al tiempo que la sociedad, de manera que existe una importante diferencia generacional en función de la educación, es decir, que la que recibieron las madres marroquíes es muy diferente a la que hoy día tienen sus hijos. Ésta se caracterizó porque los chicos y chicas recibían una educación diferenciada en función de su sexo, y se solían agrupar con niños o niñas pertenecientes al mismo⁴⁷. Como hemos tenido la oportunidad de comprobar durante las entrevistas, esa forma de interactuar entre chicos y chicas ha repercutido posteriormente en las relaciones entre hombre y mujeres, de manera que el sexo contrario siempre es percibido de forma atrayente y pocas veces de manera amistosa.

Yamila explica esta idea:

“Entrevistadora: *¿Y allí se da la amistad entre hombre y mujer?*

Hermana de la madre: *No. En Marruecos un hombre no acepta ser tu amigo. No, no hay amigos, si sale contigo pues bien, pero sí no...*

Mediadora: *No existe.*

Hermana de la madre: *No existe.*

Madre: *(risas).*

Todas: *(risas).*

Mediadora: *Siempre hay algo entre la mujer y el hombre.*

⁴⁷ Algo que se sigue dando actualmente pero en menor medida. A modo de ejemplo, podría decir que durante una visita que tuve la oportunidad de realizar en el año 2005 a Tánger, pude observar que aún hoy existen colegios en Marruecos donde los chicos entran por una puerta y las chicas por otra.

Hermana de la madre: Eso.

Mediadora: Siempre hay algo.

Hermana de la madre: Sí.

Mediadora: Aunque tú quieras que sea amistad y la mentalidad haya cambiado, pero siempre hay algo. Es propio de nosotros, no existe la amistad entre mujeres y hombres.

Entrevistadora: ¿Tú vienes con un chico a tu casa y nadie se cree que ese es tu amigo?

Mediadora: No es que no te crean, sino que ni él ni tú os consideráis amigos, siempre se siente algo.

Entrevistadora: Atracción.

Mediadora: Atracción, de parte tuya y de parte del otro.

Entrevistadora: Sí, que no puedes ver al hombre como un amigo, sino que lo ves siempre como el polo opuesto que te atrae.

Hermana de la madre: Es que él tampoco te ve como una amiga.

Mediadora: Yo no me creo mucho la amistad entre un hombre y una mujer, pero yo sé que aquí existe. Aquí hay amigos que se llaman. Incluso los hombres y mujeres casados reciben llamadas de sus compañeros o amigos. Pero ahí en Marruecos...”
(Entrevista a Yamila, p. 1500-1517)

A esto habría que sumar las normas sociales que existen en torno a la relación hombre y mujer. Durante las entrevistas, las madres relataban que en Marruecos no está bien visto socialmente que dos jóvenes solteros fueran juntos de la mano o realizaran alguna muestra de cariño en público, del mismo modo que no se acepta que una mujer casada se detenga a hablar un rato con un hombre en la calle o reciba a un amigo de su marido si éste no está en casa.

Esta separación en función del sexo se ha paliado tradicionalmente con la figura del mediador. Habitualmente, cuando a un chico se sentía atraído por una chica, éste se lo decía a su madre o a otro familiar para que actuara de tutor, y las dos familias se encargaban de mediar entre la pareja, poniéndose de acuerdo sobre la posibilidad o no de una futura relación, y estableciendo una serie de condiciones a través de un contrato.

Hasta hace algunos años las mujeres marroquíes se casaban muy jóvenes, muchas incluso antes de cumplir la mayoría de edad. Sin

embargo, en la actualidad, las mujeres contraen matrimonio a edades más avanzadas, aunque en los pueblos todavía existen numerosos casos de muchachas que se comprometen siendo aún adolescentes. Esta inmadurez, unida a la naturaleza de las relaciones hombre y mujer, y a la escasa relación de noviazgo que se da entre muchas parejas, va a desembocar en el deterioro de muchas relaciones matrimoniales y, en determinadas ocasiones, incluso en maltrato. Una prueba de ello es que, al menos el 16% de las mujeres entrevistadas ha sido maltratada en alguna ocasión por el que fuera su marido, y la mayoría se casó siendo muy joven y tras haber mantenido una breve o casi inexistente relación de noviazgo.

Amal es una de estas mujeres:

“Madre: *Me casé en Marruecos, sí. Y me fui con él a Francia. La cosa no salió bien porque es muy diferente a mí.*

Entrevistadora: *Pero, ¿era un tío tuyo o...?*

Madre: *No, no. Una persona que buscaba una mujer. Como siempre en Marruecos, un hombre que va con su BMW, que no te deja trabajar. Como antes... Entonces yo digo: ‘ésta es la ocasión, me voy’ (habla con mucha naturalidad del tema, porque parece que en Marruecos es habitual encontrar a extranjeros o marroquíes con dinero que van allí en busca de una mujer con la que poder casarse).*

Mediadora cultural: *Fuiste a Francia ¿no?*

Madre: *Sí*

Mediadora cultural: *¿Con él?*

Madre: *Pero cuando nos separamos no fui a Tánger siquiera (es donde ella vivía antes de casarse con sus padres). Cuando me mandaron el visado me vine para acá, dije: ‘¡aquí me quedo yo!’ (risas) (se refiere a que cuando se separó vino a España en lugar de regresar con sus padres a Tánger).*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Madre: *Él me buscó por todos lados y le dije a mi padre que no le contara nada.*

Entrevistadora: *¿Que no le diga?*

Madre: *¡Claro! Pero a él le han dicho. Al final hablé con él, le dije que yo no le quería.*

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Ya está, y me quedé. (Se quedó en España)*

Entrevistadora: *Entonces te duró poco el matrimonio ¿no?*

Madre: *Muy poco. Cuando llegué aquí, he preguntado y me han dicho que se puede denunciar hasta por malos tratos. Por no tener muchos papeles con él, que si no... Ya se asustó y dijo: 'ya no...'. No tiene derecho a eso. ¡Es que es verdad! yo fui maltratada desde el segundo día de casarme (lo dice con rabia).*

Entrevistadora: *Entonces, ¿antes tú no sabías nada?*

Madre: *Yo estuve de novia con él sólo una semana. No, que no, yo no sabía de nada de novios y, poco después, ya tenía novio y me casé." (Entrevista a Amal, p. 92-111)*

b) Convivencia con la familia del marido. Tras la celebración de la boda, la pareja se traslada a casa de los padres del marido, y allí tendrán que convivir bajo el mismo techo con varias generaciones de una misma familia. Es a partir de entonces cuando la mujer comienza a asumir el rol de esposa. Las más jóvenes aprenden de las demás mujeres de la casa cómo han de desenvolverse en las tareas del hogar y de qué forma deben comportarse con su marido.

Como pudimos ver en un apartado anterior, la relación entre suegra y nuera puede caracterizarse por la complicidad, por la dominación, o por la labor intermediaria que ésta ejerza entre los nuevos esposos. Todo dependerá del trato profesado por ambas, y del papel que adopte el marido con respecto a su familia y a su cónyuge, pues una vez que la mujer se instala en casa de su familia política, el esposo pasa a convertirse en su principal apoyo, pudiendo intervenir en los conflictos que surgen entre su pareja y el resto de la familia.

Con el matrimonio, la mujer marroquí pasa de la tutela de sus padres a la de sus suegros y la de su esposo, por lo que apenas va gozar de independencia para poder desarrollar su identidad como mujer, esposa y madre desde la individualidad. Éste es un rasgo común de las sociedades comunitaristas, donde el sujeto construye su identidad desde la colectividad. Por el contrario, en sociedades liberales como la española, el proceso de construcción identitario se va a desarrollar primordialmente desde la individualidad, favoreciéndose la autonomía y la libertad del individuo por encima del interés colectivo (Ruiz Román, 2004).

c) Relaciones de pareja durante el matrimonio. La organización de la familia extensa como sistema jerárquico otorga a los suegros la posibilidad de ejercer como supervisores del orden familiar (haciendo cumplir una serie de normas y responsabilidades a todos los que viven bajo su mismo techo) y como administradores únicos de la economía (decidiendo el uso que se le da en cada momento al dinero que perciben todos los miembros de la familia). Esta situación va impedir, en muchos casos, que la nueva pareja pueda tomar partido en las decisiones de la casa y tenga la posibilidad de forjarse sus propias expectativas de futuro al margen de la familia.

“Cuando le pregunto a Afra cómo cambió el ambiente familiar al llegar a España, la entrevistada me dice que cambió muchísimo, porque antes la suegra era la que tenía autoridad sobre todas las decisiones del hogar, siempre se metía en la vida íntima de ella y de su marido. Al parecer, en el momento que ella decía algo, la suegra respondía protestando. Muchas veces, cuando ella se reconciliaba después de una pelea con su marido su suegra dejaba de hablarle.

El marido trabajaba en el bar del suegro. Todo el dinero iba para la casa de los suegros, por eso no podían ahorrar para su propia casa. El negocio del padre, que era un bar, lo llevaba el marido de la entrevistada, pero los demás hermanos peleaban porque fuera suyo. Entonces, el dinero que se sacaba del negocio se repartía entre los hijos, aunque sólo el marido de la entrevistada trabajaba en él, y además, la parte que correspondía al marido de la entrevistada iba a parar al fondo común de la casa, es decir, a los suegros. Entonces, cuando el suegro visitó España, que fue el primero en venir a España para hacer un negocio, le dijo que le traspasaba a su hijo -el marido de la entrevistada- el negocio y que le daba un sueldo, y el resto para su mujer (la suegra).” (Afra, p. 61)

Vemos pues, que a diferencia de la sociedad española, en Marruecos el matrimonio se concibe como una ampliación de la familia extensa, y no como la creación de un nuevo núcleo doméstico. Esta forma de entender el casamiento parece influir en la relación de pareja de los esposos, pues la vida en familia, y el escaso periodo de noviazgo que muchos de estos matrimonios han tenido, les resta

oportunidades para poder conocerse en la intimidad y fomentar así el sentimiento de complicidad entre ellos.

El hecho de que varias familias convivan bajo el mismo techo puede provocar tensiones entre ellas. Además, lo que sería un conflicto de pareja intrascendente podría llegar a convertirse en “la comidilla” del resto de las personas que viven en la casa, complicando con ello la relación entre los cónyuges. Por eso, no es de extrañar que muchas mujeres no logren identificarse con este modelo social, y se consideren extrañas y esclavas en su propio hogar. La mayoría de estas mujeres vive con mucha ansiedad el día a día, esperando el momento en el que poder acceder a una casa propia, que le permita vivir tranquila y cuidar más de su propia familia y de sí misma, en lugar de tener que atender los caprichos y órdenes de cuantos le rodean (suegros, cuñados, sobrinos, etc.). Sin embargo, hay muchas que incluso teniendo su propio domicilio viven otro tipo de cautiverio, el impuesto por sus maridos, que no las dejan salir solas a la calle, visitar a sus familias, expresar sus ideas o tomar decisiones.

d) Contribución a la economía familiar. Además de ejercer el rol tradicional de esposas en su país de origen, algunas de las mujeres entrevistadas hacían pequeños trabajos (cosían para la calle, trabajaban en el ámbito doméstico, eran secretarías...). Sin embargo, su aportación económica al hogar familiar era percibida exclusivamente como una ayuda, y nunca como un sustento. Cuando estas mujeres deciden migrar, la mayoría se ve obligada a buscar un trabajo en el ámbito doméstico o en la hostelería para poder hacer frente a los gastos de su casa, mientras que sus maridos – ante la escasez de empleos masculinos- se quedan en el domicilio o pasan muchas horas en la calle. Hay ocasiones en las que a pesar de ser el sueldo de la esposa el único ingreso, éste continúa siendo percibido por el marido como una pequeña contribución, y no valora el trabajo que su mujer desarrolla dentro y fuera de casa.

Vemos pues, como tras la migración, además de ejercer las tareas que tradicionalmente se han asociado al rol de esposa, como son: limpiar la casa, cocinar, planchar o cuidar que no le falte de nada al marido, la mujer va adoptar el papel de sustentadora de la economía familiar. En este nuevo contexto, el rol del esposo va a depender del modo en que éste se enfrente a la transición de un concepto tradicional

de matrimonio a otro más liberal, y de cuan arraigados estén los valores y concepciones previos al proceso migratorio.

“(CO.) [...] Esto supone un duro golpe para aquellos hombres que se han criado en un ambiente apoyado sobre la base de una cultura patriarcal, pues ese descenso en la autoestima y esa ruptura de esquemas preconcebidos puede llegar a constituirse en una fuente de conflicto para la pareja y en la relación que el padre mantiene con los propios hijos. Por otro lado, si el hombre es capaz de afrontar una situación de este tipo y tiene facilidad para variar esos esquemas preconcebidos, es decir, si no tiene dificultad para dotar de dinamismo a su identidad, cualquier nueva vivencia puede aportarle muchas gratificaciones: compartir la educación de los hijos y mantener una mayor confianza y un contacto más estrecho con ellos; compartir el peso económico de un hogar y de una familia; respetar y valorar más el trabajo, las posibilidades y la fortaleza de la mujer, en lugar de contemplarla únicamente como un ser débil al que se debe proteger...” (Diario de investigador, p.109)

3.2. Componentes internos de la identidad cultural de género en las mujeres marroquíes

3.2.1 Área Cognitiva

El área cognitiva se refiere aquí al conocimiento que posee la persona de los valores que la sociedad española y la marroquí tienen en torno al rol de esposa, y a su autoimagen con respecto a este mismo.

En primer lugar habría que decir que el rol de esposa, al igual que ocurre con el de mujer o con el de madre, se comienza a interiorizar en el seno familiar, a partir del proceso de socialización primaria. Es entonces cuando los padres transmiten a sus hijas los comportamientos y habilidades que su comunidad cultural establece para la mujer.

Tanto la familia como la sociedad en general se van a encargar de cuidar que la mujer, desde niña, aprenda a desenvolverse de acuerdo a su sexo y a su posición social. De esta manera, se garantiza

la reproducción de los roles tradicionales, y se salvaguardan los valores y principios fundamentales de la comunidad.

Como veíamos anteriormente, después de los padres van a ser los suegros y el esposo quienes se encarguen de continuar perfilando el rol de esposa en la joven contrayente. De tal forma, que el proceso por el cual la niña se convierte en adulta va a estar presidido por un aprendizaje constante, a partir del cual la mujer marroquí tiene la oportunidad de saber lo que se espera de ella y hasta qué punto esas exigencias coinciden con sus intereses.

Generalmente, cuando el entorno familiar y el social coinciden en sus planteamientos, la coherencia entre lo que la sociedad le exige al individuo y lo que él desea es mayor. Sin embargo, en el caso de los inmigrantes, esta relación difícilmente es posible, porque los valores y las concepciones de la sociedad liberal y los de la sociedad comunitarista son distintos. Por un lado, la sociedad de origen reclama a la esposa que permanezca en casa junto a su marido e hijos, y por otro lado, la necesidad sufrida en el país receptor obliga a la mujer a salir a la calle en busca de trabajo.

No obstante, por lo que hemos podido observar durante las entrevistas, el trabajo no es concebido por la mayoría de las mujeres inmigrantes como una posibilidad de emancipación sino como una necesidad. Esta idea atiende a una concepción interiorizada sobre el rol tradicional de esposa. Es decir, que si el marido tiene la posibilidad de mantener a su mujer, como dictan las normas sociales, la mujer no elegiría ni se vería obligada a trabajar. Esta idea parte también de un planteamiento colectivista, ya que se entiende que el dinero que aporta el marido pertenece a toda la familia. En España, sin embargo, el número de mujeres casadas que decide continuar trabajando para mantener una independencia económica con respecto a su marido es cada día mayor, lo que indica que las cotas de autonomía de la mujer han ido aumentando de manera considerable en los últimos años. Sin embargo, hemos podido observar que la percepción de las mujeres inmigrantes marroquíes de sí mismas varía con respecto a lo que desean para sus hijas, pues a pesar de que la mayoría de ellas se identifica con el rol tradicional de esposa y ama de casa, manifiestan su interés porque sus hijas lleguen a tener una independencia económica con respecto a sus maridos.

La continuidad de esta concepción comunitarista de la mujer marroquí con respecto al trabajo no tiene porqué deberse al sentimiento de arraigo hacia las creencias que recibió durante su socialización primaria, sino que podría provenir de su propia experiencia laboral en el país de acogida, donde las horas trabajadas y las condiciones del empleo no son una garantía de comodidad y estabilidad. Si tenemos en cuenta que más de la mitad de las mujeres entrevistadas no conviven con sus parejas, no reciben apoyo económico por parte de sus exmaridos, y que además dedican el día a trabajar en condiciones muy precarias y por un sueldo mísero; no es de extrañar que no perciban esa ganancia como una forma de emancipación o como un modo de llevar una vida más cómoda. Para ellas el trabajo es una necesidad, pues son pocos los casos en los que el sueldo que reciben estas mujeres les va a permitir salir de la pobreza.

Yaima nos relata de qué forma ha variado su vida cuando, tras emigrar, se vio en la necesidad de buscar un trabajo:

“Madre: La diferencia es que la vida es un poco tranquila (en Marruecos).

Entrevistadora: ¿Allí más tranquila?

Madre: Más tranquila. Aquí es diferente, como tú estás de responsable para todo, ahora, por ejemplo, yo soy responsable de mi casa.

Entrevistadora: Tu casa la llevas tú.

Madre: Entonces, el alquiler, la luz, la comida y todo... A consecuencia de eso tú tienes más nervios y más problemas, porque cuando todos trabajan, y corre aquí, aquí y aquí (refiriéndose al dinero), hay dinero para todos. En Marruecos no, en Marruecos la mujer está fuera del pensamiento del trabajo. Entonces, que hay, hay, y ya está. Yo no conozco la vida dura en Marruecos porque tenemos nuestra casa propia, mis padres tienen su casa propia, y cuando yo me separé de mi primer marido me he ido a mi casa.” (Entrevista a Yaima, p. 49-53)

En el capítulo dedicado a los estereotipos, conocimos algunos de los prejuicios que la población española tenía de las mujeres marroquíes. Entre ellos, uno que habremos tenido la oportunidad de escuchar en numerosas ocasiones es el de mujer sometida. Sin

embargo, sólo tenemos que echar un vistazo al número de mujeres casadas y divorciadas que emigran solas a nuestro país. Si en realidad las mujeres marroquíes cumplieran con este canon, sería imposible comprender cómo es que cada día aumenta el número de mujeres que solicitan el divorcio en Marruecos o que deciden a emigrar sin la compañía de un hombre.

Cuando la mujer vive por y para la colectividad (ya sea la comunidad cultural o su propia familia) se la considera sometida, ¿pero cómo denominamos a una persona que actúa en su propio beneficio? ¿Acaso esta postura es mejor que aquella? Tanto el comunitarismo como el individualismo en sus formas más extremas perjudican al individuo, ya que éste no puede construir su identidad en libertad si actúa en todo momento sirviendo a la sociedad o si lo hace al margen de ella.

Por eso, un aspecto que destacan continuamente las mujeres marroquíes de su vida en España es la libertad. Para muchas de ellas, esta libertad se traduce en una oportunidad para buscar el verdadero "yo" al margen de las exigencias sociales y, para otras, en la posibilidad de obtener una mayor complicidad con la pareja en el seno de una vivienda propia. Sin embargo, cuando esta libertad afecta a la colectividad, como puede ser la falta de respeto de un chico hacia su familia, su valor pierde fuerza.

3.2.2. Área Afectiva

En este apartado se analiza el área afectiva en relación a la identificación de la mujer marroquí con los roles de esposa establecidos en la sociedad de origen y en la sociedad receptora.

La diferenciación que realizan las sociedades liberales y comunitaristas en cuanto a la construcción de identidades, va a provocar una distinción en las concepciones que las esposas españolas y las marroquíes tienen del matrimonio, y los papeles que los miembros de la pareja deben desempeñar dentro de él. Los conceptos tradicionales de esposa, como mujer preocupada exclusivamente por el cuidado de su casa y de su marido, y de esposo, como único sustentador de la economía familiar, están más presentes hoy día en las sociedades comunitaristas que en las liberales. Por eso,

cuando los inmigrantes marroquíes se establecen en España, se enfrentan a una gran cantidad de contradicciones en cuanto a los roles sociales que deben poner en práctica. Es a partir de entonces cuando, como consecuencia de las exigencias sociales, comienzan a construir una nueva identidad basada en los parámetros occidentales y en los de su sociedad de origen.

Pero no todas las mujeres marroquíes se enfrentan del mismo modo a esas contradicciones, muchas deciden sumergirse en la vorágine de este proceso, pero otras optan por recluirse en sus casas y comportarse como si nada hubiese pasado tras el proceso migratorio, de manera que continúan desarrollando su vida del mismo modo a cómo lo hacían en su país de origen.

Encontramos algunas opiniones diferentes en función del estado civil de las entrevistadas. La mayoría de las mujeres casadas parecen identificarse con la vida que llevan, bien porque viven una relación de pareja donde ambos comparten las tareas al menos parcialmente, o bien porque han interiorizado que su función como esposas es cumplir con lo que manda la tradición. Sin embargo, muchas mujeres divorciadas, muestran una preferencia por el rol de esposa liberal, que comparte las responsabilidades domésticas y la educación de los hijos con su marido.

Yasmín y su hermana nos describen su visión sobre la contribución del hombre marroquí a las tareas domésticas:

“Entrevistadora: *Y en Marruecos es al revés ¿no? En Marruecos el hombre tiene más fácil el trabajo, la mujer es más difícil que trabaje.*

Hermana de la madre: *Depende, yo pienso que en África las mujeres siempre trabajan más que los hombres, porque trabajan en la casa, trabajan en el campo, trabajan...*

Madre: *Y aquí también una mujer trabaja más que el hombre. Yo trabajo en la calle, trabajo en la casa, traigo los niños, recojo los niños, limpio mi casa.*

Hermana de la madre: *Aquí algunos hombres ayudan ¿no?, pero allí...*

Madre: *¿Los marroquíes?*

Hermana de la madre: *No.*

Madre: *¿Los españoles?*

Hermana de la madre: *Sí, no todos. Pero...*

Mediadora cultural: *Aquí algunos hombres te ayudan, pero ahí no.*

Hermana de la madre: *Ahí no.” (Entrevista a Yasmín, p.1556-1565)*

Como podemos ver en esta cita, hay mujeres marroquíes que consideran que en España el rol de esposo que predomina es el liberal, y muestran preferencia por este tipo. Sin embargo, los autóctonos sabemos que esta imagen de hombre español no siempre coincide con la realidad, porque en una sociedad que ha sido tradicionalmente patriarcal es difícil suprimir de raíz la aparición de comportamientos y actitudes machistas.

3.2.3. Área Moral

En este apartado, el área moral se refiere al compromiso de la mujer con el rol de esposa establecido en su grupo cultural, el cual podría manifestarse a través del matrimonio con una persona perteneciente al mismo grupo cultural, de la división de las tareas domésticas, de la solidaridad con la familia del marido, etc.

Como hemos venido explicando a lo largo de este estudio, la situación económica que sufren muchas mujeres marroquíes en España las obliga a variar algunas de las acepciones que, tradicionalmente, se han venido asociando al rol de esposa. Veíamos, por ejemplo, como a consecuencia de la feminización laboral, muchos hombres marroquíes se habían visto en la necesidad de ceder ante determinadas tareas, como por ejemplo las labores domésticas y la crianza de los hijos, que no realizaban en su país de origen porque las consideraban responsabilidad exclusiva de sus esposas.

También hay que decir que la gran mayoría de las mujeres entrevistadas están casadas con hombres de su misma cultura, de tal manera que las creencias, pensamientos y actitudes que transmiten o que piensan transferir a sus hijos son generalmente compartidos por la pareja. Normalmente, las protagonistas de matrimonios mixtos con las que hemos mantenido contacto durante este estudio, parecen tener más conflictos con respecto a la educación de los hijos que aquellas

que están casadas con marroquíes, algo que viene motivado principalmente por una falta de acuerdo sobre aquellos patrones culturales que se quieren transmitir a los hijos. Sin embargo, dentro de este grupo, hay madres que han sabido hacer frente a esas dificultades y ponerse de acuerdo con sus maridos en un modelo educativo, y otras que se han mantenido firmes en sus convicciones y no han admitido ninguna variación, con lo que las peleas entre marido y mujer son continuas.

La emancipación es uno de los principales logros que consideran haber adquirido las mujeres marroquíes tras la emigración. Cuando vivían en casa de sus suegros no tuvieron la oportunidad de saber como podían desenvolverse junto a su pareja y de qué modo lograrían hacer frente, desde la intimidad, a las dificultades que les fueran surgiendo. A primera vista, podría decirse que el proceso migratorio ha supuesto una desvinculación parcial con el núcleo familiar y con la comunidad. Sin embargo, para muchos, la responsabilidad familiar no va a finalizar con la migración, ya que seguirán contribuyendo en la economía familiar en función de sus posibilidades, y mantendrán un contacto telefónico y eventual con aquellos parientes que continúan residiendo en Marruecos.

Como manifiesta a continuación Yaima, todas estas responsabilidades con la familia van a suponer a veces una carga importante:

“Madre: *Yo estoy aquí ahora y, sin embargo, tengo que pensar en mi hermano; en mi madre; en una tía mía que no tiene niños, ni tiene marido, que está enferma, que tiene azúcar, que no tiene dinero; tengo que pensar en mí, tengo que pensar que estoy aquí... Yo he traído a mi hermana, he traído al hijo de ella, he traído a mi hermano, y gracias a Dios ahora cada uno tiene su casa y su trabajo, y cada uno a su oficio.*

Entrevistadora: *Claro.*

Madre: *Yo me encuentro como un hombre, hay cosas que yo he hecho...*

Entrevistadora: *Que llevas la casa...*

Madre: *... y no he sido hombre.”* (Entrevista a Yaima, p. 370-377)

Antes de concluir, nos gustaría poner de manifiesto que estas reflexiones finales pretenden ser una guía para conocer de cerca cómo las mujeres marroquíes construyen su identidad cultural. Con este estudio, en ningún momento hemos querido ofrecer datos que puedan ser empleados para juzgar la cultura marroquí o el comportamiento de las personas que se sienten identificadas con ella. Nuestro interés ha sido principalmente abrir un cauce dirigido a ampliar el conocimiento sobre la población inmigrante marroquí desde una perspectiva de género y, a partir de ahí, proponer una serie de cuestiones que creemos que deberían ser compartidas, discutidas y consensuadas dentro de un contexto intercultural.

Hay que tener en cuenta, que como apunta Muñoz Sedano (1997): “el modo como se comporta una persona no es el resultado de la personalidad, la cultura y la situación. Hay una interacción constante, un fuerte cambio en el sistema social y cultural puede provocar cambios en la personalidad...” (p.109)

Nuestra forma de actuar y nuestro comportamiento dependen en gran medida de la socialización primaria que hemos experimentado. Evidentemente, hoy no podemos hablar de unos patrones homogéneos cuando hacemos referencia al desarrollo de este proceso de socialización, pues vivimos en una sociedad que se caracteriza por su pluralidad, por su heterogeneidad y por su tecnología. Esta última ha contribuido a que los cambios sociales se produzcan a una velocidad que hace algunos años hubiera resultado impensable.

Como bien apunta el profesor Esteve (2001), históricamente hemos pasado de una socialización convergente a una socialización divergente, es decir, que no existen unos principios sociales consensuados en los que los padres o los profesores se puedan apoyar para educar a los más pequeños.

Las escuelas actuales deben hacer frente a un alumnado más diverso que el de antaño. Hemos pasado de un sistema educativo selectivo, que segregaba a los alumnos en función de su clase social, sus conocimientos, o sus comportamientos; a otro inclusivo, que ha logrado escolarizar hasta una determinada edad a todos los niños que viven en nuestro país, con independencia de su nivel socioeconómico, de sus capacidades, de su actitud o de su procedencia (Esteve, 2003).

Esta evolución ha supuesto un beneficio muy importante para aquellas capas de población más desfavorecidas, las cuales hasta hace algún tiempo carecían de oportunidades para salir de su estado de pobreza. Estas personas, entre las que se encuentra un porcentaje elevado de inmigrantes, tienen hoy la posibilidad de acceder a unos estudios, y de llegar a desempeñar un puesto de trabajo en el que se valore su capacidad por encima de sus ingresos e influencias sociales, y que al mismo tiempo sirva para mejorar su calidad de vida y la de su familia.

Referencias Bibliográficas

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABOULELA, L. (2001): *“La traductora”*. Madrid, Lengua de Trapo.
- AIXELÁ, Y. (2000): *“Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género”*. Barcelona, Bellaterra.
- ALONSO GARCÍA, J. Y ROMÁN SÁNCHEZ, J.M. (2003): *“Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños”*. Madrid, Pirámide.
- ALVAREZ, I. (2002): “La construcción del inintegrable cultural”. En J. de Lucas y F. Torres (Eds.): *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos?* Madrid, Talasa.
- AMORÓS, C. (1991): *“Hacia una crítica de la razón patriarcal”*. Barcelona, Anthropos.
- ATIA EL IBRACHI, M. (1993): *“La educación en el Islam”*. El Cairo, Consejo Superior de Asuntos Islámicos.
- ATKINSON, D.; MORTEN, G. y SUE, D. (Eds) (1989): “Counseling American Minorities”. Citado en M.I. Massot Lafón (2003): *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao, Desclée De Brouwer.
- AYA, A. (Página consultada el 15 de diciembre de 2002): “Sobre la ilicitud de golpear a la esposa”. *WebIslam* [On-line]. Dirección URL: <http://www.webislam.com/?idt=3305>
- BANDURA, A. (1977): *“Social learning theory”*. Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- BELL, N.J. Y CARVER, W. (1980): “A reevaluation of gender label effects: Expectant mothers’ responses to infants”. *Child Development*, N°51, pp.925-927.

- BERGUER, P. y LUCKMANN, T. (1991): *"La construcción social de la realidad"*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- BERNAL, M. y KNIGHT, G. (Eds.) (1993): *"Ethnic identity: Formation and transmtion among hispanics and other minorities"*. Albany, New York, State University of New York Press.
- BORDIEU, P. (2003): *"La dominación masculina"*. Barcelona, Anagrama.
- BUXARRAIS, M.R. (1997): *"La formación del profesorado en Educación en valores, Propuestas y materiales"*. Barcelona, Desclée de Brouwer.
- CABRERA, ESPÍN, MARÍN Y RODRÍGUEZ (1996): "Identidad étnica y aculturación en el alumnado de Educación Secundaria". Comunicación presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla, Septiembre de 1996.
- CAMILLERI, C. (1989): "La gestation de l'identité en situation d'heterogeneité culturelle". En J. Retschitzky et al. (Dir.): *La recherche interculturelle*. París, L'Hartmattan, pp.13-26.
- CARBONELL, F. (abril de 2000): "Decálogo para una Educación Intercultural". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 290, Barcelona, pp. 90-95.
- CASTELLS, M. (1998): *"La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad"*. Madrid, Alianza.
- CEMBRERO, I. (2005): *"España desde mi ventana"*. Suplemento Semanal del Periódico *El País*, 26 de junio de 2005, [On-line]. Dirección URL: http://www.elpais.es/articulo/portada/Espana/ventana/elpepspor/20050626elpepspor_2/Tes/
- CHODOROW, N. (1978): "The Reproduction of Mothering". Citado en A. Giddens (1997): *Sociología*. Madrid, Alianza Universidad Textos.

- COBO, R. (1995): *"Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau"*. Madrid, Cátedra.
- COHEN Y MANION (1985): "Research Methods in Education, Croom Helm". Citado en M.P. Colás, y L. Buendía (1994): *Investigación Educativa*. Sevilla, Ediciones Alfar.
- COHEN Y MANION (1990): *"Métodos de Investigación Educativa"*. Madrid, La Muralla.
- COLÁS, M.P. Y BUENDÍA, L. (1994): *"Investigación Educativa"*. Sevilla, Ediciones Alfar.
- COLECTIVO IOE, AJA E., CARBONELL, F. Y OTROS (1999): *"La inmigración extranjera en España. Los retos educativos"*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- COLECTIVO IOE, PEREDA, C, ACTIS W., DE PRADA, M.A. (2005): *"Inmigración y vivienda en España"*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- COLOMA, J. (1993): "La familia como ámbito de socialización de los hijos". En J.M. Quintana (Coord.): *Pedagogía familiar*. Madrid, Narcea, pp. 31-44.
- COMTE, A. (1984): *"Discurso del espíritu positivo"* (2º ed.). Madrid, Alianza.
- CONDY, J.C. Y CONDY, S. (1976): "Sex differences: A study in the eye of the beholder". *Child Development*, N°47, pp.812-819.
- CORTÉS, J. (Ed.) (1995): *"El Corán"*. Barcelona, Herder.
- CROSS, W. (1978): "The Thomas and Cross models of psychological Nigrescence: A literature review". *Journal of Black Psychology* N°4, pp.13-31. Citado en M.I. Massot Lafón (2003): *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

- DE BEAUVOIR, S. (1987): "*El Segundo Sexo (Tomo I y II)*". Buenos Aires, Siglo Veinte.
- DE RUITER, J.J. (1998): "Árabe estándar y árabe dialectal en la enseñanza de la lengua y la cultura de origen (ELCO) marroquí en España". En A. Franzé Mudanó (Ed.): *Lengua y Cultura de Origen: Niños Marroquíes en la Escuela Española*. Madrid, Edic. del Oriente y del Mediterráneo, pp.123-142.
- DELK, J.L., MADEN, R.B.Y OTROS (1986): "Adult perceptions of the enfants as a function of gender labeling and observer gender". *Sex Roles*, N° 15, pp.527-534.
- DENZIN, N.K. (1978): "The research act". Citado en Goetz y LeCompte (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- DESCARTES, R. (1983): "*Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente*". Barcelona, Orbis.
- DURKHEIM, E. (1967): "*La división del trabajo social*". Buenos Aires, Paidós.
- ERIKSON, E. (1989): "*Identidad. Juventud y Crisis*". Madrid, Taurus Humanidades.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2001): "Estrategias que pueden favorecer la contribución de la educación a la cohesión social". *Actas del Seminario de Educación y Cohesión Social*, organizado por la UNESCO, pp.87-113.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2001): "La educación de los inmigrantes: un reto del interculturalismo europeo". Conferencia celebrada en la Universidad de Málaga con motivo del 1^{er} Encuentro Internacional sobre Educación Intercultural, pp.1-36.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2003): "*La tercera revolución educativa*". Barcelona, Paidós.

- EUROPA PRESS (25 de diciembre de 2005): "El juez envía a prisión a 6 de los 18 islamistas detenidos por captar terroristas". *El Correo Digital* [On-line]. Dirección URL: <http://servicios.elcorreodigital.com/vizcaya/pg051225/actualidad/nacional/200512/24/RC-islamistas.html>
- FEYERABEND, P. (1981): "*Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*". Madrid, Tecnos.
- FORTI, R. (Página consultada el 17 de Diciembre de 2002): "La identidad de la mujer musulmana". *WebIslam* [On-line], N°196. Dirección URL: http://www.webislam.com/numeros/2002/196/noticias/identidad_mujer_musulmana.htm
- FRANZÉ, A. (Ed.) (1999): "*Lengua y Cultura de Origen: Niños Marroquíes en la Escuela Española*". Madrid, Edic. del oriente y del mediterráneo.
- FREUD, S. (1975): "*The Psychopathology of Every Day Life*". Harmondsworth, Penguin. [Edición en castellano: "Psicopatología de la vida cotidiana". Madrid, Alianza, var.eds.].
- GARCÍA-CANO TORRICO, M. (2000): "*Migraciones y Género. El caso de la comunidad marroquí en la ciudad de Málaga*". Málaga, Diputación Provincial de Málaga.
- GARRETA, J. (1996): "Inmigración, desviación social y delito. Inmigrantes marginados e inmigrantes delincuentes". En C. Solé (Ed.): *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Universitat de Lleida, Colección Educació i Món Actual, pp.29-62.
- GIDDENS, A. (1997): "*Sociología*". Madrid, Alianza Universidad Textos.
- GILLIGAN, C. (1982): "In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development". Citado en A. Giddens (1997): *Sociología*. Madrid, Alianza Universidad Textos.
- GIMÉNEZ DE ARAGÓN, P. (Coord.) (Página consultada el 21 de abril de 2006): "Memoria 'análisis de los libros de texto'". Memoria del proyecto de investigación *IBN Jaldun*, subvencionado por la Junta de Andalucía, y llevado a cabo por el IES Bajo del Guadalquivir de

Lebrija entre 2001 y 2003. Dirección URL:
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesbajoguadalquivir/docu/ibnjaldun/ibnjaldum/primer.htm>

GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1996): *“Comprender y transformar la enseñanza”*. Madrid, Ediciones Morata.

GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. (1988): *“Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”*. Madrid, Ediciones Morata.

GONZÁLEZ ELEZ, J.J. (1996): “La construcción de la identidad étnica en ámbitos educativos no formales. Actitudes de los agentes de socialización en centros de atención a la infancia de la ciudad de Lleida”. En C. Solé (Ed.) (1996): *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Universidad de Lleida, Educació i Món Actual.

GONZÁLEZ ENRÍQUEZ, C. (Página consultada el 9 de marzo de 2005): *“Opinión pública e integración social de los inmigrantes en España”* [On-line]. Dirección URL: <http://www.uned.es/investigacion/publicaciones/Cuadernillo%20INMIGRACION%202.pdf>

GOY, R.W. y McEWEN, B.S. (1980): *“Sexual Differentiation of the brain”*. Cambridge MA, MIT Press.

GOYTISOLO, J. (2006): “Voltaire y el Islam”. *El País*, 4 de mayo de 2006, p.15.

HABERMAS, J. (1974): *“Teoría y Práctica”*. Londres, Heinemann.

HABERMAS, J. (1991): *“Tres modelos de democracia sobre el concepto de una política deliberativa”*. Conferencia pronunciada en la Universidad de Valencia el 16 de octubre de 1991. Dirección URL: <http://www.alcoberro.info/V1/habermas7.htm>

HANNOUN, H. (1992): “Els ghettos de l’escola. Per una educació intercultural”. Citado en M.I. Massot Lafón (2003): *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

- HARGREAVES, A. (1996): "Las paradojas postmodernas. El contexto del cambio". En *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata pp.17-43.
- HELMS, J. (1995): "An update of Helms's white and people of color racial identity models". En J. Ponterroto, J. Casas y otros (Eds.): *Handbook of multicultural counseling*. Capítulo citado en M.I. Massot Lafón (2003): "Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales". Bilbao, Desclée De Brouwer.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO, P. (2000): "*Metodología de la Investigación*". México, McGraw-Hill.
- HIERRO, G. (Página consultada el 31 de marzo de 2006): "Epistemología ética y género". *Creatividad Feminista* [On-line]. Dirección URL: http://www.creatividadfeminista.org/articulos/2004/fem04_gracielahierro.htm
- HINDE, R.A. (1989): "Ethological and relationships approaches". En R. Vasta (Ed.): *Annals of child development* (Vol. 6). Greenwich, CT: JAI Press.
- HIRSI ALI, A. (2006): "*Yo acuso*". Barcelona, Galaxia Gutemberg.
- ISAJIW, W. (1990): "Ethnic-identity retention". En R. Breton, W. Isajiw, W. Kalbach y G. Jeffrey (Eds.): *Ethnic-identity and equality*. Toronto, University of Toronto, pp.34-91.
- JULIANO, D. (1991): "Antropología pedagógica y pluriculturalismo". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 196, Barcelona, pp.8-10.
- KINCHELOE, J.L. Y STEINBERG, S.R. (2000): "*Repensar el multiculturalismo*". Barcelona, Octaedro.
- KYMLICKA, W. (1996): "*Ciudadanía multicultural*". Barcelona, Paidós.
- LAKATOS, I.M. (1983): "*La metodología de los programas de investigación científica*". Madrid, Alianza.

- LIBERTAD DIGITAL (Página consultada el 1 de Diciembre de 2004):
“El imán de Fuengirola justifica su incitación a pegar a las mujeres porque está en el Corán”, [On-line]. Dirección URL:
http://www.libertaddigital.com/php3/noticia.php3?fecha_edi_on=2004-11-25&num_edi_on=1450&cpn=1276238389&seccion=SOC_D
- LLORENT BEDMAR, V. (1995): “Islam, mujer y educación. Conflictos argelinos versus estabilidad marroquí”. *Revista Española de Educación Comparada*, N°1, Madrid, pp.153-176.
- LLORENT BEDMAR, V. (1998): “La madre como entidad educativa en los ámbitos populares y rurales del reino de Marruecos y de la República de Argelia”. En *Familia y Educación*. Universidad de Sevilla, Sevilla, pp. 97-125.
- MAALOUF, A. (1999): “*Identidades Asesinas*”. Madrid, Alianza Editorial.
- MACCOBY E.E. y MARTIN, J.A. (1983): “Socialization in the context of the family: Parent-child interaction”. En E.M. Hetherington (Ed.): *Handbook of child-psicology*, Vol.4. New York, Wiley, pp.1-101.
- MacDONALD, K. y PARKE, R.D. (1986): “Parent-child physical play: The effects of sex and age of children and parents”. *Sex Roles*, 15, pp.367-378.
- MALVAR, A. y ZIDANE, A. (19 de Febrero de 2006): “Cisma en el Islam español”. Periódico *El Mundo*, [On-line], N°538. Dirección URL:
<http://elmundo.es/suplementos/cronica/2006/538/1140303601.html>
- MARCIA, J.E. (1980): “Identity in adolescent”. En J. Andelson (Ed.): *Handbook of adolescent psychology*. New York, Wiley, pp.289-295.
- MARÍ Y TARTE, R.M. (2005): “Pluralidad y educación. La intercultural como modelo educativo”. En T. Fernández García y J.G. Molina (Coords.): *Multiculturalidad y Educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid, Alianza Editorial, pp.66-88.
- MARÍN, M.A. (2005): “La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad red”. En Soriano Ayala, E. (coord.): *La*

interculturalidad como factor de calidad educativa. Madrid, Ed. La Muralla, pp.133-170.

MARQUÉS, B. (1986): "Estrategias Étnicas". Citado en M.I. Massot Lafón (2003): *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

MASSOT LAFON, M.I. (10 de mayo de 2003): "Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales". Conferencia celebrada en el Centro de la Mujer (Diputación Provincial de Málaga) con motivo de la celebración de las XI^{as} *Jornadas sobre inmigración*, pp.1-9.

MASSOT LAFÓN, M.I. (2003): "*Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*". Bilbao, Desclée De Brouwer.

MERINO MATA, D. (2004): "El respeto de la identidad como fundamento de la educación intercultural". *Rev. Teoría de la Educación*, Vol.16, Ediciones Universidad, Salamanca, pp.49-64.

MERNISSI, F. (2000): "*Marruecos a través de sus mujeres*". Madrid, Ediciones de Oriente y Mediterráneo.

MERNISSI, F. (consultado por última vez el 9 de febrero de 2006): "La menstruación en el Islam". *WebIslam* [On-line], N°114. Dirección URL: <http://www.webislam.com/?idt=2333>

MERNISSI, F. (consultado por última vez el 2 de febrero de 2002): "El hiyab, el velo". *WebIslam* [On-line], N°159. Dirección URL: http://www.webislam.com/numeros/2002/159/temas/hiyab_velo.htm

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (Página consultada el 7 de junio de 2006): "*Anuario de estadísticas laborales y de asuntos sociales 2004*", [On-line]. Dirección URL: <http://www.mtas.es/estadisticas/anuario2004/welcome.htm>

- MIJARES, L. (2004): "La lengua árabe en la escuela española: programas de mantenimiento lingüístico y políticas de integración". Ponencia publicada en las *Actas del IV Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación*. Girona, Noviembre de 2004.
- MIJARES, L. (2006): "La inmigración marroquí en España y el sistema educativo". Ponencia presentada en el Seminario: *Ciudadanía, interculturalismo y Educación de los inmigrantes de origen marroquí*. San Roque, Julio de 2006.
- MOUALHI, D. (2000): "Mujeres musulmanas: estereotipos occidentales versus realidad social". *Papers*, Nº60, Barcelona, pp.291-304.
- MUÑOZ JORDÁN, A. (2004): "*Marroquíes en los libros de texto de Educación Secundaria (ESO): valores sobre heterogeneidad cultural en educación*". Tesis doctoral.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997): "*Educación Intercultural. Teoría y práctica*". Madrid, Edit. Escuela Española.
- NAÏR, S. (2002): "Cinco ideas falsas sobre la inmigración en España". *Rev. Monitor Educador*, Nº 93, pp.36-40
- NAVA, M.T. (1992): "*La educación en la Europa moderna*". Madrid, Edit. Síntesis.
- PARSONS, T. (1966): "El sistema social". *Revista de Occidente*, Madrid, p. 33.
- PARSONS, T. (1977): "La estructura social de la familia". En AA.VV.: *La familia*. Barcelona, Ed. Península, pp.173-201.
- PATTON, M.Q. (1980): "Qualitative evaluation methods". Citado en J.P. Goetz y M.D. LeCompte (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- PAJARES, M. (1998): "*La Inmigración en España*". Barcelona, Edit. Icaria.

- PETISCO, J.M. y AMAT F.C. (1989): "Las mujeres oren velada la cabeza". En *Carta 1ª a los Corintios, Sagrada Biblia*. Valencia, Ed. Apostolado de la Prensa S.A., p.1396.
- PHINNEY, J.S. y ROTHERAM, M.J. (Eds.) (1987): "*Children's ethnic socialization: Pluralism and development*". Newberry Park, CA, Sage.
- PHINNEY, J.S. (1992): "The multigroup ethnic identity measure: An exploratory longitudinal study". *Journal of Adolescence*, Nº15, pp.271-281. En Penterroto, J.; Casas, J.; Suzuky, L. y Alexander, C. (1995): *Handbook of Multicultural Counseling*. London, Sage.
- PIAGET, J. (1984): "*El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*". Barcelona, Paidós.
- PRATS, E. (2001): "*Racismo en tiempos de Globalización. Una propuesta desde la educación moral*". Bilbao, Edit. Desclée De Brouwer.
- PUIG, J.M. Y MARTÍN, X. (1998): "*La educación moral en la escuela*". Barcelona, Edebé.
- PUIG I MORENO, G. (1991): "Hacia una pedagogía intercultural". *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 196, Barcelona, pp.12-18.
- RADI, M. (1999): "La enseñanza de la lengua árabe y cultura marroquí en la práctica". En A. Franzé (Ed.): *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- ROUSSEAU, J.J. (1976): "*Emilio*". Méjico, Dirección General de Publicaciones.
- RUIZ ROMÁN, C. (2003): "*Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*". Barcelona. Octaedro.
- RUIZ ROMÁN, C. (2004): "*Identidades transculturales. Los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España*". Tesis doctoral.

- SALIH AL-MUNAJJID, S. M. (Página consultada el 11 de marzo de 2006): "Consultas vía mail sobre las relaciones sexuales durante la menstruación". Dirección URL: <http://63.175.194.25/index.php?QR=7838&dgn=3&ln=spn>
- SÁNCHEZ, E. (1990): "Implicaciones educativas de la relación entre hermanos". En V. García Hoz (Coord.): *La educación personalizada en la familia*. Madrid, Rialp, pp.126-136.
- SCHUTZ, R. (1974): "*Estudios sobre teoría social*". Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- SECADAS, F. Y SERRANO, G. (1983): "*Psicología evolutiva. Catorce años*". Barcelona, CEAC.
- SHATZMAN, L. Y STRAUSS, A.L. (1973): "Field research: Strategies for a Natural Sociology". Citado en J.P. Goetz y M.D. LeCompte (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- SIGUAN, M. (1998): "*La escuela y los inmigrantes*". Barcelona, Ed. Paidós.
- SOLÉ, C. (Edit.) (1996): "*Racismo, etnicidad y educación intercultural*". Universidad de Lleida, Ed. Educació i Món Actual.
- SOLÉ, C. Y PARELLA, S. (2005): "Discurso sobre la 'maternidad transnacional' de las mujeres de origen latinoamericano residentes en Barcelona". Coloquio Internacional *Mobilités au féminin*, celebrado en Tánger del 15 al 19 de noviembre de 2005. Dirección URL: http://www.mmsh.univ-aix.fr/lames/Papers/ParellaSole_ES.pdf
- TAGUIEFF, P. (2003): "Pero ¿qué es el comunitarismo?". Diario *Le Figaro*, 17 de julio de 2003. Traducido al castellano en la Dirección URL: <http://www.angelfire.com/folk/celtiberia/comunitarismo.html>
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986): "*Introducción a los métodos cualitativos de investigación*". Buenos Aires, Paidós.

- TROYANO, J.F. (2001): *"A propósito de la inmigración"*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- VASTA, R., HAITH, M.M. Y MILLER, S.A. (1996): *"Psicología infantil"*. Barcelona, Ariel.
- WOLLSTONECRAFF, M. (1791): "La vindicación de la mujer". Citado en Cobo, R. (1995): *"Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau"*. Madrid, Cátedra.
- YUSTE, C. (Página consultada el 2 de abril de 2006): *"Estereotipos occidentales sobre el Islam. Un obstáculo a superar como principio para el diálogo intercultural e interreligioso"*, [On-line]. Dirección URL: www.nanzan-u.ac.jp/SHUBUNKEN/publications/galleys/Bilbao%202005/Yuste.pdf

*La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género:
El caso de las mujeres marroquíes*

Anexos

Anexo N°1:
***Cuestionario realizado a padres y
madres marroquíes***

Entrevistador/a:

GUÍA PARA LA ENTREVISTA CON LOS PADRES

DATOS PERSONALES		
1. Número de Referencia de la Familia.		
2. Miembro de la Familia.	<input type="checkbox"/> 1. M	<input type="checkbox"/> 2. P
3. Edad actual.		
4. ¿Cuánto Tiempo hace que llegaste a España?		
5. Lugar de Nacimiento		
6. Lugares donde ha vivido		
7. Lugar de residencia actual. (Localidad, barriada)		
8. Familiares que viven en casa.		
9. Vivienda	<input type="checkbox"/> 1. Suficiente	
	<input type="checkbox"/> 2. Necesidad de adquirir otra	
10. Ocupación actual de los padres	<input type="checkbox"/> 1. Padre:.....	
	<input type="checkbox"/> 2. Madre:.....	

11. Trabajo/Ingresos:		<input type="checkbox"/> 1. Satisfactorio
		<input type="checkbox"/> 2.No satisfactorio
12. Sin empleo:		
<input type="checkbox"/> 1. Padre. Causa: <input type="checkbox"/> 2. Madre. Causa:		
13. PADRE: <u>Empleo Inestable.</u>	14.MADRE: <u>Empleo Inestable.</u>	
<input type="checkbox"/> 1.El mismo que tenía en su país. <input type="checkbox"/> 2.Trabajo no cualificado. <input type="checkbox"/> 3.Aprendizaje de un nuevo oficio. <input type="checkbox"/> 4.Venta Ambulante	<input type="checkbox"/> 1.El mismo que tenía en su país. <input type="checkbox"/> 2. Trabajo no cualificado. <input type="checkbox"/> 3. Aprendizaje de un nuevo oficio. <input type="checkbox"/> 4.Venta Ambulante	
15. PADRE: <u>Empleo Estable.</u>	16. MADRE: <u>Empleo Estable.</u>	
<input type="checkbox"/> 1.El mismo que tenía en su país. <input type="checkbox"/> 2.Trabajo no cualificado. <input type="checkbox"/> 3.Aprendizaje de un nuevo oficio. <input type="checkbox"/> 4.Venta Ambulante <input type="checkbox"/> 5.Otras Actividades:.....	<input type="checkbox"/> 1.El mismo que tenía en su país. <input type="checkbox"/> 2.Trabajo no cualificado. <input type="checkbox"/> 3. Aprendizaje de un nuevo oficio. <input type="checkbox"/> 4. Venta Ambulante <input type="checkbox"/> 5.Otras Actividades:..... .	
17. FORMACIÓN PADRE	18. FORMACIÓN MADRE	
<input type="checkbox"/> 1.Sin estudios.	<input type="checkbox"/> 1.	
<input type="checkbox"/> 2.Tradicional Islámica. (Madraza)	<input type="checkbox"/> 2.	
<input type="checkbox"/> 3.Aprendizaje de un oficio (no reglada)	<input type="checkbox"/> 3.	
<input type="checkbox"/> 4.Estudios Obligatorios Incompletos.	<input type="checkbox"/> 4.	
<input type="checkbox"/> 5.Estudios Obligatorios completos.	<input type="checkbox"/> 5.	

<input type="checkbox"/> 6.Secundaria Incompleta.	<input type="checkbox"/> 6.
<input type="checkbox"/> 7.Secundaria Completa.	<input type="checkbox"/> 7.
<input type="checkbox"/> 8.Formación Profesional.	<input type="checkbox"/> 8.
<input type="checkbox"/> 9.Estudios Universitarios Incompletos.	<input type="checkbox"/> 9.
<input type="checkbox"/> 10.Estudios Universitarios Completos.	<input type="checkbox"/> 10.

2. ESCOLARIDAD.

19. Hijos escolarizados	Edad	Nivel educativo	Centro en el que está escolarizado.
1.			
2.			
3.			
4.			

20. Hijos sin escolarizar	EDAD	NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO
1.		
2.		
3.		
4.		

21) ¿Con qué frecuencia acude al centro donde estudia su hijo?

- 1. Siempre que convocan una reunión de padres (acude uno de los dos).
- 2. A veces no podemos ir a las reuniones de padres.
- 3. Cuando no podemos ir buscamos a los maestros en tutoría o a la salida del colegio.

- 4. Sólo acudimos cuando nos llaman especialmente los maestros.
- 5. Nunca podemos ir a las reuniones de padres.
- 6. Participa regularmente en el Consejo escolar o en alguna comisión de padres.
- 7. Cuando me parece oportuno.
-

22) ¿Ayuda a sus hijos en las tareas escolares?

- 1. No
- 2. Sí ¿Qué dificultades tiene para ayudarles?

23) Cuando eligió el centro de su hijo/a ¿Tuvo motivaciones especiales para elegir el colegio?

- 1. No
- 2. Sí. ¿Cuáles?

24) ¿Sabe qué materias estudia su hijo/a?

- 1. No.
- 2. Sí. Enumérelas:

25) ¿Realiza su hijo/a alguna actividad extraescolar en el centro?

- 1. No
- 2. Sí ¿Cuáles?

26) ¿Cómo valoraría, en general, su relación con los/las maestros/maestras de sus hijos?

- 1. Positivamente
- 2. Negativamente

27) ¿Ha tenido algún problema o conflicto con el centro donde estudia su hijo?

- 1. No
- 2. Sí Describalo:

--

28) ¿Qué es lo que más valora de la educación que reciben sus hijos en las escuelas españolas?

29) ¿Qué es lo que más echa en falta de la educación que reciben sus hijos en las escuelas españolas?

--

30) ¿Cuál es la actitud de los maestros/as de sus hijos hacia los niños de culturas diferentes?

- 1. Positiva.
- 2. Negativa

Explique su respuesta:

31) ¿Preferiría que sus hijos se educaran sólo con niños de su propia cultura, o que convivan en la escuela con niños de otras culturas?

- 1. Que se eduquen sólo con niños de su propia cultura.
- 2. Que convivan en la escuela con niños de otras culturas.
- 3. Que conviva y se eduque sólo con niños españoles.

32) ¿En la escuela su hijo/a tiene amigos de otras culturas o solo de su misma cultura?

- 1. Sólo tiene amigos de su misma cultura.
- 2. Tiene amigos de otras culturas.
- 3. Sólo tiene amigos/as españoles.

33) ¿Qué opina usted al respecto?

34) ¿Qué importancia le da al aprendizaje de la lengua española por parte de sus hijos/as?

- 1. Mucha
- 2. Regular
- 3. Poca

35) ¿Qué importancia le da al aprendizaje de su propia lengua?

- 1. Mucha
- 2. Regular
- 3. Poca

36) ¿Dónde la aprende?

37) ¿Qué importancia le da al aprendizaje de su propia religión?

- 1. Mucha
- 2. Regular
- 3. Poca

38) ¿Dónde la aprende?

39) ¿Qué nivel de estudios querría que alcanzasen sus hijos?
(Elección Múltiple. Marcar con números)

HIJOS

- 1. Saber leer y escribir.
- 2. Aprender un oficio.
- 3. Estudios primarios.
- 4. Estudios secundarios
- 5. Estudios Universitarios.
- 6. No tiene hijos pero le gustaría que alcanzara el nivel...

HIJAS

- 7. Saber leer y escribir.
- 8. Aprender un oficio.
- 9. Estudios primarios.
- 10. Estudios secundarios
- 11. Estudios Universitarios.
- 12. No tiene hijas pero le gustaría que alcanzara el nivel....

40) ¿A qué le gustaría que se dedicasen sus hijos?

Nombre	Profesión
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

41) En España, la escuela es obligatoria hasta los 16 años. ¿Qué piensa usted de ello?

- 1. Está muy bien. Así los niños estudian más tiempo.
- 2. Me parece bien; pero en casa necesitamos que trabajen y ganen algún dinero. Debería permitirse ir la escuela y trabajar para ayudar en casa
- 3. Me parece mal. Los niños deben acostumbrarse a trabajar desde más pequeños.
- 4. Otras opiniones.

42) ¿Cree que sus hijos tienen mejores perspectivas de vida en España?

- 1. Sí
- 2. No

43) ¿Explique su respuesta?

2. VALORES Y CONCEPCIONES EDUCATIVAS.

44) ¿Han variado notablemente sus costumbres religiosas desde su llegada a España?

- 1. No
- 2. Sí. ¿Cómo?

45) ¿Suele ir a menudo a la mezquita?

- 1. Todos los días
- 2. Una vez en semana.
- 3. En las grandes fiestas.
- 4. Nunca.

46) ¿Y sus hijos, suelen ir?

- 1. Todos los días
- 2. Una vez en semana.
- 3. En las grandes fiestas.
- 4. Nunca.

47) ¿Cumple en su casa el Ramadán?

- 1. No.
- 2. Sí.

48) ¿Cumple habitualmente con la oración diaria?

- 1. No.
- 2. Sí.

54) ¿Ayuda su hijo/a en las tareas familiares?

TAREAS	HIJO	HIJA

55) Antes de venir a España, ¿ayudaban sus hijos en las tareas familiares?

- 1. Más.
- 2. Menos.
- 3. Lo mismo.
- 4. Sólo las niñas.
- 5. No es pertinente

56) ¿Tiene alguno de sus hijos/as novio/a?

HIJOS

- 1. No
- 2. Sí
- 2.1. Marroquíes.
- 2.2. Española.
- 2.3. Otros.

HIJAS.

- 3. No.
- 4. Sí
- 4.1. Marroquíes.
- 4.2. Española.
- 4.3. Otros.

57) ¿Tiene algún tipo de conflicto con sus hijos /as ante esa relación?

- 1. No.
- 2. Sí. Especificar:

58) ¿Qué diferencias encuentran usted entre las relaciones de pareja en su país de origen y España?

--

59) ¿Encuentra diferencias entre el respeto que los niños marroquíes y los españoles tienen hacia sus padres?

- 1. No.
- 2. Sí. Especificar:

--

60) ¿Ha cambiado su relación con sus hijos desde su llegada a España?

- 1. No es pertinente
- 2. No.
- 3. Sí. ¿En qué aspectos? :

61) ¿Qué comportamientos le molestan más de sus hijos/as?

1. HIJO	2. HIJA
1.	1.
2.	2.
3.	3.

62) ¿Cómo los corrige?

63) ¿Con quién se junta su hijo/a en su tiempo libre?

- 1. Sólo con amigos de su misma cultura.
- 2. Con amigos de otras culturas.
- 3. Sólo con amigos/as españoles.

64) ¿Qué opina usted con respecto al tema de su tiempo libre y de sus amistades?

--

65) ¿Qué es lo que hacen sus hijos en su tiempo libre?

ACTIVIDAD:	¿Qué le parece a usted dicha actividad?
Video Juegos.	
Música.	
Deporte.	
Televisión.	

66) ¿Tiene problema con sus hijos/as por temas de horarios?

- 1. No.
- 2. Sí. ¿Cómo lo solucionan?:

--

67) A propósito de la educación de sus hijos/as: ¿Le surgen más problemas con su pareja desde que está usted en España?

- 1. No conviven juntos.
- 2. No.
- 3. Sí. ¿Cómo lo solucionan?:

68) ¿Qué opina de la educación que dan los padres españoles a sus hijos/as?

Anexo N°2:
Categorías del Cuestionario

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO DE PADRES

1. Número de referencia de la familia (abrir campo)

2. Miembro de la familia.

- 1. Padre.
- 2. Madre.

3. Edad actual.

- 1. De 25 a 30 años.
- 2. De 31 a 35 años.
- 3. de 36 a 40 años.
- 4. de 41 a 45 años.
- 5. de 46 a 50 años.
- 6. Más de 50 años.

4. ¿Cuánto tiempo hace que llegaste a España?

- 1. 0-5 años.
- 2. 6-10 años.
- 3. Más de 10 años.

5. Lugar de Nacimiento.

- 1. Ciudades marroquíes.
- 2. Pueblos marroquíes.
- 3. Otras ciudades no marroquíes.
- 4. No especifican la zona de Marruecos.

6. Lugares donde ha vivido.

- 1. Lugares donde ha vivido dentro de España.
 - 1.1 Dos lugares
 - 1.2. Más de dos lugares.

2.Lugares donde ha vivido fuera de España

2.1. Dos lugares

2.2. Más de dos lugares.

7.Lugar de residencia actual (Localidad, Barriada) (abrir campo)

8.Enumera los familiares que viven en casa:

1.Número de hijos.

1.1.Un hijo

1.2.Dos hijos

1.3.Tres hijos

1.4.Cuatro o más hijos.

9.Vivienda (respuesta única)

1.Suficiente

2.Necesidad de adquirir otra

10. Ocupación actual de los padres:

10.1. Padre.

1.Profesiones que requieren Titulación de Grado Superior.

2.Comerciante.

3.Sector Servicios.

4.Oficios manuales.

5.Desempleado o pensionista.

6.Venta ambulante o empleo inestable.

10.2. Madre.

1. Ama de casa.

2. Servicio doméstico.

3. Profesiones que requieren una Titulación de Grado Superior.

4. Empleada de comercio y Sector Servicios.

5. Desempleada/Empleo inestable.

11. Trabajo/Ingresos: (respuesta única)

1. Satisfactorio
2. No satisfactorio

12. Sin empleo:

- 1. Padre. Causa: (Abrir campo)
- 2. Madre. Causa: (Abrir campo)

13. PADRE: Empleo Inestable (respuesta única)

- 1. El mismo que tenía en su país.
- 2. Trabajo no cualificado.
- 3. Aprendizaje de un nuevo oficio.
- 4. Venta Ambulante.
- 5. Otras actividades.

14. MADRE: Empleo Inestable (respuesta única)

- 1. El mismo que tenía en su país.
- 2. Trabajo no cualificado.
- 3. Aprendizaje de un nuevo oficio
- 4. Venta ambulante.
- 5. Otras actividades.

15. PADRE: Empleo estable. (respuesta única)

- 1. El mismo que tenía en su país.
 - 2. Trabajo no cualificado.
 - 3. Aprendizaje de un nuevo oficio.
 - 4. Venta ambulante.
 - 5. Otras actividades.
- Otras: (abrir campo)

16. MADRE: Empleo estable. (respuesta única)

- 1. El mismo que tenía en su país.
- 2. Trabajo no cualificado.
- 3. Aprendizaje de un nuevo oficio.
- 4. Venta ambulante.
- 5. Otras actividades.

Otras: (abrir campo)

17. FORMACIÓN DEL PADRE: (respuesta única)

- 1. Sin estudios.
- 2. Tradicional Islámica. (Madraza)
- 3. Aprendizaje de un oficio (no reglada)
- 4. Estudios obligatorios incompletos.
- 5. Estudios Obligatorios completos.
- 6. Secundaria Incompleta.
- 7. Secundaria Completa.
- 8. Formación Profesional.
- 9. Estudios Universitarios Incompletos.
- 10. Estudios Universitarios Completos.

18. FORMACIÓN DE LA MADRE: (respuesta única)

- 1. Sin estudios.
- 2. Tradicional Islámica. (Madraza)
- 3. Aprendizaje de un oficio
- 4. Estudios obligatorios incompletos.
- 5. Estudios obligatorios completos.
- 6. Secundaria incompleta.
- 7. Secundaria completa.
- 8. Formación Profesional.
- 9. Estudios Universitarios incompletos.
- 10. Estudios Universitarios completos.

2. ESCOLARIDAD

19. HIJO/AS ESCOLARIZADOS

HIJOS

Resp.1 <u>Edad</u>	Resp.2 <u>Nivel Educativo</u>	Resp. 3 <u>Escolarización de los hijos</u>
1. 2-5 años	1. Guardería	1. Escolarizados
2. 6-8 años escolarizados	2. Preescolar	2. No
3. 9-11 años	3. Primaria	
4. 12-14 años	4. E.S.O.	
5. 15-16 años.	5. Bachillerato.	
6. 17 o más años.	6. Universidad	

HIJAS

Resp.1 <u>Edad:</u>	Resp.2 <u>Nivel Educativo</u>	Resp.3 <u>Escolarización de los hijos</u>
7. 2-5 años	1. Guardería	1. Escolarizados
8. 6-8 años	2. Preescolar	2. No escolarizados
9. 9-11 años	3. Primaria	
10. 12-14 años	4. E.S.O.	
11. 15-16 años.	5. Bachillerato.	
12. 17 o más años.	6. Universidad	

20. HIJO/AS NO ESCOLARIZADOS.

HIJOS

Resp.1 <u>Edad:</u>	Resp.2 <u>Nivel educativo alcanzado</u>
1.0-2 años	1. Primaria incompleta
2.13-15 años	2. Secundaria incompleta

- | | |
|------------------|---------------------------------------|
| 3.16-18 años | 3. Secundaria completa o ESO completa |
| 4.19-21 años | 4. Bachillerato incompleta |
| 5.22-23 años. | 5. Universidad |
| 6.24 o más años. | 6. Formación Profesional. |

HIJAS

Resp.1 **Edad:**

Resp.2 **Nivel educativo alcanzado**

- | | |
|-------------------|------------------------------|
| 1. 0-2 años | 1. Primaria incompleta |
| 2. 13-15 años | 2. Secundaria incompleta |
| 3. 16-18 años | 3. Secundaria o ESO completa |
| 4. 19-21 años | 4. Bachillerato incompleto |
| 5. 22-23 años. | 5. Universidad |
| 6. 24 o más años. | 6. Formación Profesional |

21. ¿Con qué frecuencia acude al centro donde estudia su hijo? (Opción única)

- 1. A veces no podemos ir a las reuniones de padres.
- 2. Cuando no podemos ir buscamos a los maestros en tutoría o a la salida del colegio.
- 3. Sólo acudimos cuando nos llaman especialmente los maestros.
- 4. Nunca podemos ir a las reuniones de padres.
- 5. Participa regularmente en el Consejo Escolar o en alguna comisión de padres.
- 6. Cuando me parece oportuno.

22. ¿Ayuda a sus hijos en las tareas escolares?

- 1.No (respuesta única)
- 2.Sí

¿Qué dificultades tiene para ayudarles? (respuesta múltiple)

- 1. Falta de tiempo
 - 2. Desconocimiento
 - 3. Recibe ayuda sólo de la madre
 - 4. Recibe ayuda de los hermanos mayores
 - 5. Dificultades con el idioma
 - 6. Otras.
- Otras: (abrir campo)

23. Cuando eligió el centro de su hijo/a ¿Tuvo motivaciones especiales para elegir el colegio?

- 1.No (respuesta única)
- 2.Sí

¿Cuáles? (Abrir campo)

24. ¿Sabe qué materias estudia su hijo?

- 1.No. (respuesta única)
- 2.Sí. Enumérelas: (respuesta múltiple)

- 1. Lengua Española
- 2. Matemáticas
- 3. Historia y Geografía.
- 4. Conocimiento del Medio.
- 5. Física.
- 6. Francés
- 7. Inglés
- 8. Educ. Física
- 9. Tecnología
- 10. Cultura religiosa
- 11. Dibujo
- 12. Plástica
- 13. Música

25. ¿Realiza su hijo/a alguna actividad extraescolar en el centro?

1. No. (respuesta única)
2. Sí. ¿Cuáles? (Abrir campo)

26. ¿Cómo valoraría, en general, su relación con los/as maestros/as de sus hijos/as?

1. Positivamente. (respuesta única)
2. Negativamente.

27. ¿Ha tenido algún problema o conflicto con el centro donde estudia su hijo?

1. No. (respuesta única)
2. Sí. Descríbalo: (respuesta única)
 1. Mala actitud de mi hijo.
 2. Castigos físicos por parte del maestro.
 3. Insultos por parte de los compañeros.
 4. Poco respeto de algunos profesores.
 5. Peleas con compañeros.

28. ¿Qué es lo que más valora de la educación que reciben sus hijos/as en las escuelas españolas? (respuesta múltiple)

- 1. La libertad.
 - 2. Actitud y metodología de los profesores.
 - 3. El valor que se le otorga a la educación.
 - 4. Los profesores de árabe.
 - 5. La existencia de muchos recursos.
 - 6. Las asignaturas.
 - 7. Otras
- Otras:..... (Abrir campo)

29. ¿Qué es lo que más echa en falta de la educación que reciben sus hijos en las escuelas españolas? (respuesta múltiple)

- 1. La lengua árabe.
- 2. La religión musulmana.
- 3. La educación sexual.
- 4. Formación para desenvolverse en la vida.
- 5. Nada.
- 6. Otras.

Otras:(Abrir campo)

30. ¿Cuál es la actitud de los/as maestros/as de sus hijos/as hacia los/as niños/as de culturas diferentes?

- 1. Positiva. (respuesta única)
- 2. Negativa.

Explique su respuesta: (respuesta única)

- 1. Tratan igual a todos/as los/as alumnos/as
- 2. Algunos maestros/as no muestran una buena actitud hacia los niños/as de culturas diferentes.
- 3. Algunos maestros utilizan los castigos físicos.
- 4. Otras.

Otras:..... (Abrir campo)

31. ¿Preferiría que sus hijos/as se educaran sólo con niños/as de su propia cultura, o que convivan en la escuela con niños de otras culturas? (respuesta única)

- 1. Que se eduquen sólo con niños/as de su propia cultura.
- 2. Que convivan en la escuela con niños/as de otras culturas.
- 3. Que conviva y se eduque sólo con niños/as españoles/as.
- 4. Otras.

Otras:..... (abrir campo)

32. En la escuela ¿Su hijo/a tiene amigos/as de otras culturas o sólo de su misma cultura? (respuesta única)

- 1. Sólo tiene amigos/as de su misma cultura.
- 2. Tiene amigos/as de otras culturas.
- 3. Sólo tiene amigos/as españoles/as.
- 4. Otras.

Otras:..... (abrir campo)

33. ¿Qué opina usted al respecto? (respuesta única)

- 1. Me parece bien mientras los/as amigos/as sean buenas personas.
- 2. Me parece bien porque así conocen otras culturas.
- 3. No importa la cultura de los amigos/as.
- 4. Prefiero que esté sólo con españoles.
- 5. Otras.

Otras:..... (abrir campo)

34. ¿Qué importancia le da al aprendizaje de la lengua española por parte de sus hijos/as? (respuesta única)

- 1. Mucha.
- 2. Regular.
- 3. Poca.

35. ¿Qué importancia le da al aprendizaje de su propia lengua? (respuesta única)

- 1. Mucha.
- 2. Regular.
- 3. Poca.

36. ¿Dónde la aprende? (respuesta múltiple)

- 1. En casa.
- 2. En la escuela.
- 3. En la Mezquita.

- 4. En Marruecos.
 - 5. En asociaciones.
 - 6. En ningún lugar.
 - 7. Otras.
- Otras:..... (abrir campo)

**37. ¿Qué importancia le da al aprendizaje de su propia religión?
(respuesta única)**

- 1. Mucha.
- 2. Regular.
- 3. Poca.

38. ¿Dónde la aprende? (respuesta múltiple)

- 1. En casa.
 - 2. En la Mezquita.
 - 3. En la Escuela.
 - 4. En Marruecos.
 - 5. Otros.
- Otras:..... (abrir campo)

**39. ¿Qué nivel de estudios le gustaría que alcanzase sus hijos/as?
(respuesta múltiple)**

HIJOS

- 1. Aprender un oficio.
- 3. Estudios secundarios.
- 5. Estudios Universitarios.
- 6. No tengo hijos.

HIJAS

- 1. Aprender un oficio.
- 3. Estudios secundarios.
- 5. Estudios Universitarios.

6. No tengo hijas.

40. ¿A qué le gustaría que se dedicasen sus hijos? (respuesta múltiple porque pueden ser varios hijos/as)

1. Realización de un oficio.
2. Realización de Estudios de Grado Medio.
3. Realización de Estudios de Grado Superior.
4. A lo que ellos elijan.
5. No tengo hijos/as.
6. Otras.

41. En España, la escuela es obligatoria hasta los 16 años ¿Qué piensa usted de eso? (respuesta única)

1. Está muy bien. Así los niños estudian más tiempo.
 2. Me parece bien; pero en casa necesitamos que trabaje y que ganen algún dinero.
 3. Me parece mal. Los niños deben acostumbrarse a trabajar desde más pequeños.
 4. Otras opiniones.
- Otras:..... (abrir campo)

42. ¿Cree que sus hijos tienen mejores perspectivas de vida en España?

1. Sí. (respuesta única)
2. No.

43. Explique su respuesta. (respuesta múltiple)

1. Por la educación recibida aquí.
 2. Porque en España existen mejores condiciones de vida.
 3. Porque han nacido aquí.
 4. Porque hay más libertad.
 5. Otras.
- Otras:..... (abrir campo)

44. ¿Han variado notablemente sus costumbres religiosas desde su llegada a España?

- 1.No (respuesta única).
- 2.Sí.

¿Cómo? (respuesta múltiple)

- 1. Menos práctica de las costumbres religiosas: falta de tiempo, ausencia de mezquitas,...
 - 2. Estoy casado/a con un/a español/a cristiano/a.
 - 4. He asimilado las costumbres españolas.
 - 5. Mis hijos no han estudiado árabe nunca y por eso no se interesan por conocer nuestra cultura.
 - 6. Otras.
- Otras:..... (abrir campo)

45. ¿Suele ir a menudo a la mezquita? (respuesta única)

- 1. Todos los días.
 - 2. Una vez a la semana.
 - 3. En las grandes fiestas.
 - 4. Nunca.
 - 5. Otras.
- Otras:..... (abrir campo)

46. ¿Y sus hijos, suelen ir? (respuesta única)

- 1. Todos los días.
 - 2. Una vez a la semana.
 - 3. En las grandes fiestas.
 - 4. Nunca.
 - 5. Otras.
- Otras:..... (abrir campo)

47. ¿Cumple en su casa el Ramadán?

- 1. No (respuesta única).
- 2. Sí.

48. ¿Cumple habitualmente con la oración diaria?

- 1. No (respuesta única).
- 2. Sí.

49. ¿Cumplen sus hijos/as con estas prácticas?

- 1. No (respuesta única).
- 2. Sí.
- 3. A veces.

50. ¿Qué le dicen a sus hijo/a al respecto? (respuesta única)

- 1. Todavía es demasiado pequeño.
 - 2. Que tiene que aprender nuestra religión.
 - 3. Que tiene que cumplir.
 - 4. Le damos cierto margen de libertad.
 - 5. Nada.
 - 6. Otras.
- Otras:..... (abrir campo)

51. ¿Existen conflictos entre usted y su hijo/a en su forma de vestir?

- 1. No (respuesta única)
- 2. Sí.

¿Cómo los resuelve? (respuesta única)

- 2.1. Les dejo libertad para que vistan como quieran.
- 2.2. Le regaño y al final hace lo que yo digo.

- 2.3. Le regaño pero al final hace lo que quiere.
 - 2.4. No me gusta que mi hija se ponga ropa corta y ajustada.
 - 2.5. Otras.
- Otras: (abrir campo)

52. ¿Qué lengua suele hablar en casa? (respuesta múltiple)

- 1. Árabe.
 - 2. Beréber.
 - 3. Español.
 - 4. Indistintamente árabe y español.
 - 5. Otras.
- Otras:..... (abrir campo)

53. ¿En qué momento usa una lengua u otra? (respuesta múltiple)

- 1. Siempre utilizo el árabe.
 - 2. En árabe cuando expreso emociones.
 - 3. Con mis hijos/as siempre hablo en árabe.
 - 4. Los hijos/as siempre hablan español en casa
 - 5. Con mi marido/mujer hablo en árabe.
 - 6. Con mi marido/mujer hablo en español.
 - 7. Otras.
- Otras:.....(abrir campo)

54. ¿Ayuda su hijo/a en las tareas familiares? (respuesta única)

- 1. No (respuesta única)
- 2. Sí
- 3. Es demasiado pequeño

¿En cuáles? (respuesta múltiple)

HIJOS

- 1.Hacer habitación propia

- 2.Limpieza
- 3.Hacer compras
- 4.Poner la mesa
- 5.Cocina
- 6.Lavar platos
- 7.Ayudar en negocio familiar
- 8.Otras.

HIJAS

- 9.Hacer habitación propia
- 10. Limpieza
- 11. Hacer compras
- 12. Poner la mesa
- 13. Cocina
- 14. Lavar platos
- 15. Ayudar en negocio familiar
- 16. Otras.

55. Antes de venir a España, ¿Ayudaban sus hijos/as en las tareas familiares? (respuesta única)

- 1. Menos
- 3. Lo mismo
- 4. Sólo las niñas
- 5. No es pertinente

56. ¿Tiene alguno/a de sus hijos/as novio/a? (respuesta múltiple)

<u>HIJOS</u>	<u>HIJAS</u>
<input type="radio"/> 1. No <input type="radio"/> 2. Sí <input type="radio"/> 2.1. Marroquí <input type="radio"/> 2.2. Español <input type="radio"/> 2.3. Otros	<input type="radio"/> 1. No <input type="radio"/> 2. Sí <input type="radio"/> 2.1. Marroquí <input type="radio"/> 2.2. Español <input type="radio"/> 2.3. Otros

57. ¿Tiene algún tipo de conflicto con sus hijos/as ante esa relación?

- No (respuesta única)
- Sí. Especificar: (Abrir campo)

58. ¿Qué diferencias encuentra usted entre las relaciones de pareja en su país de origen y España? (respuesta única)

- 1. En España las parejas se respetan más.
 - 2. En Marruecos hay más control y respeto, las costumbres son más tradicionales.
 - 3. En España hay más libertad.
 - 4. Ninguna.
 - 5. Otras.
- Otras:..... (abrir campo)

59. ¿Encuentras diferencias entre el respeto que los/as niños/as marroquíes y los/as niños/as españoles tienen a sus padres?

- 1. No (respuesta única)
- 2. Sí.

Especificar: (respuesta única)

- 1. Los/as niños/as musulmanes respetan más a los padres que los españoles.
 - 2. Los/as niños/as españoles/as no respetan a sus padres.
 - 3. Los/as niños/as españoles/as tienen más libertad.
 - 4. El respeto en España es más sincero porque se basa en la claridad y no en el temor.
 - 5. Otras.
- Otras:..... (abrir campo)

60. ¿Ha cambiado su relación con sus hijos/as desde su llegada a España?

- 1. No es pertinente (respuesta única).

- 2. No
- 3. Sí. ¿En qué aspectos? (Abrir campo)

61. ¿Qué comportamientos les molestan más de sus hijos/as? (respuesta múltiple)

1. HIJO	2. HIJA
1. Que se meten en problemas 2. Que pasan demasiado tiempo con los videojuegos. 3. Que no quiere saber nada de los árabes. 4. Las salidas. 5. Que no haga caso. 6. Que es poco responsable: encargos, dinero, madurez,... 7. Que discuten entre los hermanos 8. No me gustan los/as chicos/as con quienes se juntan. 9. Que se acueste tarde y no pueda levantarse temprano. 10. Que estudia poco. 11. Nada 12. Otros. Otras:..... (<u>abrir campo</u>)	1. Que se meten en problemas 2. Que pasan demasiado tiempo con los videojuegos. 3. Que no quiere saber nada de los árabes. 4. Las salidas. 5. Que no haga caso. 6. Que es poco responsable: encargos, dinero, madurez,... 7. Que discuten entre los hermanos 8. No me gustan los/as chicos/as con quienes se juntan. 9. Que se acueste tarde y no pueda levantarse temprano. 10. Que estudia poco. 11. Nada 12. Otros. Otras:..... (<u>abrir campo</u>)

62. ¿Cómo los corrige? (respuesta única)

- 1. Dialogando.
- 2. Regañando y hace lo que quiero.
- 3. Regañando y termina haciendo lo que él /ella quiere.
- 4. Castigando.

o 5. Otras.

Otras:..... (abrir campo)

63. ¿Con quién se junta su hijo/a en su tiempo libre? (respuesta única)

o 1. Sólo con amigos/as de su misma cultura.

o 2. Con amigos/as de otras culturas.

o 3. Sólo con amigos/as españoles/as.

64. ¿Qué opina usted con respecto al tema de su tiempo libre y de sus amistades? (respuesta única)

o 1. Son demasiado pequeños todavía.

o 2. Trato de que pasen más tiempo ocupados en actividades extraescolares y en casa de amigos que en la calle.

o 3. Me parece bien que salgan.

o 4. Me gusta que tengan buenas amistades.

o 5. No me gusta que lleguen tarde a casa.

o 6. No me gusta que salgan con niños/as árabes.

o 7. Otras.

Otras:..... (abrir campo)

65. ¿Qué es lo que hacen sus hijos en su tiempo libre? ¿Qué le parece a usted dicha actividad? (respuesta múltiple)

Respuesta múltiple

Respuesta única

1. Videojuegos.

1. Me gusta que tenga este hobby

2. No me gusta que tenga este hobby

3. No me importa mientras cumpla con sus obligaciones.

2. Música.

1. Me gusta que tenga este hobby

- 2. No me gusta que tenga este hobby.
 - 3. No me importa mientras cumpla con sus obligaciones.

- 3. Deporte.
 - 1. Me gusta que tenga este hobby
 - 2. No me gusta que tenga este hobby
 - 3. No me importa mientras cumpla con sus obligaciones

- 4. Televisión.
 - 1. Me gusta que tenga este hobby
 - 2. No me gusta que tenga este hobby
 - 3. No me importa mientras cumpla con sus obligaciones

- 5. Jugar
 - 1. Me gusta que tenga este hobby
 - 2. No me gusta que tenga este hobby
 - 3. No me importa mientras cumpla con sus obligaciones

- 6. Ordenadores
 - 1. Me gusta que tenga este hobby
 - 2. No me gusta que tenga este hobby
 - 3. No me importa mientras cumpla con sus obligaciones

- 7. Salir
 - 1. Me gusta que tenga este hobby
 - 2. No me gusta que tenga este hobby
 - 3. No me importa mientras cumpla con sus obligaciones

- 8. Estudiar
 - 1. Me gusta que tenga este hobby

- 2. No me gusta que tenga este hobby
- 3. No me importa mientras cumpla con sus obligaciones

9. Otros
- 1. Me gusta que tenga este hobby
 - 2. No me gusta que tenga este hobby
 - 3. No me importa mientras cumpla con sus obligaciones

66. ¿Tiene problemas con sus hijos/as por temas de horarios?

- 1. No (respuesta única)
- 2. Sí.

¿Cómo los solucionan? (respuesta única)

- 1. Dialogando.
 - 2. Castigándoles.
 - 3. Haciendo lo que yo digo.
 - 4. Le regaño pero hace lo que quiere.
 - 5. Trabajo y, por mi horario, tengo problemas para atenderlo.
 - 6. Otras.
- Otras:..... (abrir campo)

67. A propósito de la educación de sus hijos/as: ¿Le surgen más problemas con su pareja desde que está usted en España?
(respuesta única)

- 1. No conviven juntos.
- 2. No.
- 3. Sí. **¿Cómo los solucionan?** (abrir campo)

68. ¿Qué piensa de la educación que dan los padres españoles a sus hijos/as? (respuesta única).

- 1. No me gusta.
 - 2. Es buena.
 - 3. Les dan demasiada libertad.
 - 4. No hay respeto.
 - 5. Es igual que la que dan los marroquíes.
 - 6. No se trata de un tema cultural sino que depende de cada familia.
 - 7. Otras.
- Otras:..... (abrir campo)

Anexo N°3:
Entrevistas realizadas a
madres marroquíes

ENTREVISTAS PARA MADRES

1. **Datos del entrevistado** (Edad, Lugar de residencia, Lugar de nacimiento; lugares donde vivió en Marruecos)

2. PROCESO MIGRATORO

A. **Antes de decidir emigrar:**

- Ambiente familiar. (relaciones internas, relación con el marido, toma de decisiones, libertad de los miembros, control de la economía...)
- Tiempo dedicado a los hijos (Ayuda en los deberes, ayuda en la resolución de conflictos, favorecer reuniones con amigos,...)
- Redes Relacionales (amigos, parientes, hijos...)
- Educación recibida (por la madre y por los hijos)
- Ámbito Laboral.
- Relación con la escuela de los hijos/as (con equipo directivo, con profesores, equipo de orientación, etc.)
- Ámbito Religioso.
- Ocio y Tiempo libre. (de la madre y de los hijos).
- Percepción personal y emocional del contexto sociocultural (Valoración).
- Valores y principios educativos.

B. **Decisión de emigrar:**

- Razones para emigrar a España.
- Qué miembros de la familia emigran y cuáles no.
- Qué familiares o amigos emigraron antes, cuándo y por qué.
- ¿Estabais todos de acuerdo con la decisión?

C. **Llegada al país receptor:**

- *Cambios y similitudes en cuanto a :*
 - Ambiente familiar.
 - Redes relacionales. (amigos, parientes,...)
 - Educación recibida. (madre e hijos)

- Tiempo dedicado a los hijos. (Ayuda en los deberes, ayuda en la resolución de conflictos, favorecer reuniones con amigos,...)
- Relación con la escuela. (con equipo directivo, con profesores, equipo de orientación, etc.)
- Ámbito laboral.
- Ámbito religioso.
- Ocio y Tiempo libre (madre e hijos).
- Estado de ánimo y valoración de la vida aquí
- ¿Existe idea de retorno?
- Apoyo recibido (por asociaciones, marroquíes, españoles,...).
- Adaptación de los hijos.

3. PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA CONDICIÓN DE INMIGRANTE

Dificultades acaecidas (en cuanto Idioma, vestidos, trámites burocráticos, Religión, Rechazo, Educación/Formación, Vivienda, Trabajo).

Formación

- Experiencia.
- Valoración.

Diferencias entre:

a) *Familia española/marroquí.*

Valores y concepciones educativas

Relación entre padres e hijos.

Religión.

Libertad.

Tiempo dedicado a los hijos.

Importancia otorgada a la educación escolar.

Roles (de la madre, del padre, de las hijas, de los hijos)

b) *Escuela española/marroquí*

Diferencias en cuanto a:

1. Trato de los profesores a los alumnos y viceversa

2. Metodología empleada por los profesores.
3. Valores transmitidos a los alumnos.
4. Relación Padres-Escuela.
5. Relación entre todos los padres.

c) *Sociedad española/marroquí*

Diferencias en cuanto a:

1. Libertad.
2. Medios de comunicación (valores transmitidos, censura, carácter de la programación -violencia, sexo, consumismo,...-)
3. Valor otorgado a la religión, costumbres, cultura, etc.
4. Roles (de la mujer, del hombre,...)
5. Acceso a los recursos (para mujeres, hombres,...)
6. Relaciones sociales (de las mujeres, de los hombres,...)

Anexo N°4:
Categorías de las entrevistas

NVivo revision 1.0.118 Licensee: Tere

Project: Familias marroquíes e identidad User: Standard

Date: 29/08/2006 - 23:21:42

NODE LISTING

Nodes in Set: All Free Nodes

Created: 11/02/2005 - 9:50:26

Modified: 11/02/2005 - 9:50:26

Number of Nodes: 124

- 1 Opinión sobre su vivienda
- 2 acceso a recursos
- 3 actitud de los niños por cult~ dif~
- 4 actividades de hijos en tiempo libre
- 5 alimentación
- 6 amistad hombre-mujer
- 7 aparentar
- 8 apoyo escolar
- 9 apoyo y acogida
- 10 asimilación
- 11 asistencia de niños al cole
- 12 aspectos echados en falta de escuela
- 13 aspectos valorados de escuela
- 14 ayuda con los hijos en los deberes
- 15 ayuda en tareas domésticas
- 16 cambio de mentalidad
- 17 caracter español y marroquí
- 18 causas del rechazo en la escuela
- 19 conflicto hijos x horio y salidas
- 20 conflictos con el centro
- 21 conflictos por el vestido y por imag
- 22 contextos en q~ se utiliza cada leng
- 23 Contradicción derivada de la integra
- 24 cultura de amigos
- 25 curanderos
- 26 decisión de emigrar

27	desarraigo
28	desconfianza
29	desestructuración familiar
30	desigualdad y educación
31	diferencias pueblo-ciudad
32	dificultades de integración
33	dificultades para ayudar con deberes
34	dominio de los padres del español
35	edad
36	empleo estable
37	empleo inestable
38	estado de ánimo
39	Expectativas de vida en España
40	expectativas formativas
41	expectativas laborales
42	Explotación
43	formación académica
44	formación-valoración
45	formas de solucionar conflictos
46	género
47	hijos no escolarizados
48	idea de retorno
49	identidad
50	importancia lengua de origen
51	importancia lengua española
52	importancia religión
53	importancia religión musulmana
54	integración de formas de vida
55	interés de chicos por estudiar
56	la escuela marroquí
57	lengua hablada en casa
58	libertad
59	lugar de nacimiento
60	mayoría de edad
61	medios de comunicación
62	Melancolía

63	métodos para corregir mal comport~
64	motivaciones para elegir centro
65	movilidad
66	Nivel de exigencia de padres a hijos
67	normas
68	noviazgo de padres
69	nuevas tecnologías y educación
70	ocupación de la madre
71	ocupación del padre
72	opinión de educac~ española~
73	opinión de padres sobre amigos-hijo
74	opinión de profesores sobre padres
75	opinión sobre educación obligatoria
76	opinión sobre su trabajo e ingresos
77	Oración diaria
78	papeles
79	Participación en la escuela
80	parto
81	percepción del trabajo
82	pobreza
83	prejuicios
84	Problemas de pareja
85	profesor y desconocimiento cult~marr
86	pubertad en las chicas
87	racismo
88	Ramadán
89	razon para emigrar
90	rechazo
91	relación con los maestros
92	relación con suegros
93	relación de niños españoles-marroquí
94	Relación de pareja de los hijos
95	Relación de pareja de los padres
96	relación entre madres
97	relación hermanos
98	relación marroquíes y gitanos

99	relación padre-hijos
100	relación profesor-alumno
101	relaciones con amigos
102	relaciones sociales de los padres
103	rendimiento escolar
104	respeto
105	respeto de hijos a padres
106	reuniones de madres
107	rol de la mujer marroquí
108	rol del hombre marroquí
109	sentimientos
110	solidaridad con iguales
111	terrorismo
112	tiempo de estancia en españa
113	trabajo y madres
114	transmisión del valor religioso~
115	valores educativos heredados
116	valores-educación
117	variación de las costumbres relig~
118	variación de relaciones familiares
119	vida familiar en marruecos
120	vida social en marruecos
121	vinculos con Marruecos
122	visitas de hijos a mezquita
123	visitas de padres a mezquita
124	vivencia del rechazo

*Realizada en colaboración con el Grupo de Investigación
de Teoría de la Educación y Educación Social y las
Asociaciones Málaga Acoge y la Liga Malagueña
para la Educación y la Cultura Popular*



Málaga 2007