

Gestión de la convivencia con alumnado magrebí

Angel Jesús Navarro, Celia Rosich, Francesc Xavier Marín, Josep Manel Ballarín
Universitat Ramon Llull

Recibido: 19-9-2012

Aceptado: 7-11-2012

Gestión de la convivencia con alumnado magrebí

Resumen. La escuela es el espacio social por excelencia para educar en el principio de acogida como elemento básico para la convivencia intercultural, así como en la conciencia crítica para saber detectar y modificar los factores generadores de incomprensión e injusticia. Este artículo explica cómo educar ciudadanos con diferentes identidades culturales, acercándonos a la comprensión cultural y ética del otro a partir de unos valores comunes para que se favorezca así la cohesión social. Esta solidaridad moral acerca de la pluralidad cultural significa un cambio de percepción basado en la confianza depositada en las posibilidades de cada ser humano. Por eso se reclama al profesorado de educación secundaria, a través de la elaboración de una guía didáctica en valores, una actitud abierta, plural y acogedora, que genere elementos de cohesión social y superación de prejuicios. La guía, publicada en el año 2008 en catalán y en 2010 en castellano por el grupo de investigación Identidad y diálogo intercultural de la FPCEE Blanquerna, liderado por F. X. Marín, propone compartir conocimientos y reflexiones sobre aspectos de ética y de convivencia con el alumnado de origen magrebí en las escuelas de secundaria.

Palabras clave: convivencia, ética, cohesión social, educación intercultural

Management of Coexistence with North African Students

Summary. The school is the best social space to educate in the host principle as a basic element for intercultural coexistence and critical awareness in knowing, detecting and modifying factors of misunderstanding and injustice. This article describes how to educate citizens with different cultural identities, approaching ethical and cultural understanding of the other from common values as well as to promote social cohesion. This moral solidarity about multiculturalism means a change of perception based on the confidence in the potential of every human being. So secondary school teachers are asked, through the development of a didactic guide on values, to have an open, plural and welcoming attitude, generating elements of social cohesion and overcoming prejudices. This guide, published in Catalan in 2008 and in Spanish in 2010 by the research group Identity and Intercultural Dialogue led by F.X. Marin, aims to share knowledge and insights on issues of ethics and coexistence with the students of North African origin in secondary schools.

Keywords: coexistence, ethics, social cohesion, intercultural education.

Correspondencia

Celia Rosich Pla

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació
i de l'Esport Blanquerna
Universitat Ramon Llull
c/ Císter, 34
08022 Barcelona
celiarp@blanquerna.url.edu

Introducción: hacia una escuela intercultural

En una sociedad culturalmente plural, la escuela adquiere una centralidad esencial para convertirse en uno de los pocos ámbitos de contacto obligatorio entre mayorías y minorías. Su relevancia como agente de socialización deriva, en gran parte, del hecho de que en los centros educativos se reflejan y reinterpretan los valores y los discursos dominantes, y el alumnado interioriza aquello que la sociedad espera de él. El resultado de esta permanente negociación alrededor de las identidades culturales y sociales se reconfigura en las expectativas, donde se resitúan las relaciones, y donde ya pueden aparecer dinámicas de resistencia ante el modelo ofrecido por los agentes educativos. Todos sabemos que ejercer la tarea educativa nunca ha sido fácil, ya que el trabajo en las instituciones escolares configura un mecanismo que contiene otros numerosos procesos tales como interacciones emocionales, relaciones grupales, conocimientos, habilidades, valores, discursos asumidos, intuiciones, rutinas... Asimismo, la creciente pluralidad cultural de nuestras aulas, además de no ser ya ninguna novedad, no incrementa necesariamente la dificultad de la acción educativa, pero sí hace visible, a veces con crueldad, el peso de nuestra mirada sobre la diversidad constitutiva del ser humano. (Dietz, 2003; Ros, 2003).

Venimos de una perspectiva que considera los factores culturales de origen como factores decisivos del éxito o fracaso del alumnado inmigrante. Muchas veces, se sobrentiende que los inmigrantes tienen un apego especial a los “valores tradicionales de origen”, lo que dificulta su integración en la sociedad de acogida. De esta manera, se atribuye a la cultura una dimensión de riesgo socioeducativo en lo que respecta a los usos lingüísticos, las pautas de socialización, las expectativas educativas de las familias, los factores religiosos o el rol del género. Por ello, en los centros educativos se ha tendido a favorecer las medidas que derivan al alumnado inmigrante hacia dispositivos que operan fuera de las aulas ordinarias.

De entrada, encontramos una flagrante paradoja en atribuir a la cultura de origen un significado determinante por lo que respecta a la capacidad de integración del alumnado mientras, por otra parte, se efectúa también una declaración flagrante del escaso conocimiento que se posee sobre las culturas del alumnado con el que se trabaja. Todo parece indicar que la conciencia multicultural que sobreabunda entre el profesorado es resultado de un imaginario *diferencialista* que sustancia las supuestas divergencias culturales, más que un término descriptivo de la realidad. En efecto, el *culturalismo* (la esencialización de la cultura) favorece la mirada sobre el alumnado inmigrado como irreductiblemente *diferente* y, de esta manera, perpetúa los mecanismos de exclusión social. Así, la construcción del alumnado magrebí como un alumnado “carente de cultura o disminuido” legitima un *diferencialismo* construido únicamente a partir de estereotipos y prejuicios que, además de prescindir de la complejidad inherente a

todos los fenómenos culturales, corre el riesgo de degenerar en actitudes discriminatorias.

Este fenómeno no puede interpretarse adecuadamente recurriendo a los puntos de vista que, asumiendo la imposibilidad actual de atribuir los éxitos y los fracasos escolares a cuestiones raciales, se aferran a un supuesto orden jerárquico entre las culturas, y donde renacen las pseudocientíficas etiquetas de “pueblos salvajes”, “sociedades bárbaras”, “pobres no civilizados”, “culturas primitivas” o “sociedades subdesarrolladas”. Consideramos inadmisibles las estrategias de dominio que pretenden culpabilizar a los colectivos marginados convirtiéndolos en los únicos responsables de su destino. Todo lo contrario, estamos íntimamente convencidos de que uno de los retos más importantes de nuestro sistema educativo es el de contribuir a reivindicar la implicación ante la alteridad y que el derecho a la igualdad debe compaginarse con el respeto a la diferencia.

Plantear la justicia y la igualdad de oportunidades en el sistema educativo pasa necesariamente por analizar y evaluar el grado de respeto que se tiene hacia las personas y hacia los diferentes colectivos que pueden convivir en los centros educativos, al margen de su clase social, género, creencias, tradiciones, origen cultural, capacidad y ritmos de aprendizaje. Indiscutiblemente, en los últimos años, se han tomado algunas medidas para atender a la diversidad: la creación de grupos de diversificación curricular y de refuerzo educativo, las adaptaciones curriculares, los programas de educación compensatoria y de garantía social, el incremento de la optatividad, el desdoblamiento de aulas,... entre otros. (Arroyo, 2000; Besalú, 1998).

A pesar de ello, desgraciadamente, no han desaparecido del todo algunas visiones educativas que dificultan el reconocimiento de la alteridad del alumnado, tales como:

- Segregación: A menudo se ignoran las culturas que hay en el aula y en la sociedad, y se silencian sus voces o se reproducen discursos excluyentes.
- Paternalismo: Se pone el énfasis en una supuesta dimensión deficitaria de los otros a partir de una visión jerárquica de las culturas.
- Naturalización: Se interpretan las identidades de los otros como resultado de condicionamientos innatos o ataduras percibidas como desfasadas.
- Descontextualización: Se tiende a reducir la referencia a la diversidad cultural en jornadas fuertemente impregnadas de folclore-exotismo o a una compartimentación en asignaturas en vez de hacer referencia permanente y transversal.
- Tergiversación: El discurso etnocéntrico legitima desigualdades o injusticias por falta de autocrítica.

No hemos llegado aún a un estadio en el que la diversidad en las aulas sea generosamente acogida y el alumnado se sienta reconocido en su singularidad también en los currículos y en las prácticas educativas cotidianas, sin caricaturas ni desinformación.

Si se tiene en cuenta la literatura especializada (Es-somba, 1999; Garreta, 2003; Hannoun, 1992), no

queda nada claro si las propuestas de educación intercultural constituyen el objetivo de la acción educativa, o más bien se trata de un instrumento con el que combatir la desigualdad educativa entre el alumnado de origen inmigrado. El caso es que la mayoría de trabajos de campo constatan que los agentes educativos tienden a relacionar los factores de diversidad del alumnado con obstáculos, para garantizar el principio de igualdad de oportunidades en la educación. Por lo tanto, prevalece una problematización de la diversidad cultural que orienta principalmente las acciones de los centros hacia la superación de estos elementos previamente identificados como obstáculos educativos.

Todo ello hace que no se afronten directamente cuestiones fundamentales –¿Cuál es la naturaleza de la diversidad cultural y cuáles son sus dimensiones pedagógicas?, ¿Hay diferencias culturales que legitimen prácticas pedagógicas diferenciadas?, ¿Qué se supone que debemos igualar en las experiencias educativas del alumnado de origen extranjero?...– y que, por tanto, generalmente los programas de actuación educativa tengan más que ver con el paradigma compensatorio que con un enfoque decididamente intercultural.

Es decir, la práctica cotidiana en las aulas verifica cómo es realmente identificada la diversidad del alumnado inmigrado: los factores de diversidad que supuestamente constituyen los principales obstáculos para garantizar la igualdad educativa son atribuidos a los grupos de referencia según la nacionalidad o la adscripción étnica y religiosa, como si la diversidad cultural implicase indicadores más relevantes que la personalidad del alumnado, sus intereses y motivaciones, su adaptación al ritmo de trabajo y los roles establecidos en el aula. No hay que perder nunca de vista que la igualdad educativa debe trabajar con diferentes niveles al mismo tiempo: una igualdad social –en cuanto a las posibilidades de participación y derechos de ciudadanía– y una igualdad interna en los centros educativos, que debería garantizar la igualdad en cuanto al acceso y al trato en los currículos y en las pedagogías. Se trata, pues, de encontrar el equilibrio entre el principio de equidad horizontal (igualdad de trato entre iguales) y el de equidad vertical (desigual trato equivalente entre desiguales) porque, en la situación actual, el modelo de atención diferenciada a la diversidad se aplica a las agrupaciones flexibles dentro del aula, mientras que el modelo de compensación a la diversidad se emplea prioritariamente en las agrupaciones fuera del aula ordinaria.

En términos generales, las respuestas educativas a las diferencias culturales existentes en las aulas no siempre se han formulado de acuerdo con un concepto de cultura amplio y dinámico. En consecuencia, la práctica educativa acaba pivotando alrededor de la lógica propia de los procesos de construcción de la alteridad. Mientras los paradigmas dominantes sean los de privación y de asimilación, perdurarán las posturas adaptativas a partir de las cuales se presupone que el centro educativo ha de suministrar los instrumentos necesarios para que los alumnos se adapten a la cultu-

ra escolar y a las dinámicas de la escuela y de la sociedad en su conjunto. Se asume que es así como los alumnos de origen inmigrado podrán equiparar sus resultados académicos con los del resto del alumnado y, en definitiva, integrarse en la sociedad de acogida.

La diversidad es la normalidad, pero la desigualdad no debería serlo. Todos los seres humanos somos diversos, pero nos categorizan valorativamente a partir de los criterios preestablecidos por los grupos mayoritarios. Sin embargo, la homogeneidad de los grupos no podrá nunca disimular la heterogeneidad de las personas. Por eso, cuando la educación se entiende realmente como un derecho del alumnado, éste deja de ser percibido como alguien desigual que debe ser tratado de manera diferente. (Montón, 2003). La escuela debe ser un espacio donde puedan aprender juntos alumnos diferentes, un ámbito que no excluya a nadie porque no hay categorías de estudiantes que requieran diferentes categorías de centros educativos. En un planteamiento inclusivo de la educación, ésta ha de estar abierta a todos, no como una concesión gratuita, sino como una exigencia de la justicia.

Así pues, más allá de las orientaciones prácticas, se impone una reflexión teórica sobre aquellos elementos que proporcionan una mejor orientación y gestión de la acogida y escolarización de los alumnos de origen inmigrado:

- El conocimiento de lo que los hace diferentes a partir del debate sobre las opciones de intervención favorecidas por las denominadas *estrategias de focalización*, centradas en la especificidad, y las *estrategias de normalización*, centradas en la universalidad. El análisis de aquellos elementos que justificarían que haya que dispensar al colectivo de alumnado recién llegado unas atenciones diferenciadas exige siempre el imperativo de definir lo que hace “diferentes” a estos alumnos del resto del alumnado que se escolariza en el mismo centro. Gran parte de la dificultad proviene de incluir en un solo conjunto de variables de diferente nivel: la edad de llegada e inicio de escolarización, la trayectoria educativa y el nivel de aprendizaje previo, el conocimiento o no de alguna de las lenguas autóctonas, frente a la vaguedad de la “diversidad cultural” que casi siempre conduce a los vicios etnicistas del fundamentalismo cultural. En resumen, todo ejercicio que pase por tratar de valorar qué es lo que coloca a estos alumnos en una posición de “diferencia” requiere considerar unos factores que van mucho más allá de lo que se suele significar con la expresión *identidad cultural*.
- En cuanto al conocimiento de las situaciones de partida, no es extraño que el alumnado recién llegado sea adscrito a un grupo clase de referencia y se le redireccione al aula de acogida (siempre que los centros dispongan de ella) sin ir más allá del criterio de la edad, la lengua materna y, a veces, del nivel de curso alcanzado en origen. Más allá de un proceso de pruebas de nivel (en el ámbito de la lectoescritura y el cálculo) es necesario también

tener nociones sobre la manera cómo se estructura la red escolar de origen, sus currículos y niveles de exigencia, sus horarios, los hábitos disciplinarios y la valoración de la autoridad docente, el tipo de relación habitual entre familia y escuela, etc. Sólo así puede interpretarse adecuadamente el significado de determinados distanciamientos, extrañeza o retraimientos vividos inicialmente por este alumnado.

- El futuro académico del alumnado no proviene sólo, ni básicamente, del análisis sobre la oportunidad de implementar procedimientos extraordinarios, con la dicotomía entre aulas de acogida vividas como espacio-refugio y aulas ordinarias percibidas como espacio-amenaza. Resultan de vital importancia las políticas de orientación, que no se agotan en la acción tutorial, sino que inciden en el ámbito relacional del conjunto de la comunidad educativa, y que evitan los grupos homogéneos y los “repliegues identitarios”.

Antecedentes

El proyecto sobre el que se construyó nuestro estudio forma parte del ámbito Religion et Culture, línea prioritaria del Centre de Coordination de la Recherche (CCR) de la Fédération internationale des universités catholiques (FIUC) dentro del apartado “Pluralité culturelle et religieuse: l’Islam”. Y fue la continuación natural del proyecto *Implicaciones éticas de la organización de los centros escolares con población inmigrada*, presentado anteriormente en su día por nuestro grupo de investigación Identidad y Diálogo Intercultural (IDI) de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte - Blanquerna de la Universidad Ramon Llull (Barcelona). Posteriormente, con la ayuda financiera de AGAUR y de la Cátedra Ethos se elaboró una guía para profesores (Marín et al., 2010; Marín et al. 2008) cuyo objetivo era compartir conocimientos y reflexiones sobre aspectos de ética y de convivencia con alumnado magrebí en las escuelas de secundaria y proporcionar indicaciones, referentes éticos y algunas pistas sobre cómo actuar para optimizar la práctica intercultural de las aulas.

La idea subyacente es que la transformación en positivo de las situaciones conflictivas que pueden producirse en las aulas depende directamente de la capacidad de comprender las interacciones que tienen lugar en ellas, así como de las variables que intervienen.

A partir de una serie de entrevistas efectuadas en 2008 a miembros del equipo directivo, profesorado y alumnado de varios centros de educación secundaria obligatoria (ESO), donde se recogían sus impresiones sobre los valores éticos presentes en las diversas culturas que confluyen en los centros educativos, se analizaron las actitudes y los comportamientos en torno a la diferencia cultural a partir de una metodología cualitativa, de carácter básicamente etnográfico. Esta orientación metodológica nos permitió hacer un análisis

de las relaciones que se establecen entre los agentes educativos que se estudiaron. La muestra del estudio estuvo formada por cinco centros de educación secundaria obligatoria de titularidad pública y privada concertada que poseían un número significativo de alumnado magrebí. Se entrevistó al alumnado de segundo ciclo de ESO que llevaba menos de cinco años de residencia en Cataluña, y al profesorado tutor y/o con cargo directivo. Se diseñó un instrumento metodológico con preguntas semiabiertas, que nos permitió acercarnos a la realidad epistemológica objeto de estudio y obtener una información más rica en matices. Las respuestas se registraron en audio para posteriormente ser transcritas y codificadas. El guion de cuestiones propuestas, que determinó la información más relevante, versaba sobre cuatro ámbitos fundamentales de la convivencia escolar: gestión del espacio, del tiempo, de las relaciones interpersonales y del lenguaje.

Orientaciones para la práctica escolar

El análisis de los resultados obtenidos en estas entrevistas nos permitió extraer orientaciones éticas y de convivencia con el alumnado magrebí, de manera que en la guía se presentara ante todo un documento práctico y posibilista de una realidad educativa impregnada por la diversidad cultural, aunque sólo se propone hacerlo ante una comunidad inmigrada concreta: la magrebí (y más profusamente aún con la de origen marroquí). Pero sus conclusiones, o al menos muchas de ellas, pueden extrapolarse también, adaptándolas según origen cultural y étnico, a otras comunidades inmigradas que tengan a su vez elementos culturales identitarios distintivos y diferenciadores respecto a la sociedad de acogida.

Reproducimos aquí algunos de estos consejos prácticos o estrategias educativas que se plasmaron en la guía.

1. Favorecer el diálogo con el alumnado magrebí:
 - Crear espacios de atención individualizada, y fomentar así un clima de confianza y de valoración mutua.
 - Razonar siempre que lo principal en los seres humanos es ser persona; en consecuencia, valorar siempre la igualdad inherente entre géneros y la necesidad de respetarla.
 - Fomentar la capacidad de relación entre todos los alumnos indistintamente del género o etnia.
 - Implicar a la familia, tanto como se pueda, en el proceso educativo de sus hijos y dar a conocer sus costumbres y valores como fuente de enriquecimiento mutuo.
 - Con paciencia y empatía, no perder nunca el sentido de la autoridad y recordar que la disciplina, cuando se razona, ayuda a la educación de adolescentes y jóvenes.
2. Facilitar la gestión de las restricciones alimentarias:
 - Respetar los principios religiosos, por más que resulten chocantes de entrada, de modo que se fomente una convivencia en la pluralidad.

- Substituir los platos que suscitan dificultades por otros alimentos alternativos no debería suponer más esfuerzo que el que ya se da normalmente en las escuelas que ofrecen dietas alimentarias alternativas por razones de salud (celíacos o diabéticos), por ejemplo. Creemos conveniente aceptar, razonablemente, todo tipo de familia y creencia dentro de la escuela porque, aunque comporta un inconveniente de intendencia, añade, sin duda, una riqueza de pluralidad y de integración social. Recordemos, además, que esta cuestión está regulada por los acuerdos de Cooperación entre el Estado español y la Comisión Islámica de España (art. 14-4).
 - En cuanto al alcohol y al tabaco, seguramente es suficiente recordar que su consumo está prohibido en los centros educativos. Siempre que sea necesario deben aprovecharse las circunstancias para mostrar pedagógicamente su carácter nocivo.
3. Tener en cuenta las festividades y conmemoraciones religiosas musulmanas (especialmente durante el mes del ramadán):
- Respetar el ayuno y no forzarles a tomar agua o alimentos, para aliviarlos de este precepto, ya que para ellos es un signo de refuerzo de la voluntad interior y de calidad religiosa.
 - Distribuir las cargas académicas más densas a primeras horas de la mañana, ya que a medida que pasa el día se hace más patente su cansancio y su falta de concentración.
 - Las actividades que impliquen una carga física superior como excursiones, semanas deportivas o competiciones es preferible aplazarlas en la medida de lo posible.
 - En cuanto a las otras fiestas, que sólo implican faltas de asistencia, hay que intentar no hacerlo coincidir con exámenes.
4. Atender a las relaciones de género y a la igualdad de derechos:
- El profesor de secundaria puede tener una influencia muy importante en su labor tutorial de acompañamiento cuando muestra a sus alumnos que, sin renunciar a sus tradiciones culturales, las diferencias de sexo no deben ser en ningún caso discriminatorias, sino progresivamente igualitarias. Chicos y chicas son iguales en dignidad, aunque están condicionados por el propio sexo y por la cultura de origen. Después de unos años de permanencia en nuestro país, los jóvenes magrebíes deberían ser cada vez más conscientes de la equiparación de derechos y deberes entre hombre y mujer.
5. Favorecer la relación familias/escuela:
- En los espacios de tutoría, se pueden aprovechar aspectos educativos valiosos inherentes a los diferentes modelos para poner en común las funciones más esenciales que toda familia tiene: la protección, la socialización y la educación de sus miembros. La familia es el espacio privile-
- giado en la formación de valores, sentimientos y emociones; por ello, el intercambio de valores educativos entre familias de distintos medios y culturas resulta siempre enriquecedor.
- En cuanto al tema de las salidas escolares, es necesario que se presenten por el centro como actividades obligatorias del currículo escolar y no como actividades opcionales ni extraescolares. Si persisten las prohibiciones a las chicas magrebíes, el tutor y/o la dirección del centro tendrá que hablar con las familias para mostrarles su valor pedagógico.
 - El profesor, y en especial el tutor, que conoce bien la psicología de los adolescentes y las contradicciones en las que viven especialmente los recién llegados, deberá medir en cada caso el alcance de estas relaciones afectivas entre los jóvenes y sus progenitores y reconducirlas partiendo del diálogo, único camino hacia la convivencia.
6. Defender la autoridad del profesorado:
- Establecer con claridad y contundencia desde el principio que el rol y la autoridad de la profesora es exactamente el mismo que el de sus colegas masculinos. Una vez han entendido esto, esos mismos alumnos, quizás porque están más habituados a obedecer, asumen mejor la autoridad de los docentes que sus compañeros españoles. Dado que los chicos magrebíes tienen tendencia a imitar rápidamente el comportamiento de los compañeros, es necesario un doble esfuerzo del profesor para marcar su autoridad para todos.
 - La tarea del docente es hacer entender que la autoridad no proviene de la fuerza ni del castigo físico, sino del propio rol del docente. El tema del respeto y la obediencia no es aceptado por el alumno indisciplinado, ya sea autóctono o magrebí. Una de las principales dificultades de la escuela secundaria radica justamente en esta “crisis” de autoridad, que hay que reconducir con firmeza. Sin embargo, esta autoridad no debe caer nunca en el “autoritarismo”. Hay que explicar el sentido y el porqué de las normas y establecer siempre coherencia entre la teoría y la práctica.
7. Ser claros y coherentes con las normas sobre el vestuario de los alumnos y las alumnas:
- Conviene regular y establecer unas normas sobre la indumentaria de los jóvenes que acuden a los institutos de secundaria cuando ésta se convierte en símbolo de violencia, provocación o distracción. El valor del respeto hacia los demás está en juego.
 - Los jóvenes deben comprender que la corrección en el vestido consiste en adecuarlo a cada contexto. La vestimenta para ir a la discoteca o a la playa puede desentonar en otro espacio.
 - Como siempre, y más tratándose de adolescentes, la vía educativa recomendada es la del diálogo, recomendación y persuasión, y se ha de

- evitar, si es posible, la prohibición que puede incitar aún más a la postura de rechazo y rebote.
- Los jóvenes deben comprender que las restricciones en la vestimenta también las encontrarán a la hora de insertarse en el mundo laboral.
8. Rechazar el estigma a la expresión corporal (educación física o música):
- La educación física y la música son asignaturas curriculares y evaluables, y todos están obligados a cursarlas porque garantizan una educación integral de la persona. Otra cosa es que se pueda acordar con estas familias que el vestido para realizar las clases deportivas tenga unas u otras características.
 - Una vez más hay que tener presente la responsabilidad de todo centro educativo en cumplir las normas curriculares básicas, pero a la vez, puede aceptarse cierta flexibilidad en aspectos que puedan ser más secundarios.

Consideraciones finales

La migración es un proceso de cambio con profundas consecuencias familiares en que se negocian estructuras de poder y jerarquías, y se reconfiguran relaciones. Podemos encontrar a chicos y chicas nacidos en Marruecos que han vivido separados de alguno de sus progenitores durante algunos años de su vida. Y otros que han permanecido en origen con los familiares mientras los ascendientes directos y hermanos mayores se instalaban en destino, y aun otros que se han quedado con su madre en origen mientras esperaban el momento incierto de la reagrupación familiar (Mijares, 2004).

Indiscutiblemente, todas estas reconfiguraciones de los espacios familiares en origen conllevan un coste emocional. Lo que nos interesa hacer notar aquí es, sin embargo, que las representaciones simbólicas sobre la sociedad de acogida acaban siendo un factor de incidencia clave en la trayectoria escolar del alumnado de origen inmigrado. Estas representaciones alimentan la forma como construyen su identidad y delimitan las expectativas y los resultados que se esperan. Así como criticamos los estereotipos que dibujan al alumnado marroquí como un colectivo étnicamente homogéneo a partir de las preconcepciones culturalistas, debemos apartarnos también de aquellos puntos de vista que, por ejemplo, olvidan que los elementos que componen el núcleo duro de las creencias islámicas se replantean, modifican y readaptan en la situación migratoria, y se convierten en elementos clave en la formación de nuevas identidades entre los individuos, y con implicaciones importantes en los procesos de integración. Aquí la cuestión no es tanto el encaje del islam en situación de minoría en un estado aconfesional, o la supuesta incompatibilidad entre el islam y las sociedades secularizadas que tendría su repercusión en el ámbito educativo a partir de unos conflictos generados por una aparente referencia a preceptos islámicos, sino que el islam funcione como elemento identitario, re-

fugio simbólico y vinculación con la cultura de origen, como elemento que merece ser respetado (Navarro, 1997; Rodríguez, 2002).

Es complejo realizar generalizaciones sobre el significado que todo esto tiene en la percepción de las familias magrebíes sobre la escuela catalana ya que, como hemos visto, no todo se reduce a unas condiciones previas centradas exclusivamente en el hecho de ser musulmanes o de ser marroquíes, ignorando el peso de su nivel económico, de las condiciones de integración, del modelo migratorio implementado, de los modelos previos de éxito escolar, de la estructura de oportunidades y aun del capital humano y social-familiar, etc. Sin embargo, puede ser útil la enumeración de algunas conclusiones fruto de las entrevistas del trabajo de campo, así como de las lecturas de otros estudios anteriores que nos han resultado iluminadoras.

El alumnado de ascendencia marroquí es sistemáticamente percibido como de complejo encaje en las trayectorias escolares convencionales, lo que da lugar a dos perspectivas: el binomio *déficit/compensación* y el binomio *distancia cultural/aculturación*. Ambas han orientado las políticas de la administración, los programas y las prácticas implementadas. Todo ello ha hecho que se haya convertido en habitual la relación entre “alumnado recién llegado” y “alumnado con necesidades educativas especiales”. En este sentido, muchos estudios muestran cómo esta sobrerrepresentación ha contribuido poderosamente a realimentar los prejuicios iniciales en términos de déficit o distancia cultural, mientras se introducía poco a poco el discurso del multiculturalismo que favorecía la reducción de la cultura de origen a un conjunto de tópicos folclorizados e incuestionados (Carrasco, 2004; Carbonell, Simó y Tort, 2002).

Las representaciones sociales de la marroquinidad remiten a la lejanía cultural, lingüística y, especialmente, religiosa. En esta percepción, que se desliza fácilmente hacia la estigmatización, la mujer es construida socialmente como negación de autonomía individual, y se convierte en el paradigma de la sumisión y la maternidad. Para muchos, la invisibilidad inicial de gran parte de la inmigración marroquí adquirió visibilidad con los reagrupamientos familiares a finales de la década de los noventa y, desde entonces, a las redes informales basadas en vínculos de parentesco se añade la creación de espacios de reivindicación de la identidad colectiva (Ramírez, 1998; Martín, 2002).

La presencia en la escuela de hijos e hijas de familias marroquíes provoca la aparición de mecanismos de evitación por parte de algunas familias de la mayoría social. Con mucha facilidad, muchos de estos centros han sido representados como de “pertenencia” exclusiva a los inmigrados, con un bajo nivel educativo, un bajo estatus social y un aumento de la conflictividad. Aunque todos los datos indican lo contrario, se supone que el alumnado inmigrante se encuentra en el origen de esta percepción y se corre el riesgo serio de que el centro socialmente desvalorizado acabe legitimando el desarrollo de una cultura contraescolar.

Las investigaciones demuestran que los resultados académicos se obtienen de forma paralela a los comportamientos escolares. Así constatamos cómo las chicas autónomas y de ascendencia marroquí son las que siguen en mayor proporción trayectorias de éxito académico y reciben menos sanciones disciplinarias, mientras que los chicos de ascendencia marroquí son los que obtienen unos resultados académicos más bajos y reciben estas sanciones en un mayor número. Se constata, además, que estas sanciones son superiores entre los chicos marroquíes de segunda generación (Colectivo IOÉ, 1996; Cot, 2002). Los estudios demuestran también que los abandonos escolares entre las chicas antes de finalizar la etapa de escolarización obligatoria son escasos. Estos sólo se producen entre jóvenes de segunda generación y no están relacionados de forma necesaria con una trayectoria escolar de fracaso, a pesar de venir desfavorecidos. Igualmente, se constata que, entre los chicos de primera y segunda generación, este abandono se produce de forma general al cumplir los 16 años y después de seguir una trayectoria escolar de fracaso. (Herrera, 2003; López García, & Mijares, 2001).

Los resultados académicos no derivan de forma necesaria de la permanencia en las aulas de acogida ni de un mayor dominio de la lengua de uso escolar. A pesar de que el desconocimiento de la lengua dificulta objetivamente el aprendizaje escolar, esto no ha sido así para aquellos chicos y chicas que provenían del medio urbano y tenían un capital social y cultural familiar alto, ni tampoco para el alumnado que se incorpora en los últimos cursos de primaria y en la educación secundaria con independencia del medio del que provengan y de su capital social y cultural familiar. Los estudios constatan que, para las chicas marroquíes, el éxito en la escuela favorece su reconocimiento familiar y comunitario, y se convierte en un medio de promoción social, al tiempo que les permite adquirir más autonomía funcional.

Para las familias inmigradas, la movilidad social que puede proporcionar la escuela adquiere sentido desde el espacio social que ocupa en las relaciones desiguales con la mayoría. Es decir, la percepción de los modelos de éxito escolar está en relación con los modelos existentes en el entorno familiar y la facilidad con que ello permite el acceso al mercado laboral. Sin embargo, las oportunidades de superar una crisis en la etapa de escolarización obligatoria son menores para las chicas de ascendencia marroquí que entre los chicos.

Para la mayoría de las familias, el desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo no conlleva necesariamente el despliegue de una actitud de desconfianza. Al contrario, confían en un profesorado al que confieren autoridad y respeto, y no tienen en cuenta la posibilidad de que la escolarización de sus hijos e hijas los vierta a unos procesos de asimilación y pérdida de identidad cultural indeseado.

Las relaciones que mantiene el alumnado de ascendencia autóctona y marroquí en la escuela superan su adscripción étnico-nacional y se reconfiguran a partir

de las habilidades escolares que a todos les reconoce la institución. Es decir, las posibilidades de establecer relaciones interétnicas vienen condicionadas por las posiciones escolares que el alumnado ocupa y por cómo la institución propicia o limita esos contactos. Los estudios muestran, en este sentido, que la práctica de grupos de nivel propicia la creación de resistencias escolares, favorece la desvinculación entre el alumnado y construye trayectorias escolares de fracaso. La concepción explícita del alumnado marroquí como carente de habilidades a través de su presencia persistente en las aulas de acogida, así como el poco o nulo prestigio que tiene su cultura de origen en el aula favorecen el fracaso escolar.

Se constata que los hijos y las hijas de familias inmigradas marroquíes que dominan los códigos que la escuela privilegia, a pesar de no cumplirlos, transitan con más éxito para la institución escolar, mientras que aquellos que muestran formas abiertas de resistencia escolar se convierten en alumnos conflictivos y no pueden seguir una trayectoria escolar con buenos resultados. En este sentido, las “chicas marroquíes invisibles” que pasan discretamente por el centro escolar (porque no llevan pañuelo, porque son discretas y trabajadoras...) reciben un reconocimiento escolar que facilita sus trayectorias de éxito. La presión del grupo de iguales resulta central en la experiencia escolar del alumnado. Así, mientras la presión por el fracaso desde el mismo grupo de iguales entre las chicas es menor, aquellos chicos que obtienen un buen resultado académico y se identifican con los requisitos escolares reciben las presiones de sus pares de la minoría contraescolar. Sólo cuando esta presión desaparece pueden construir una trayectoria escolar de éxito.

El alumnado autóctono con una orientación más académica interpreta como una pérdida de estatus compartir los espacios escolares con los hijos y las hijas de familias inmigradas y reproduce los prejuicios sociales existentes y los implementa en sus relaciones, por lo que es escaso el número de aquellos que valoran de forma positiva este contacto interétnico.

El profesorado construye las expectativas hacia el alumnado de ascendencia marroquí y condiciona su experiencia escolar desde los planteamientos que suscribe sobre la relación entre inmigración, educación y relaciones interétnicas. El hecho de creer en las capacidades del alumnado y mantener una buena relación mejora su rendimiento académico, mientras que menos implicación personal y afectiva del profesor contribuye a peores resultados académicos del alumnado. La inclusión del eje afectivo-relacional en la práctica cotidiana (crear un ambiente cálido en el que el alumnado se sienta reconocido) es imprescindible para conseguir el éxito académico a pesar de no ser suficiente. El profesorado que interpreta la escolarización del alumnado de ascendencia marroquí desde una perspectiva prejuzgada construye un discurso estereotipado y lo transmite a las familias autóctonas de escaso capital social y cultural, y favorece así la distancia y la jerarquía cultural.

Las trayectorias de éxito académico se han promovido en el contexto familiar a partir de una apuesta consciente por la aculturación aditiva reforzada a partir de un control mayor sobre los hijos y las hijas, y la valoración y la práctica de las pautas culturales de la comunidad de origen. Las chicas de ascendencia marroquí que obtienen mejores resultados académicos reproducen estos objetivos familiares y reivindican un sentimiento de pertenencia cultural en que el islam actúa como eje vertebrador. En cambio, los chicos que siguen trayectorias escolares de fracaso han sido sometidos a procesos de menor control familiar y comunitario, y también a menor consumo étnico en un espacio minoritario. Ellos son los que han sufrido de forma intensa un proceso de asimilación que deslegitima los referentes culturales familiares. Todos los datos coinciden en señalar que el alumnado con trayectorias de fracaso escolar es aquel que se encuentra más alejado de los aspectos normativos que la comunidad inmigrada prescribe y aquellos que muestran una menor observancia religiosa islámica.

La búsqueda de objetivos comunes consensuados (escuela, profesores, familias y alumnos/as) mejora el clima de todo centro educativo y fomenta el compromiso, la participación y la implicación de los agentes escolares. Un proyecto educativo comúnmente compartido alimenta la creencia en la posibilidad de cambio y favorece la aparición del sentimiento de pertenencia a la escuela. El diálogo intercultural y la educación en la pluralidad y la diferencia es, pues, una tarea de todos.

Referencias

- Arroyo, R. (2000): *Diseño y desarrollo del currículum intercultural: los valores islámicos-occidentales*. Granada: Universidad de Granada.
- Besalú, X. (1998). Currículum nacional y currículum intercultural en Cataluña y España. En X.Besalú, G. Campani & J.M. Palaudàrias (Comps.) *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 153-170). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Carbonell, J., Simó, N. & Tort, A. (2002). *Magribins a les aules*. Vic: Eumo.
- Carrasco, S. (coord) (2004). Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana. *Colección Educación y Sociedad n.15*. ICE-UAB: Barcelona
- Colectivo IOÉ. (1996). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE-MEC.
- Cot, C. (2002). *Famílies marroquines i educació dels seus fills al Baix Empordà*. Girona: Ajuntament de la Bisbal de l'Empordà.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Essomba, M. A. (coord) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Garreta, J. F. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela en Catalunya ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- Hannoun, H. (1992): *Els ghettos de l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo.
- Herrera, D. (2003). School succes of Moroccan youth in Barcelona. Theoretical insights for practical questions. *Athenea Digital*, 4, 97-108.
- López García, B. & Mijares, L. (2001). Moroccan children and Arabic in Spanish schools. En Extra Gorter, D. (eds). *The other languages of Europe* (pp. 279-292). Clevedon Multilingual Matters.
- Marín, F. X., Ballarín, J.M., Cabié, M. T., Carrió, G., Navarro A.J. & Rosich, C. (2010) *Ética y convivencia con el alumnado magrebí. Guía para profesores de secundaria*. Barcelona: P.P.U.
- Marín, F. X., Ballarín, J.M., Cabié, M.T., Carrió, G., Navarro, A.J. & Rosich, C. (2008) *Ética i convivència amb l'alumnat magribí. Guia per a professorat de secundària*. Barcelona: P.P.U.
- Martín, E. (2002). *La imagen de magrebí en España: una perspectiva histórica. Siglos XVI-XX*. Barcelona: Bellaterra.
- Mijares, L. (2004). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis doctoral. UAM.
- Montón, M. J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Navarro, J. M. (Ed.) (1997). *El Islam en las aulas*. Barcelona: Icaria / Antrazyt.
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Ramírez, A. (1998). Migraciones, género e Islam. *Mujeres marroquíes en España*. Madrid: AECI.
- Rodríguez, A. (dir) (2002). La multiculturalidad: especial referencia al Islam. *Cuadernos de Derecho Judicial VIII*. Madrid: Consejo Superior del Poder Judicial.
- Ros, A. (coord) (2003). *Interculturalitat. Bases antropològiques, socials i polítiques*. Barcelona. UOC.

Resum

Gestió de la convivència amb alumnat magribí

L'escola és l'espai social per excel·lència per educar en el principi d'acollida com a element bàsic per a la convivència intercultural, així com en la consciència crítica per saber detectar i modificar els factors generadors d'incomprensió i injustícia. Aquest article explica com educar ciutadans amb diferents identitats culturals, apropant-nos a la comprensió cultural i ètica de l'altre a partir d'uns valors comuns perquè s'afavoreixi així la cohesió social. Aquesta solidaritat moral sobre la pluralitat cultural significa un canvi de percepció basat en la confiança dipositada en les possibilitats de cada ésser humà. Per això es reclama al professorat d'educació secundària, a través de l'elaboració d'una guia didàctica en valors, una actitud oberta, plural i acollidora, que

generi elements de cohesió social i superació de prejudicis. La guia, publicada l'any 2008 en català i el 2010 en castellà pel grup de recerca Identitat i diàleg intercultural de la FPCEE Blanquerna, liderat por F. X. Marín, proposa compartir coneixements i reflexions sobre

aspectes d'ètica i de convivència amb l'alumnat d'origen magribí a les escoles de secundària.

Paraules clau: *convivència, ètica, cohesió social, educació intercultural.*