

LA INTEGRACIÓN DE ALUMNAS MARROQUÍES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ

Soukaina Belkat

Universidad de Cádiz

Macarena Vallejo Martín

Universidad de Málaga

Siraj Belkat

Universidad de Abdelmalek Essaâdi

1. LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

1.1. **Antecedentes históricos de la educación en diversidad cultural: la integración**

Desde las sociedades más prehistóricas, los individuos han buscado unas mejores condiciones de vida, realizando desplazamientos a territorios dispares a los de su origen, conviviendo en comunidades con personas dispares étnica, religiosa y culturalmente. De modo, que entendemos por sociedad multicultural, a aquella en la que habitan individuos con distinta procedencia cultural. A lo largo de todas las interacciones étnicas que se han ido y se siguen dando en la historia, siempre hallamos un grupo mayoritario que prevalece sobre los demás grupos minoritarios, independientemente de quien ha llegado antes al lugar o de la disparidad étnica, cultural o religiosa que presenten; de los distintos grupos que habitan en la misma comunidad, solo acaba predominando sobre los demás, el grupo étnico que tenga poder.

La evolución de lo que hoy entendemos por concepto de educación intercultural, fue desde sus orígenes, un desarrollo de dotación de significado complejo y dinámico, que se apoyó en las prácticas sociales (Montesdeoca Navas & Purcachi Aguaguña, 2022).

La educación multicultural surgió como respuesta a la realidad que se planteaba en las comunidades multiculturales debidas al fenómeno migratorio. El origen de la necesidad del mencionado enfoque, se basa en las numerosas formas en las que los grupos migratorios han sido víctimas de la marginación social y del racismo. La exigencia básica del movimiento multicultural es apoyada por una mutua

convivencia caracterizada por la armonía, la empatía y el respeto por las dispares colectividades culturales que habitan en un mismo país; siendo el principal reto de la educación multicultural, conseguir en que se produzca “una mejor integración académica del alumnado inmigrante, elevando tanto su rendimiento escolar como su nivel de relación entre iguales” (González Falcón, 2007, p.155).

El proceso de integración del colectivo extranjero estudiantil en el sistema educativo, no se hizo visible en España hasta comienzos de la década de los 90. Se manifestó por la necesidad de saber afrontar la interculturalidad en las aulas educativas.

El concepto de interculturalidad asociado a la perspectiva educativa y concretamente, a la escolarización de alumnado inmigrante, es de carácter ambiguo, y más en lo que respecta a la aplicación de sus estrategias. Como hemos podido ir observando a lo largo de las investigaciones sobre la integración escolar de las minorías marroquíes, y como Abdellah-Pretceille (2006, 2008) sostienen, tanto la comunidad estudiantil marroquí, o el colectivo minoritario étnicamente en general, experimentan más obstáculos en su inserción en el sistema educativo español con respecto al demás alumnado autóctono, por lo que se hace necesaria la implicación de medidas para facilitar a aquel alumnado que lo requiera, el proceso de incorporación e inserción en el sistema educativo.

La integración en las instituciones educativa del colectivo inmigrante, tenía por objetivo conseguir la equidad de oportunidades en la educación, la escolarización obligatoria y gratuita para todo el alumnado que se encuentre en la franja de 6 a 16 años de edad, y por consecuencia, el acceso a la permanencia y continuidad de los estudios en afinidad al éxito escolar (Fernández López, 2022). La evolución de la equidad educativa ha sido dinámica y no estática; siendo un elemento que ha está ligado siempre a las corrientes ideológicas que han predominado cada sociedad, e igualmente a estado asociada a la disponibilidad de recursos informativos que se han presentado en cada momento histórico (González Blanco, Olveira & Longueira Matos, 2023).

Aunque garantizar por parte del estado español la escolarización del colectivo de alumnado inmigrante en el sistema educativo, no implica que se pueda llevar a cabo una plena inserción e integración en la institución educativa. En ello influyen varios factores, tales como las medidas adoptadas para favorecer la equidad de una enseñanza igualitaria y la prolongación de los estudios y formación académica.

Además de programas establecidos hacia la atención del alumnado inmigrante y el apoyo a sus familias con el fin de amparar su integración y participación en las entidades educativas, existen una serie de medidas organizativas y curriculares referentes a la presencia de dicho colectivo escolarizado en los centros educativos españoles.

Un sencillo apoyo lingüístico y cultural en los centros con alumnado inmigrante, no es proporcional para que puedan llegar a lograr un progreso académico adquiriendo la lengua y por ende integrándose en la comunidad educativa. Por este motivo, se desarrollaron las medidas organizativas y curriculares para impulsar la inclusión en una educación con carácter intercultural.

Gran parte de los estudios sobre el elemento que constituye el uso de la lengua del país receptor para el colectivo migrantes, se ha investigado tanto desde la perspectiva económica, como desde la perspectiva educativa. La lengua, no obstante, en palabras de Alonso & Gutiérrez (2010), *“es un recurso que tiene valor en ámbitos que exceden al del logro económico”* (p. 26).

De modo, que el conocimiento y el uso de la lengua de la sociedad de acogida, juega un pilar fundamental en el proceso migratorio. Lo juega en la magnitud de la manifestación de las personas inmigrantes en la sociedad receptora, considerándose la lengua el vínculo comunicativo entre las personas de distinto origen étnico; siendo asimismo el componente vital para la equidad de oportunidades en su proceso migratorio y de integración, y la pieza esencial para la consciencia de normas y conocimientos propios de la comunidad de acogida.

En las comunidades caracterizadas por hablantes multilingües, pasan de utilizar una lengua o variedad de lenguas a otra. El hecho de seleccionar una lengua u otro, no es algo que escojan de modo arbitrario; para optar por un idioma u otro, los individuos inmigrantes desarrollan lo que se denomina actos de identidad, optando por los conjuntos con los que se sienten identificados lingüísticamente (Reyes, 2022).

1.2. Análisis y conclusión: La integración del alumnado extranjero en el sistema educativo

En la siguiente tabla sintetizaremos las características de cada uno de las participantes, en donde se les han asignado las siglas “A” a las chicas caso de este estudio, para guardar el anonimato de todas los participantes.

A1	Alumna de 17 años, lugar de origen Bni Melal, lugar de residencia San Fernando. Cursa 1 Bachiller, en el Instituto de Educación Secundaria Isla de León. Tiene dos hermanos.
A2	Alumna de 18 años, lugar de origen Bni Melal, lugar de residencia San Fernando. Cursa 2 Bachiller, en el Instituto de Educación Secundaria Salinas. Tiene dos hermanos.
A3	Alumna de 17 años, lugar de origen Tánger, lugar de residencia San Fernando. Cursa 1 Bachiller, en el Instituto de Educación Secundaria Isla de León. Tiene un hermano.
A4	Alumna de 17 años, lugar de origen Bni Melal, lugar de residencia San Fernando. Cursa 3 de la E.S.O., en el Instituto de Educación Secundaria Botánico. Tiene dos hermanos.
A5	Alumna de 16 años, lugar de origen Fqui Bensalah, lugar de residencia San Fernando. Cursa 3 de la E.S.O., en el Instituto de Educación Secundaria San José. Tiene dos hermanos.

A continuación, analizaremos distintas cuestiones para conocer si se produce una integración real de las alumnas marroquíes en el sistema educativo, que se investigan en este estudio. Con respecto a la cuestión de si les gusta ir al instituto, todas excepto una, han respondido afirmativamente, tal como ha manifestado por ejemplo A1: “Si mucho, para liarla (se ríe). No hombre, así aprendes ¿no?”.

La única que ha señalado que no le gusta ha sido la A3, al sostener que “no, no me gusta. Porque es como ir y volver, porque no se hace nada. No hago ni exámenes ni nada, solo me quedo sentada en clase y ya está, excepto algunos días, en los cuales en algunas horas estudio con una profesora que se encarga de enseñarme español. Pero todos los demás día, no”.

En el caso de la alumna 3, el malestar que plantea está intrínsecamente vinculado a la carencia que posee sobre el dominio del idioma. Siendo el idioma, un factor imprescindible sobre el cual giran todas las categorías de análisis, y por ende, vamos a ir corroborando como es un elemento crucial en el proceso de integración.

Para averiguar si realmente están integradas las alumnas que estamos estudiando en esta investigación, debemos conocer previamente si se sienten apoyadas e integradas en la clase.

Todas las alumnas entrevistadas, excepto A3, expusieron que se sentían a gusto con el resto de sus compañeros/as:

- “Si, si” (A5).
- “Si, si, si, muchísimo” (A1).

- “No, para nada, nada. Ya te he dicho, ellos te consideran como mm... como si a mí me faltara algo comparada con ellos. Y a mí no me gustan las personas aquí, por eso no hablo con ellos mucho, quitando cuando surge alguna situación en la que les tengo que preguntar algo o tenemos que hablar de algo” (A3).

Pero si indagamos más en el tema, y les reformulamos la pregunta de otra manera a las alumnas que han afirmado que se siente totalmente agusto con el resto de sus compañeros/as, comienzan a salir a la luz situaciones en las que no se sentían agusto y por ende, integradas con el alumnado.

- “Bien, en plan, tengo muy buena relación (...). Mm... no, bueno un poco. Cuando hubo lo del terrorismo en París, empezaron a decir, mm... tú no tienes que venir al colegio porque vas a poner una bomba en el instituto. Eso se lo decían a un montón de gente. Al principio me molestaba pero ya como que te terminas acostumbrando” (A2).
- “Te hacen bullying, un montón de cosas. Pero vamos, cuando vas creciendo vas sabiendo cómo comportar con ellos, ¿sabes? entonces... ya ahora no, súper bien me llevo con ellos” (A1).
- “Bien, hay algunos que... algunas veces se pasan en plan... En plan que me dicen mora de mierda y to’. En plan que me insultan vaya” (A5).

En base a sus contestaciones, vemos que no se produce una total integración de las alumnas marroquíes en relación con sus compañeros, como han afirmado tener al comienzo de esta categoría.

Al preguntar a las entrevistadas la realidad dentro del centro educativo, para conocer cómo se trabaja realmente la interculturalidad, es decir, si los docentes integran o hacen hincapié en relación a informaciones sobre su cultura de origen en las distintas materias que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, algunas de ellas refirieron realidades muy semejantes:

- “A veces en historia, cuando hemos dado nuestro tema, nuestro tema en plan...el tema marroquí..., ¿me entiendes no? Pues eso sí, claro” (A4)
- “Te enseñan... hombre como esos temas de Egipto y esas culturas... es decir... ¿me entiendes? Algunos temas que son parecidas con las nuestras (A1).
- “Mm...Por ejemplo en historia de España cuando hablan de Granada, las mezquitas, la Alhambra todas esas cosas te comentan sobre tu cultura, ¿sabes?

Te hablan sobre la cultura o en lengua, de que se cambió el dialecto del Al Ándalus y que nosotros, en plan de que admiten de que los árabes le hemos dado mucha mm... que hemos influido mucho en Andalucía ¿sabes? Porque ha cambiado muchas cosas aquí, con el paso de los años” (A2).

Podemos apreciar como las alumnas tiene una confusión entre lo que consideran incluir aspectos culturales en el aula y en el centro, con lo que viene incluido en el contenido académico.

Al preguntarle a esta última alumna si cree que de ese modo se está haciendo una integración de cosas de su cultura en clase, responde afirmativamente. Acto seguido, recuerda una experiencia que tuvo en la E.S.O., en relación con una actividad cultural:

“Hicimos mm... como un banquete, cada grupo de cinco compañeros, teníamos que hacer una comida de cada país. Y se hizo una de cada país pero, mm... a ver, se hizo también la de Marruecos pero a mí por ejemplo no me tocó. Me tocó hacer la de Rumania. Y para mí hubiera sido mejor hacer la de Marruecos, pero se dio a cada uno de un país y ya está” (A2).

Tal como relata la alumna 2, era una ocasión ejemplar para que la alumna acercase y presentase su cultura a sus demás compañeras y compañeros, y hacerla participe directo de la diversidad cultural dada en el aula. Este hecho concreto, volverá a ser puntualizado por su madre más adelante, en el análisis de esta categoría.

Todas las entrevistadas respondieron de manera homogénea a este punto, menos la menor A3, que ha negado cualquier aspecto intercultural por parte del centro académico en el que está cursando:

“La verdad es que no hacen nada para que una se sienta relacionada con ellos. Bueno en el patio del recreo, hay un tablón en donde ponen hola en árabe y en todos los idiomas, pero ya está. Pero algo más, no, nunca han hecho”.

Tras insistir si había algún docente que hubiese hecho hincapié en algún momento del curso académico sobre algo relacionado con la cultura de la menor, añadió puntualizando que:

“No, nunca. Bueno, el profesor que te dije que me da apoyo, si a veces habla de Marruecos y cosas culturales entre Marruecos y España. Pero ya los demás, no nunca”.

Es importante recalcar como se refleja en sus contestaciones las demás exceptuando la menor A3, que el sistema educativo de sus respectivos centros no integra aspectos de sus tradiciones o costumbres, a menos en el caso en el que salga a mención el tema de su cultura u origen cuando se trata únicamente un contenido académico en el cual es inevitable no mencionarlo. Nos parece un elemento imprescindible el analizar este dato con detenimiento, pues parece ser que las niñas confunden lo que es el contenido que se debe de dar en las clases como es la historia de Al-Ándalus en el cual es imposible no mencionar su etnia, con lo que de verdad conlleva la integración y la interculturalidad enfocada por parte de los docentes, del equipo directivo y educativo en general.

El centro educativo, fomentando esta manera de actuar, se aparta totalmente del proceso que conlleva el desarrollo de la interculturalidad dentro del centro, sino que por lo contrario deben inculcar inconscientemente en todos los diversos menores desde edades muy tempranas, el sentimiento de empatía para erradicar todo suceso que tenga por carácter la desigualdad o injusticia para los alumnos inmigrantes, de manera que todo autóctono coexista y pueda ponerse en el lugar del niño procedente de otro país.

Por lo tanto, la interculturalidad no es solo una mera palabra que queda bonita en una programación, sino que todo instituto la debe tener presente en su día a día, constituyendo actos en los que se acoja la variedad multicultural estudiantil que diariamente transita en las aulas. Tras conocer las experiencias transmitidas, como queda reflejado en las declaraciones de las menores marroquíes, no se trabaja en interculturalidad en los distintos centros educativos en los que se encuentran a menos que se haga alusión sobre ello algún día en concreto, siendo una clara carencia que tienen dichos centros en las metodologías y procesos que supone tanto la integración como la educación intercultural.

2. REFERENCIAS

Alonso, J.A. & Gutiérrez, R. (2010). Lengua y emigración: España y el español en las migraciones internacionales. En J.L. García, J.A. Alonso y J.C. Jiménez (Dirs.),

El español, lengua global. La economía (75-112). Instituto Cervantes/Español Santillana. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_economia/

Fernández López, M.C. (2022). Integración de la población inmigrante en el contexto escolar: recursos para el aula. *Desafíos y retos de la educación en tiempos de pandemia: Aproximaciones educativas desde la ética, la lingüística y la literatura*, 323, 13.

González Blanco, M., Olveira Olveira, M. E., & Longueira Matos, S. (2022). Migración, competencia digital y retos educativos. *Revista Internacional De Comunicación Y Desarrollo (RICD)*, 4(17). <https://doi.org/10.15304/ricd.4.17.8756>

González Falcón, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI: Revista de educación*, 155-169. <http://hdl.handle.net/11162/23632>

Montesdeoca Navas, C., Purcachi Aguaguña, L.(2022). "La interculturalidad en el ámbito educativo, un estudio de su evolución y desarrollo actual". *Roca. Revista Científico Educativa De La Provincia Granma*. 18, 62-78. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2857/5810>

Reyes, C. (2022). Más allá de los límites escolares: aprendizajes lingüísticos del alumnado de origen inmigrante. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(2), e1127-e1127. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1127>