



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio en Educación Primaria

Inclusión del alumnado marroquí en el ámbito  
educativo

Inclusion of Moroccan students in the educational  
field

Autora

**María Bakka Izmar**

Directora

**María Nieves Esperanza Cuadra Pérez**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2018

# ÍNDICE

<b>1. Resumen y palabras clave .....</b>	<b>pág. 1</b>
<b>2. Introducción .....</b>	<b>pág. 2</b>
<b>3. Objetivos y metodología .....</b>	<b>pág. 4</b>
<b>4. Marruecos.....</b>	<b>pág. 6</b>
<b>4.1. Valores que aporta la cultura marroquí en Educación .....</b>	<b>pág. 21</b>
<b>5. La escolarización de los alumnos marroquíes en España .....</b>	<b>pág. 23</b>
<b>5.1. Migraciones marroquíes hacia España .....</b>	<b>pág. 23</b>
<b>5.2. Balance y estadística de la matriculación en la Educación Primaria del alumnado marroquí en Zaragoza .....</b>	<b>pág. 27</b>
<b>5.3. Dificultades que encuentran los alumnos marroquíes que provienen de Marruecos al incluirse al sistema educativo español .....</b>	<b>pág. 31</b>
<b>6. Influecnia de la familia en la educación de los hijos marroquíes .....</b>	<b>pág. 34</b>
<b>7. Globalización de la diversidad cultural .....</b>	<b>pág. 37</b>
<b>8. Integración de la cultura marroquí en el ámbito educativo .....</b>	<b>pág. 41</b>
<b>8.1. Experiencias de integración de losalumnos marroquíes en la escuela .....</b>	<b>pág.41</b>
<b>8.2. Estrategias educativas para favorecer la inclusión de los alumnos marroquíes dentro del aula.....</b>	<b>pág. 46</b>
<b>8.3. Agentes, materiales educativos, recursos didácticos para la inclusión de la cultura marroquí dentro del aula en Zaragoza .....</b>	<b>pág. 49</b>
<b>9. Conclusiones .....</b>	<b>pág. 54</b>
<b>10. Referencias .....</b>	<b>pág. 58</b>
<b>11. Anexos .....</b>	<b>pág. 71</b>
<b>Anexo I. Libros localizados en AMEDIAR.....</b>	<b>pág.71</b>

## 1. Resumen y palabras clave

**Resumen:** El presente trabajo titulado "*Inclusión del alumnado marroquí dentro del ámbito educativo*", trata de dar a conocer y poner en valor la cultura marroquí como una de las nacionalidades presentes en nuestra convivencia por las migraciones que se han ido produciendo y que han dejado una gran historia en nuestro país. Al ser ésta una cultura muy diferente a la española se suelen producir ciertas discriminaciones que se podrían evitar desde el ámbito educativo transmitiendo la importancia que tiene convivir en sociedad. Por lo tanto, mi objetivo con este trabajo es analizar la situación que éstos viven en la actualidad enfocada desde la educación, buscando recursos y estrategias educativas que fomenten su inclusión y participación, así como, reflejar el trabajo que todavía falta para desarrollar una verdadera inclusión de esta cultura.

**Palabras clave:** inclusión, alumnado marroquí, educación, España.

**Abstract:** The present work entitled "*Inclusion of Moroccan students in the field of education*", tries to raise awareness and value the Moroccan culture as one of the nationalities present in our coexistence due to the migrations that have taken place and that has left a great history in our country. As this is a very different culture from the Spanish one, there are usually certain discriminations that could be avoided from the educational sphere, conveying the importance of living in society. Therefore, my objective with this work is to analyze the situation that they currently live focused on education, seeking resources and educational strategies that encourage their inclusion and participation, as well as reflect the work that is still needed to develop a true inclusion of this culture.

**Key words:** inclusion, Moroccan students, education, Spain.

## **2. Introducción**

La elección de este tema se debe principalmente a la oportunidad de poner en valor mi cultura, que es la marroquí, mostrando la gran riqueza cultural que ésta presenta y lo que nos puede aportar al ampliar nuestros conocimientos culturales, con la intención de que este proceso sea útil para concienciarnos de lo importante que es conocer a las otras culturas en la convivencia intercultural. El estudio se ha propuesto desde el punto de vista del mundo educativo, como el medio por el cual se desarrolla la educación de la sociedad en general y como el ámbito donde se puede reducir y/o suprimir las discriminaciones y trabajar más a fondo sobre la inclusión gracias a los recursos y estrategias que son posibles de encontrar en la actualidad permitiendo dar un giro profundo en las formas de pensar y actuar de la sociedad. Además, considero que, a partir de los conocimientos adquiridos a lo largo de mi formación académica y el desarrollo del presente trabajo, me serán útiles como futura maestra para analizar, reflexionar e intentar desarrollar cambios que permitan impulsar un ambiente favorecedor para todo el alumnado.

El presente trabajo está estructurado en diez apartados. En el primer apartado se refleja el resumen y las palabras clave que tienen como objetivo exponer una idea general del tema que se va a desarrollar a lo largo de este estudio. El segundo es la introducción cuyo propósito es contextualizar lo que posteriormente se va a tratar a lo largo del trabajo. En el tercer apartado se exponen los objetivos tanto generales como específicos que se quieren conseguir y la metodología que se ha utilizado para su elaboración. En el cuarto apartado, la finalidad que tiene es conocer a grandes rasgos la cultura marroquí exponiendo algunas de las características más relevantes de la misma que considero que hay que conocer. En el quinto apartado se realiza un balance estadístico sobre el número de alumnado marroquí escolarizado en la ciudad de Zaragoza analizando su evolución en los últimos años y las dificultades que éstos se

enfrentan al llegar de Marruecos y adentrarse al sistema educativo español. El sexto apartado hace referencia a la influencia que tienen las familias marroquíes en la educación de sus hijos ya que éstas contribuyen en el éxito o fracaso de éstos. El séptimo apartado corresponde a la diversidad cultural globalizada donde quiero reflejar la importancia que ésta presenta en la actualidad debido a su aumento e intentar aprender a convivir con ello. En el octavo apartado he querido exponer algunas experiencias de integración que se han llevado a cabo en España con el alumnado marroquí, posibles estrategias que se pueden llevar a cabo en las aulas en cuya presencia hay alumnos marroquíes y materiales educativos que se pueden encontrar en la ciudad de Zaragoza enfocados hacia la cultura marroquí. En el noveno apartado se presentan las conclusiones globales a partir de lo estudiado a lo largo de este estudio analizando y reflexionando sobre lo que me ha aportado realizarlo y las limitaciones que me he encontrado en su trascurso. El décimo apartado se reflejan las referencias que he utilizado para trabajar y cumplimentar mi estudio. Y, el último apartado, corresponde a los anexos donde he situado algunos materiales que he considerado que son complementarios de mi investigación.

Por último, quiero apuntar que a lo largo del trabajo se suele utilizar el masculino plural haciendo referencia al masculino y al femenino, por ejemplo, aparece con frecuencia *los alumnos* al que hago referencia a ambos sexos, tanto a chicos como a chicas.

### 3. Objetivos y metodología

Los objetivos propuestos que se quieren conseguir son los que se muestran a continuación diferenciando los objetivos generales de los específicos:

- Objetivos generales:
  - Mostrar, dar a conocer y poner en valor la cultura marroquí en la educación:
    - Conocer la cultura marroquí.
    - Conocer la cultura marroquí en la educación.
- Objetivos específicos:
  - Promover una adecuada imagen de la cultura marroquí y sus aportes positivos.
  - Conocer los obstáculos que tiene la cultura marroquí para integrarse en la cultura española.
  - Indagar y analizar sobre el funcionamiento de la cultura marroquí dentro de la escuela.
  - Averiguar las principales complicaciones con las que el alumnado marroquí se enfrenta en la escuela.
  - Fomentar la participación de la familia marroquí en la escuela.
  - Seleccionar prácticas de integración de los alumnos marroquíes en la escuela para evaluar su desarrollo en el centro educativo.
  - Plantear estrategias pedagógicas que fomenten la inclusión de los alumnos inmigrantes dentro del aula.
  - Investigar y seleccionar materiales y recursos educativos que se han llevado a cabo en centros educativos para la inclusión del alumnado marroquí que hagan entender la diversidad cultural como valor y como fuente de enriquecimiento tanto personal como colectivo.

- Desarrollar actitudes tolerantes, abiertas, flexibles y no etnocéntricas ante la cultura marroquí e intentar potenciar y fomentar su inclusión.

En cuanto a la metodología, el modelo utilizado en este trabajo de fin de grado corresponde a la revisión bibliográfica. Para ello, he ido desarrollando una indagación recopilando información sobre el tema de interés a través de la búsqueda y selección de diferentes artículos de revistas y trabajos académicos mediante distintos portales académicos como Dialnet, Alcorze y Google Académico. También, se han utilizado libros relacionados con el tema seleccionado y páginas webs en las que he localizado información que me ha permitido avanzar con mi estudio. Con la información que he obtenido, he podido llevar a cabo contrastes entre diferentes autores que me han posibilitado verificar la bibliografía encontrada. Además, las visitas que he realizado a diferentes asociaciones educativas que me han facilitado enriquecer mi trabajo y mi aprendizaje puesto que me ha posibilitado ver cómo y qué es lo que se trabaja en la vida real.

A pesar de todo esto, quiero manifestar la gran cantidad de información que he encontrado sobre los árabes en general, pero en contra, muy escaso de la cultura marroquí específicamente. Aspecto que me ha ocasionado ciertas dificultades para la cumplimentación de mi estudio y que me ha sorprendido por el hecho de no haber bastantes investigaciones sobre esta cultura siendo una de las más abundantes en el territorio español.

Todo lo anteriormente comentado lo he ido contrastando con mis experiencias, como persona perteneciente a la cultura marroquí y como alumna de grado en Magisterio de Educación Primaria, los cuales, afortunadamente me han posibilitado trabajar mi tema desde diferentes perspectivas, algo que desde mi punto de vista considero muy positivo porque me ha permitido enriquecer mi trabajo.

#### 4. Marruecos

En el presente apartado se va a tratar y exponer algunas de las características fundamentales que se deben de conocer de Marruecos. Para ello, los apartados que se van a abordar se centrarán en una descripción global del país, los rasgos culturales típicos de este país, la religión que se practica, características de la familia marroquí, la concepción que tiene la sociedad marroquí sobre el género y el sistema educativo marroquí.

##### **País:**

Marruecos, oficialmente denominado Reino de Marruecos, es un país que se encuentra localizado en el noroeste del continente africano (véase Figura 1), cuya superficie terrestre total es de 445.730 km<sup>2</sup> (Pàmies, 2004).



*Figura 1.* Recuperado de “Localización de Marruecos en África”, de MapsMorocco (2018)

El territorio marroquí está organizado en 16 regiones gobernadas por un gobernador o *walí* y un consejo regional. A su vez, éstas se dividen en 45 provincias y 27 prefecturas (área



territorial) dirigidas por un gobernador. Éstas a su vez se subdividen en distritos, municipios, comunas y en barrios. Hay que recalcar que las ciudades más importantes son Casablanca, Fés, Tánger, Agadir y Rabat ("Organización territorial de Marruecos", s.f.). Ésta última es la capital de Marruecos situada en la costa atlántica siendo la segunda ciudad más habitada del país después de la ciudad de Casablanca ("Rabat", 2018).

Francia, España, Reino Unido y Alemania han sido las principales potenciales coloniales que se han asentado en el Reino de Marruecos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. A lo largo de este periodo, se han producido diferentes movimientos, ya que, éstas querían apoderarse del país por los grandes y valiosos recursos que el mismo presentaba. Sin embargo, Francia y España serán las dos potencias que lucharán para poder conseguir territorio. Finalmente, Francia concluyó con su protectorado en el reino jerifiano y, con respecto a España, asentó su protectorado en la zona norte de Marruecos, con el Rif y el sur con el Sahara.

En el año 1912 el general Lyautey elige Rabat como la capital del protectorado francés, sin embargo, el 2 de marzo de 1956 se lleva a cabo la independencia de Marruecos y el fin del protectorado. En cuanto al protectorado de España, concluyó un mes después, concretamente el 7 de abril de 1956, excepto el Sahara Occidental que fue entregada al territorio marroquí en 1958 (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2013).

La forma de gobierno que adopta este país corresponde a una monarquía constitucional de derecho divino, cuyo rey actual es Mohamed VI que accedió al trono el 23 de julio de 1999 tras la muerte de su padre Hasan II. Lo que se perseguía con este gobierno era principalmente poner en valor los derechos humanos y libertades, fortalecer el poder ejecutivo y la independencia del poder judicial (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2013). El rey de Marruecos desempeña una serie de funciones que debe de cumplir, de las cuales se pueden señalar algunas de ellas como el de presidir el Consejo Superior, es el jefe de las Fuerzas

Armadas, tiene el poder de elegir a los ministros del Gobierno, nombrar los empleos civiles y militares y anuncia las leyes aprobadas en el Parlamento (Lázaro, 1963).

Actualmente, la densidad de población es de 35.758.975 ("Población de Marruecos", 2018). Se cuenta con un gran patrimonio cultural con el surgimiento de diferentes civilizaciones, adoptando ciertas tradiciones y costumbres que provoca esta diversidad cultural del país. Se pueden distinguir los árabes, los bereberes o *imazighan* y los saharauis (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2013). Los bereberes o *imazighan* están asentados principalmente en gran parte de las montañas del Atlas Medio, en el nordeste del país y en el Alto Atlas, especialmente en la zona del valle de Ourika ("Visita y excursiones en Marrakech", s.f.). Los saharauis se localizan establecidos en el Sahara Occidental y los árabes en el resto del territorio marroquí (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2013). Estos tres grupos étnicos han tenido una gran historia cultural en este país y son los que actualmente permanecen latentes conservando sus costumbres y culturas.

La lengua oficial del Reino de Marruecos es el árabe clásico, que se suele utilizar y localizar en los lugares más formales, en la prensa, en los discursos oficiales, etc. Sin embargo, la lengua que se utiliza en el uso cotidiano es el árabe dialectal marroquí, también llamado como *dariya*. Su uso se limita al territorio marroquí y con una transmisión básicamente oral. Estas dos lenguas son habladas por los árabes y saharauis establecidos en este país (Pàmies, 2004).

En cuanto a los *imazighan*, la lengua que utilizan es el *amazigh*. Ésta se divide en tres tipos diferentes que son el *tamazight*, utilizadas en las zonas del Atlas Medio y parte del Gran Atlas marroquí; el *tachelhit*, empleada en las zonas del Gran Atlas, del Anti-Atlas y en las montañas del Sus; y en cuanto al *tarifit*, hablada por las personas que habitan en el Rif (Pàmies, 2004). El francés también es otra de las lenguas que se utiliza con bastante frecuencia en este país, ya que, es el segundo idioma del mismo. También destacar el español, con menos prestigio que el

francés, hablada especialmente en las zonas del norte de Marruecos y en el Sahara Occidental (Comisión Española de Ayuda al Refugiado, 2013).

La economía marroquí se caracteriza especialmente por ser agrícola, industrial y del sector servicios. El sector agrícola desempeña un papel fundamental en la economía de este país reflejado por la gran cantidad de trabajadores marroquíes dedicados a este sector, así como, las exportaciones que se realizan al extranjero. En cuanto a la industria destacar que las actividades que más peso tienen son la industria química, la industria textil, la industria alimentaria, la industria automovilística y la industria aeronáutica. El sector servicios se caracteriza por su aumento en los últimos años gracias al turismo que ofrece este país y la implementación de medios de transportes, especialmente el tranvía en las grandes ciudades (Grupo Asesores Melilla, 2016).

Finalmente, mostrar que la moneda oficial que se encuentra vigente y circulando en Marruecos es el dírham, nombrada legal desde el año 1960. Un dírham equivale a cien céntimos y se puede encontrar monedas de 10 y 20 céntimos, y ½, 1, 5 y 10 dírhams, (véase Figura 2), y billetes de 20, 50, 100 y 200 dírhams (véase Figura 3) ("Dírham marroquí", 2018).



**Figura 2.** Recuperado de “Morocco 2011- New coin series”, de Reissner (2011)



**Figura 3.** Recuperado de “Nuevos billetes en Marruecos”, de “Cultura, historia y sociedad de Marruecos” (2013)

## La cultura de Marruecos:

Marruecos se caracteriza por su gran artesanía que ha quedado latente en este país desde hace muchos años trasladando de generación en generación con la finalidad de conservarla como un patrimonio cultural propio del país. Se pueden subrayar la producción de alfombras, cerámica, joyería, alfarería (véase Figura 4), artículos de cuero, etc. También recalcar que es un país donde la confección manual de prendas de vestir es abundante, por lo que, todavía se pueden encontrar modistas activas que trabajan en este oficio. Las prendas de vestir típicas de Marruecos son los caftanes marroquíes, que son prendas de mujer muy largas diseñadas para las mujeres que se suelen llevar en las celebraciones y festejos más importantes (Martín, Rodríguez, Arizaga y Ramos, s.f.).



*Figura 4.* Recuperado de “Alfarería marroquí”, de “NOMAD Expeditions, 4x4” (2018)

En cuanto a la gastronomía, apuntar que los platos de los marroquíes suelen ser ricos en especias, incluyendo en ellas una gran variedad de ingredientes como verduras, legumbres, carnes, etc. Los platos típicos de este país son la *harira*, que es una sopa de verduras, carne y

garbanzos que se toma caliente, los *tajines*, que son guisos que pueden ser de carnes, legumbres y pescado, y la *pastela*, que es un plato de carne recubierto de hojaldre. Pero el plato estrella es el *cuscús*, éste contiene verduras y carne que se suele preparar los viernes ya que es el día más importante para los musulmanes que explicaré con detenimiento más adelante en el apartado correspondiente a la religión. En cuanto a las bebidas, señalar el té de menta como una de las más consumidas en este país. Éste se suele preparar antes o después de las comidas, acompañado con dulces marroquíes y/o frutos secos (Martín, et al., s.f.).

Los tatuajes de henna son un elemento característico de Marruecos. Esta práctica se ha llevado a cabo desde hace muchos años, que continúa latente en la actualidad. Consiste en tatuar con una aguja o un pincel las manos y/o los pies de las mujeres con la planta de henna que es un tinte natural de color rojizo y muy utilizado en Marruecos.

La arquitectura que se visualiza en las ciudades de Marruecos adopta una gran belleza por el gran cúmulo de decoración especialmente los motivos geométricos y florales, así como, los mosaicos de vivos colores (véase Figura 5). Concretamente se puede subrayar las mezquitas como los edificios con una gran belleza arquitectónica y cultural de este país, por las decoraciones artísticas que embellecen estos edificios (Martín, et al., s.f.).



**Figura 5.** Recuperado de “Arquitectura marroquí hermosa. Cultura marroquí.”, de “Dreamstime” (2013)

La literatura marroquí ha estado presente a lo largo de diferentes épocas históricas. A partir de la dinastía almohade se empieza a dar una relevancia en el aprendizaje, por lo que, el sultán almohade Abu Yaqub Yusuf fundó una gran biblioteca pública en la kasbah<sup>1</sup> de la ciudad de Marrakech. A partir de este momento, la literatura va desarrollando un avance en este país, hasta adentrarnos a la edad contemporánea que será una época en la cual van a surgir dos géneros emblemáticos para este país que son el cuento y el realismo social. Algunas de las obras que se desarrollaron en esta época son *El pan desnudo* (1981) de Mohamed Choukri, *La*

---

<sup>1</sup>Kasbah: espacio que fue construido por los bereberes que se utilizaban para protegerse de los intrusos y los ataques (Mimó, s.f.).

*Mère du printemps* (1982) de Driss Chrabi, *La mujer y la rosa* (1997) de Muhammad Zafzaf y *Al-Bidayat* (1980) de Driss El Khouri. Abdallah Gennoun será el primer autor que en el año 1938 desarrolle por primera vez la historia de la literatura árabe en Marruecos. Actualmente los autores más relevantes son Tahar Ben Jelloun, Leila Abouzeid, Fatema Mernissi y Abdellatif Laabi por la implementación en sus obras literarias temas con los juegos de lenguaje, el humor y la sociedad ("La literatura de Marruecos", 2018).

El cine en Marruecos se caracteriza por ser un arte especialmente moderno debido a la escasez de recursos cinematográficos y económicos que este país adopta. Sin embargo, en la actualidad es uno de los países árabes que más cine elabora debido a la importancia que se le consagra a este arte. El cine marroquí utiliza el lenguaje coloquial para que sea más comprensible para la sociedad y haya muchos más espectadores por este arte. La población marroquí suele visualizar las películas en la televisión o en los medios electrónicos, hecho que provoca el cierre de muchas salas de cine que se localizan en este país (Pérez Bautista, 2007). Asimismo, se puede destacar las mejores películas del cine marroquí que se han llevado a cabo en los últimos años que son "Casanegra" (2008) de Nour-Eddine Lakhmari, "La Grande Villa" (2009) de Latif Lahou, "Mil meses" (2003) de Faouizi Bensaisi, "Marock" (2005) de Laila Marrakchi y "Behind Closeddoors" (2013) de Mohammed Ahed Bensouda (Álvarez y Molero, 2017).

### **Religión:**

Según datos oficiales, el 98% de la población marroquí practica la religión musulmana o islámica. Además de esta religión, el 2% de la población que queda la religión que practican es la judía y la católica (Martín, et al., 2018). Sin embargo, hay que apuntar que desde mi experiencia estos datos son muy subjetivos, por el hecho de que en la realidad hay muy pocas personas que practica la religión a rajatabla.

La religión musulmana se basa esencialmente en la adoración a Dios (*Allah*) que es considerado como único e incomparable y creador del Universo. En ésta se nombran cinco pilares que todo buen musulmán debe de cumplirlas. El primer pilar es el testimonio de fe donde el creyente deberá de pronunciar en el que se reconoce a Dios como el creador y poderoso de todo el Universo y al Profeta Mahoma o Muhammad como su mensajero. Este testimonio se debe de recitar por lo menos una vez al día y hay que enfatizar que los niños al nacer es lo primero que escuchan recitado por el padre ("El Primer Pilar del Islam: La Declaración de Fe", 2008); El segundo pilar es la Oración en el cual se debe de llevar cinco rezos al día que hay que realizar orientados hacia la Meca y en un horario determinado; El tercer pilar es la limosna, donación de una cierta cantidad de bienes que las personas hacen entrega a los más necesitados; El cuarto pilar es el ayuno en el mes de Ramadán, que corresponde al noveno mes del calendario lunar. En éste los musulmanes deben de permanecer desde el alba hasta la puesta del sol sin comer ni beber. Durante este mes los musulmanes piden a Dios que se les perdonen sus errores y malas acciones, por lo que es un mes sagrado y muy apreciado por los musulmanes; El quinto pilar es la peregrinación hacia la Meca (véase Figura 6). Es una obligación que todo musulmán sano y capacitado debe de llevar a cabo, por lo que, debe de acudir por lo menos una vez en la vida con una serie de ritos que hay que realizar (Pàmies, 2004).





**Figura 6.** Recuperado de “Peregrinación en la Meca”, de Sahib (2017)

Las festividades religiosas que se llevan a cabo en el Islam se rigen por el calendario lunar constituido por 12 meses lunares que son *Muharram*, *Safar*, *Rabi al-awwal*, *Rabi al ttani*, *Yumada al aula*, *Yumada al-ttaniyya*, *Rayab*, *Sa’ban*, *Ramadan*, *Sawwal*, *Du al-qa’da* y *Du al-hiyya* de 29 y 30 días formando ciclos de 30 años (Martin, 2011). La fiesta del cordero (*Ait-el kabir*) se lleva a cabo el día 10 de *Du al-hiyya* que en el calendario gregoriano correspondería el 22 de agosto del 2018, donde se recuerda la historia de Abraham donde éste quiso sacrificar a su hijo Isaac, pero gracias a la divinidad de Dios sacrificó a un cordero en vez a su descendiente; la fiesta del fin de Ramadán (*Ait-el Fitr*) que se lleva a cabo el día 1 de *Shawwal*, que tendrá lugar el 15 de junio del 2018; y la fiesta donde se festeja el nacimiento del Profeta que tiene lugar el 12 del mes de *Rabi al-awwal*, que tendrá lugar el 21 de noviembre del 2018 (Pàmies, 2004). Hay que apuntar que las fechas son variables adelantándose 11 días cada año. Por ejemplo, si este año la fiesta del cordero tiene lugar el 22 de agosto, en el año 2019 tendrá lugar el 11 de agosto.

El viernes es considerado en el Islam como el día más importante de la semana, ya que, el Profeta Mahoma señaló que en este día se creó a Adán, este día fue incorporado al Paraíso y expulsado, es el mejor día que sale el Sol y es el día donde tendrá lugar el Juicio Final. Estos son los motivos por el cual se lleva a cabo la oración el viernes (*Yumua’ah*) donde todos los

musulmanes acuden a la mezquita para rezar y escuchar el Sermón que el Imam<sup>2</sup> haya preparado.

La religión islámica a pesar de encontrar obligaciones que hay que cumplir, también hay muchas restricciones. Para ello, he seleccionado alguna de ellas que he considerado que pueden ser un factor que pueden dificultar la inclusión de esta población. De esta manera se pueden enfatizar la prohibición del consumo de bebidas alcohólicas, la carne o sangre de cerdo, animales asfixiados o incompletamente aniquilados, los juegos de azar, el adulterio, fumar, la usura y permanecer a solas los hombres con mujeres desconocidas y viceversa (Corpas, 2016).

Finalmente recalcar que la influencia de la religión a la población marroquí ha conllevado implantar establecimientos en el territorio español como son las carnicerías *halal* cuya finalidad es poder beneficiarse de los productos alimenticios permitidos en el Islam y las mezquitas utilizadas para el culto y el aprendizaje (Pàmies, 2004). Éstas últimas se localizan en locales o garajes de alquiler que se arriendan para poder convertirse en un lugar adecuado para el culto.

### **Familia:**

La familia es el ámbito social más respetado y apreciado en Marruecos. En este país se pueden distinguir diferentes tipos de familias que han ido cambiando a lo largo de los años, pero, hay que señalar que en la mayoría de ellas el padre suele ser quien trabaja para poder sostener a su familia, la madre suele encargarse del cuidado del hogar y la educación de sus hijos, y los descendientes tienen la obligación de acudir a la escuela para obtener los aprendizajes básicos y necesarios que tienen que adquirir y conseguir (León, Felipe, Gómez, Gonzalo y Latas, 2007).

---

<sup>2</sup>Imam: persona que dirige la oración islámica ("Imam", s.f.).

La familia tradicional es aquella en la cual conviven varias generaciones formada por los padres, los hijos y los abuelos en un mismo espacio residencial. Actualmente, este tipo de familias se ha reducido y las que quedan suelen localizarse en las poblaciones rurales (Pàmies, 2004). Gimeno (como se citó en Fernández, 2013) añade otros dos tipos de familias marroquíes que son la familia moderna y la familia reconstruida, además de la que se ha comentado anteriormente. Las familias modernas son aquellas que están formadas por los padres y sus descendientes. Actualmente, son las más habituales en la sociedad marroquí, por lo que, ha habido un cambio en la estructuración familiar; y la familia reconstruida es aquella en la que generalmente el padre es quien emigra para buscar trabajo dejando al resto de su familia en el lugar de origen y volver a reunirse.

### **Género:**

En la cultura marroquí, las mujeres suelen adoptar unos roles diferenciados con respecto a los hombres. Especialmente en el norte de Marruecos y en las zonas rurales donde se refleja unas diferencias notables entre ambos sexos infravalorando a las mujeres, ya que, se le da una gran importancia al patriarcado. Por ello, muchas de ellas no tienen la posibilidad de acabar sus estudios o de trabajar, lo que provoca una opresión hacia la mujer (Vallejo, 2012).

La mujer se encarga de cuidar de sus hijos y de los cuidados del hogar. En cambio el hombre, su labor es salir a trabajar para mantener la economía del hogar (Pàmies, 2004). Esto es reflejo del Código de familia que el rey y gobierno de Marruecos implantaron en el año 1958 con el propósito de regular la posición de las mujeres considerándolas inferiores dentro de la sociedad lo que provocó el surgimiento de movimientos feministas para luchar por sus derechos. Destacar especialmente a Fadela Amara escritora del libro *Ni putas ni sumisas*, donde relata las grandes dificultades que ha vivido ella y ciertas mujeres para conseguir los derechos de las mujeres, especialmente la de poder trabajar fuera de casa (Amara, Zappi y

Martínez, 2009). De esta manera, en la década de los 90 empezaron a surgir los movimientos feministas en Marruecos reivindicando sus derechos, buscando apoyos y firmas para modificar el Código de familia. A pesar de no recibir respuesta, las mujeres continuaron con sus propósitos y crearon el Plan de Acción e Integración de las Mujeres en el Desarrollo para conseguir la igualdad entre ambos sexos. Sin embargo, será en el año 2004 cuando finalmente se produzca esta reforma liberando a la mujer sin dejar de respetar la religión y la cultura marroquí (González, 2015). No obstante, hay que subrayar que estos resultados se han apreciado en el ámbito urbano más que en el ámbito rural, ya que, ésta última va adoptando un cambio muy lento debido a los pensamientos tan radicales que se viven en los pueblos (Vallejo, 2012).

Algunas de las nuevas reformas que se han implantado en este nuevo Código son la supresión de la obligación de que la mujer obedezca a su marido, por lo que, se iguala los derechos y los deberes de ambos sexos; la disminución del deber del hombre a que sea quien mantenga a su esposa; la familia es compromiso tanto de la esposa como del marido; y, la edad mínima para contraer matrimonio y para acabar con la custodia es a los 18 años para ambos sexos (Ruiz-Almodóvar, 2004).

Estas reformas se han podido apreciar en el territorio marroquí, ya que, se observan grandes modificaciones en la estructuración de la composición familiar debido a los cambios de roles, el descenso de la tasa de fecundidad, la oportunidad de elegir la persona con quien casarse, el retraso de la edad en la que se puede contraer matrimonio, etc. (Pàmies, 2004). A pesar de esto, se sigue percibiendo escasas relaciones sociales entre hombres y mujeres más allá del ámbito familiar, ya que, es un hecho que no está permitido en el Islam con el fin de evitar que se produzca el adulterio. Por lo que, se aprecia una sociedad que es más bien heterogénea, en comparación con la sociedad de España que es más homogénea (Corpas, 2016).

También señalar que el velo islámico es uno de los signos que diferencian a la mujer marroquí. Esta vestimenta es un elemento religioso y cultural, por lo que, muchas de las mujeres deciden ponérselo por iniciativa personal sin ser obligadas a ello (Pàmies, 2004). En la práctica se refleja con diferentes tipos de prendas como el niqab, el burka, el chador o el hiyab, éste último es el más utilizado en el territorio marroquí. La mujer según el Islam debe de llevar el velo cuando ésta comienza la pubertad como protección y defensa, para ser reconocida como una musulmana respetable y evitar ser incomodada por los hombres. Sin embargo, hay que aclarar que llevar el velo no es una opresión hacia la mujer, sino que, todo lo contrario, ya que, la mayoría de ellas lo llevan por voluntad propia sin ser obligada a ello ("El Velo en el Islam", 2010). Sin embargo, hay que apuntar que actualmente vivimos en una sociedad donde se producen múltiples opiniones. El tema del velo ha sido uno de los temas más comentados en Europa a través de los medios de comunicación ofreciendo una imagen negativa sobre esta vestimenta. En España a pesar de ser un estado laico se han producido múltiples casos de exclusión de alumnas en el ámbito educativo por llevar esta vestimenta. En la mayoría de los casos esto ha sido debido a las reglas que contiene el Reglamento de Régimen Interno que cada centro tiene establecidas (García, 2015).

### **Sistema educativo marroquí:**

La estructura del sistema educativo de Marruecos ha sufrido algunos cambios desde la implementación del nuevo proyecto reformista del año 1999 quedándose con una estructura gradual y uniforme (Pàmies, 2004).

La estructura del sistema educativo no universitario marroquí está compuesto por cuatro tipos de enseñanzas de las cuales se diferencian entre unas que son obligatorias y otras que no, por lo tanto, la estructuración es la siguiente: La enseñanza preescolar va dirigida a los niños de 4 a 6 años. Existen diferentes tipos de centros en la que se imparte la enseñanza preescolar,

de los cuales se pueden indicar las escuelas coránicas y los jardines de infancia. Esta enseñanza preescolar no es obligatoria ni gratuita; La enseñanza primaria va dirigida a los alumnos de 6 a 12 años y tiene el objetivo de transmitir las disciplinas básicas (lengua árabe, matemáticas, ciencias y lengua extranjera). Esta enseñanza es obligatoria y gratuita llevándose a cabo en las escuelas primarias; La enseñanza secundaria colegial, que es obligatoria y gratuita, va dirigida a los niños de 12 a 15 años y acceden aquellos estudiantes que hayan superado la enseñanza primaria. Esta etapa tiene el objetivo de continuar y ampliar con las disciplinas que se han impartido en los cursos anteriores, y se lleva a cabo en el *collège*; La enseñanza secundaria de cualificación va dirigida a los alumnos de 15 a 18 años con el objetivo de reforzar los aprendizajes que se hayan adquirido en los cursos anteriores con la finalidad de preparar a los alumnos al mundo laboral o continuar con estudios superiores. Esta enseñanza no es obligatoria y el lugar donde se imparte es en los *lycées* (Pàmies, 2004).

Gracias a estas reformas se ha percibido una gran bajada de analfabetismo en la población ofreciendo a la sociedad la oportunidad del acceso al ámbito educativo (Llorent, 2012). A pesar de estos cambios, se señala que en ciertas zonas rurales el nivel de escolarización de las chicas es descendiente en comparación con la escolarización que se produce en el ámbito urbano que es más igualitario en ambos sexos. Esto suele ser debido a la escasez de recursos materiales y humanos en las zonas rurales y las grandes distancias que deben de recorrer muchos niños puesto que los colegios se encuentran muy lejos de sus hogares. Por lo que, muchos de ellos deciden no acudir al colegio y se quedan en casa para ayudar a sus padres en el trabajo y en el hogar.

Las escuelas públicas marroquíes dan mucha importancia al aprendizaje memorístico en vez de desarrollar la reflexión y la innovación produciéndose un abandono temprano de la escuela. Esto es uno de los motivos por los cuales los niños se sientan desmotivados para

acudir al colegio o que muchos de los jóvenes adolescentes desarrollen problemas de conducta (Pàmies, 2004).

#### **4.1. Valores que aporta la cultura marroquí en Educación.**

Los valores de la cultura marroquí están ligados con los valores que la religión musulmana les trasmite. Ésta se caracteriza por ser una cultura conservadora con el propósito de mantener los valores políticos, sociales y morales tradicionales evitando posibles reformas en la sociedad (Clemente, Espinosa y Fernández, 2013). Por ello, he seleccionado algunos de los valores que desde mi punto de vista y experiencia considero que son los que más se aprecian dentro de la sociedad marroquí. Por esta razón, me voy a centrar en la veracidad, la responsabilidad, la humildad, la bondad, la igualdad y el respeto.

La veracidad es la cualidad de decir la verdad. Éste es un valor que está inmensamente alabado en la religión musulmana, ya que, es la manera de que el creyente se guíe por el camino recto, en oposición a la mentira que es considerada como un pecado; la responsabilidad es el valor de cumplir con las obligaciones y las promesas. Ésta última se le tiene mucho aprecio porque las promesas deben de cumplirse, de lo contrario se le considera a la persona como hipócrita; la humildad hacia las personas sean éstas ricas o pobres y no sentirse superior ya que el único que tiene poder es Dios, por lo tanto, se considera a la sociedad de manera igualitaria, sin mostrar distinciones ni discriminaciones. La religión islámica hace hincapié en este aspecto donde se trasmite a los creyentes a considerar a los demás como hermanos; y la bondad hacia los padres es uno de los valores muy importantes en el Islam en el que se ordena a todo musulmán de ser obediente y respetuoso hacia ellos ("15 valores islámicos esenciales", 2010).

El respeto es otro de los valores que generalmente se enseña y aprende en el ámbito familiar ya que es considerado como el valor que caracteriza a la persona como buena. Suele haber un respeto significativo hacia los ancianos ("Costumbres y tradiciones de Marruecos", 2017), y también hacia los padres, puesto que, se consideran como los más importantes de la generación familiar.

Con esto, quiero indicar, que muchos de los valores que he nombrado anteriormente se pueden observar en los alumnos marroquíes dentro del colegio, dado que, han sido educados por sus familiares sobre éstos y que formen parte de la vida diaria. Sin embargo, hay que recalcar que en algún momento de la vida puede darse el caso de que muestren actitudes contradictorias a las que hemos comentado (Uña, Clemente, Espinosa y Fernández, 2008). Diferentes autores como son Pumares (1993), Hamdi y Moscoso (2006) y Terrón-Caro y Cobano-Delgado (2015) señalan que esto puede ser debido a la indecisión de estos alumnos sobre la elección de la propia identidad (marroquí o española), puesto que, no llegan a elegir con cuál de ellas asentarse, por lo que, hay una contradicción sobre sí mismos sin llegar a comprender estas dificultades.



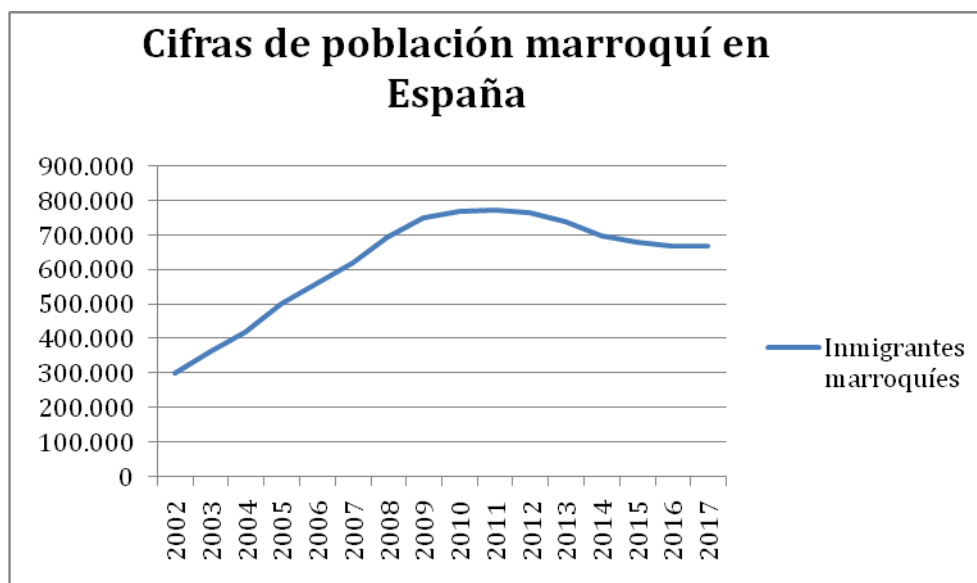
## **5. La escolarización de los alumnos marroquíes en España**

Para desarrollar este punto primeramente he querido aludir a las migraciones marroquíes que se han llevado a cabo hacia España, señalando especialmente las causas de dichas migraciones. Posteriormente se mostrará un balance sobre el número de alumnos escolarizados en la ciudad de Zaragoza. Y finalmente, se concluirá señalando las dificultades que encuentran los alumnos que llegan de Marruecos al incluirse al sistema educativo español.

### **5.1. Migraciones marroquíes hacia España.**

Basándome en Pàmies (2004) las primeras migraciones marroquíes se producen a comienzos del siglo XX asentándose en el territorio español. A partir del año 1956, los inmigrantes que llegaban a España eran personas jóvenes con el propósito de encontrar trabajo y un estilo de vida mejor. Sin embargo, es a partir de 1975 cuando las migraciones aumentan considerablemente, por parte de hombres procedentes especialmente del norte de Marruecos, donde la mayoría de ellos deciden establecerse en Cataluña y Madrid. En esta época los marroquíes se dedicaban especialmente a la construcción, a la minería y a la industria. En el año 1991 el número de inmigrantes marroquíes en España era de 65.000 personas. Desde este año se producen aumentos de la población marroquí asentada en España debido al surgimiento de las reagrupaciones familiares. Éstas permitían traer a sus esposas e hijos al territorio español aumentando el número de inmigrantes marroquíes en 378.979 en el año 2003. La población marroquí en esta época se dedicaba fundamentalmente a los oficios de baja cualificación y poca especialización como son la industria, la agricultura, la hostelería y la confección, con unas jornadas muy amplias de trabajo y sueldos precarios. A pesar de esto, deciden emigrar por la falta de empleo, la pobreza y las desigualdades entre la población

marroquí que se encuentran en el territorio marroquí. No obstante, muchos de ellos viven situaciones difíciles, como el caso de las mujeres jornaleras que cada año emigran al territorio español para trabajar en los campos de fresas porque en Marruecos no trabajan. Éstas suelen venir en grupos numerosos que se asientan aquí durante la temporada de la recolección de la fresa con el objetivo de ganarse la vida. Sin embargo, el presente año han surgido algunos problemas que han sido difundidos en los medios de comunicación. Éstas han sido abusadas sexual y laboralmente por parte de los hombres españoles que trabajaban con ellas. Las mujeres marroquíes no se han quedado con los brazos cruzados, sino que, han defendido sus derechos y han denunciado estos hechos. Además, de las manifestaciones que se han llevado a cabo para apoyarlas y denunciar estas situaciones públicamente. Con esto quiero reflejar que efectivamente muchas veces se producen actitudes discriminatorias hacia este grupo cultural por parte de la población autóctona (Lozano, 2018).

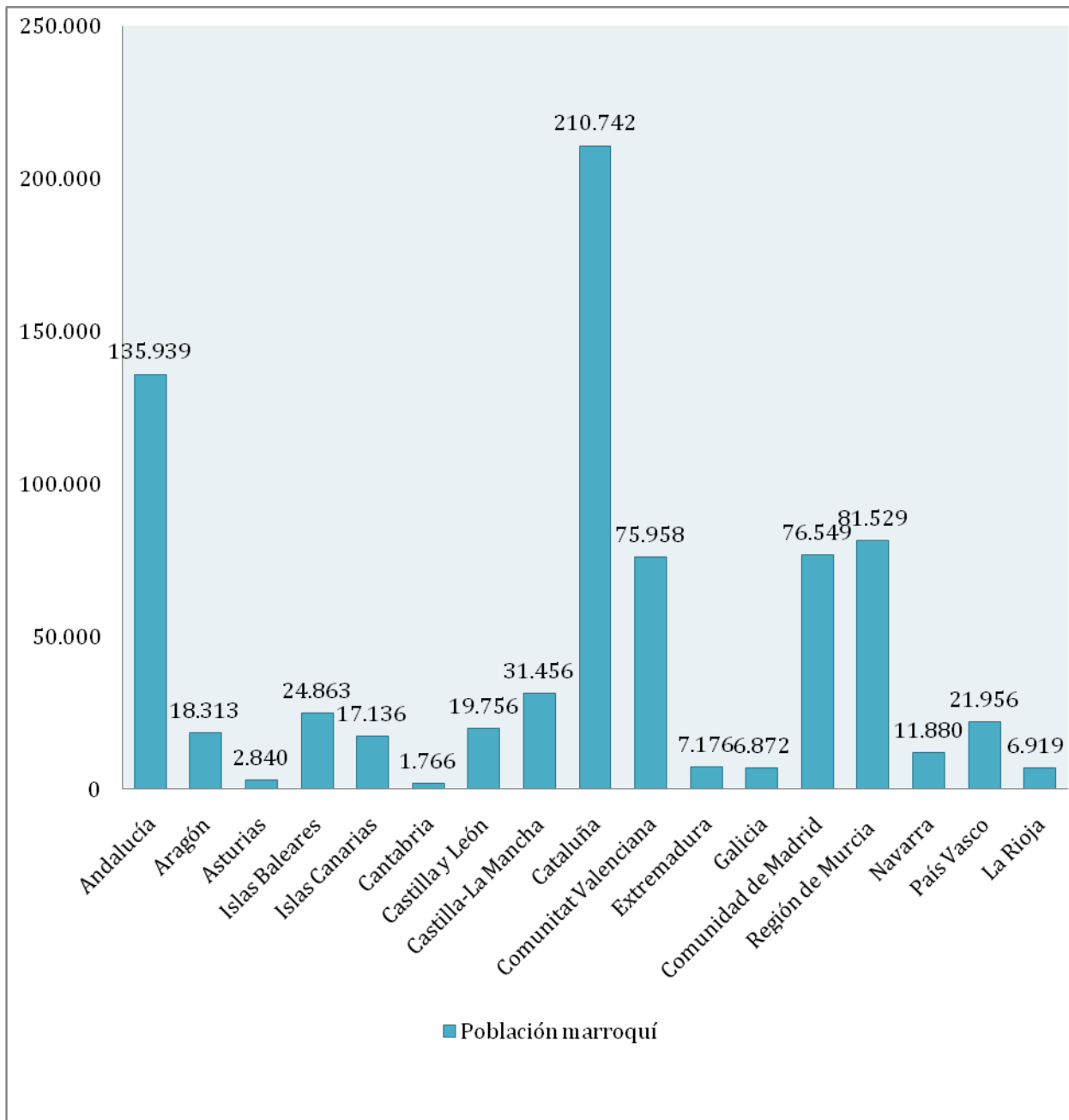


**Figura 7. Cifras de la población marroquí asentada en España 2002-2017**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística (Varios años)

Sin embargo, hay que recalcar que las migraciones marroquíes hacia España se han reducido a partir de la crisis del 2008, debido a la falta de trabajo, por lo que, decidieron

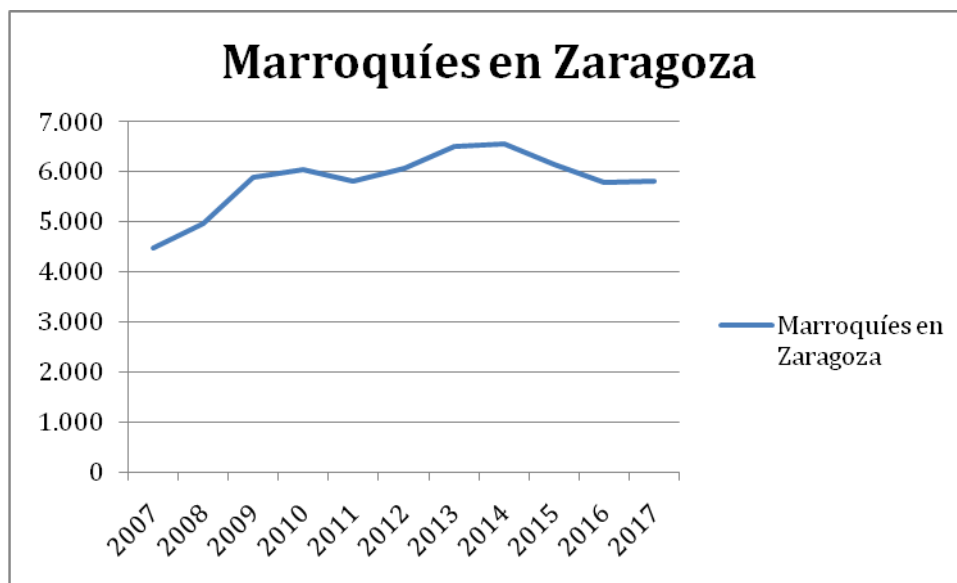
regresar a Marruecos o cambiar de país. Desde este momento, la entrada de marroquíes a España es mucho menor que en años anteriores, destacando el año 2012 cuando se produce una gran bajada de esta población (véase Figura 7) (“España lleva cinco años perdiendo población”, 26 de febrero del 2017).



**Figura 8. Población marroquí según las Comunidades Autónomas (1 de enero de 2018)**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística (Varios años)

La distribución de la población marroquí en el territorio español es irregular. En la respectiva gráfica (véase Figura 8) se reflejan las cifras a 1 de enero del 2018 correspondientes al número de marroquíes que se encuentran instalados en las diferentes Comunidades Autónomas de España. Como se puede observar, las Comunidades Autónomas en las cuales abunda considerablemente población marroquí son en Cataluña y Andalucía. Y, las que menos, corresponden a las Comunidades Autónomas de Cantabria y Asturias. En cuanto a Aragón se puede analizar que el número de marroquíes asentados es de 18.313, cifra que me permite llegar a la conclusión de que la población marroquí asentada en ésta es baja en comparación con las restantes Comunidades Autónomas. Esto puede ser debido a la disponibilidad de mano de obra, generalmente correspondiente al sector primario, que accede esta población en Barcelona y Andalucía.



**Figura 9. Cifras de la población marroquí asentada en Zaragoza 2007-2017**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Aragonés de Estadística

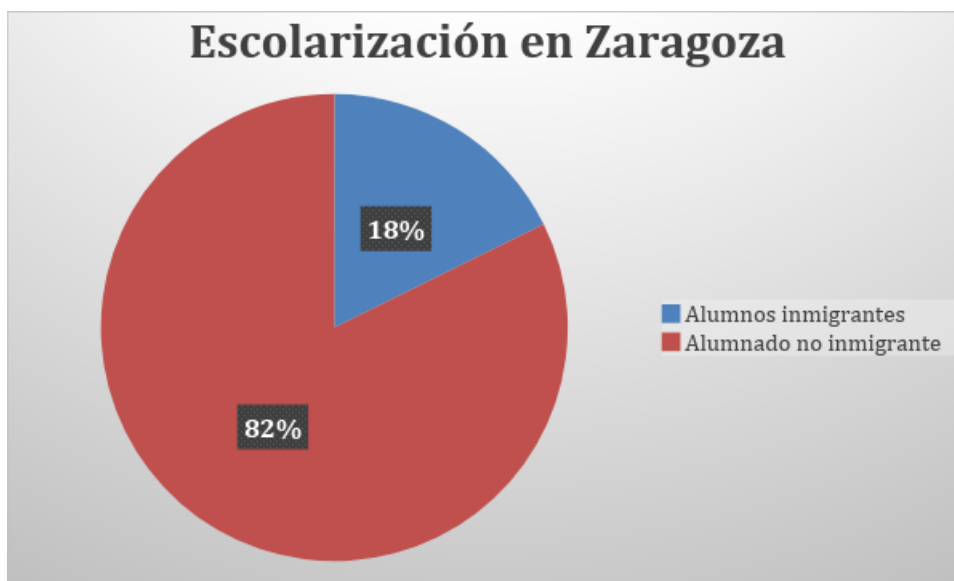
En el caso de la ciudad de Zaragoza, se puede visualizar en la respectiva gráfica (véase Figura 9) la evolución que ha habido en cuanto al asentamiento de la población marroquí en esta ciudad. Como se puede ver, hay una irregularidad de esta población produciéndose

ascensos y descensos sobre la entrada de marroquíes a la ciudad. Sin embargo, en los últimos dos años se aprecia una estabilidad que tiende a ascender. El motivo puede ser debido a la mejora de la situación socioeconómica de la ciudad en estos últimos años. Pero hay que señalar, que la población marroquí ha bajado notablemente con respecto a años anteriores, ya que, en la gráfica se muestra una gran bajada desde el año 2014, produciéndose un equilibrio en los dos últimos años.

Por lo tanto, hay que recalcar la presencia de esta población en el territorio español como un fenómeno histórico que ha tenido comienzo desde hace mucho tiempo y que en la actualidad sigue latente. Así que, es un hecho que hay que conocer, para comprender la causa de estas migraciones y convivir con ello.

## **5.2. Balance y estadística de la matriculación en la Educación Primaria del alumnado marroquí en Zaragoza.**

En este apartado se va a mostrar el número de inmigrantes escolarizados en la ciudad de Zaragoza. También se va a reflejar el número de alumnado marroquí matriculado en la escolarización correspondiente a la Educación Primaria en Zaragoza, así como, indicar otras nacionalidades para llevar a cabo una comparación entre ellas. Finalmente reflejaré la evolución que ha habido desde el año 2005 hasta el año 2017 en cuanto al número de alumnos marroquíes escolarizados en Zaragoza.

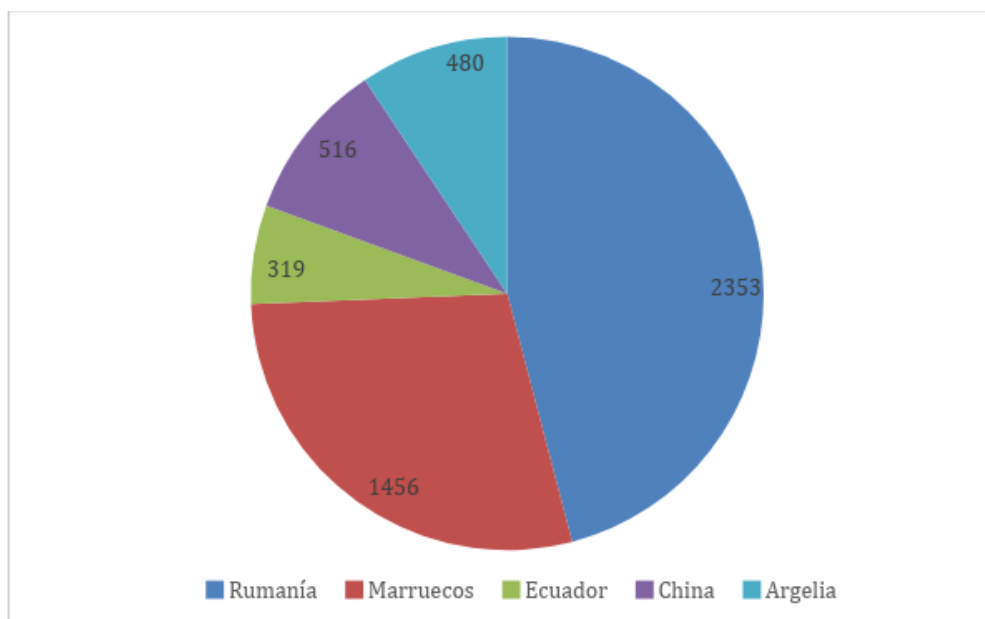


**Figura 10. Porcentaje del alumnado inmigrante escolarizado en la ciudad de Zaragoza. Curso 2016-2017**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Aragonés de Estadística

El número de inmigrantes que se encuentran escolarizados en la ciudad de Zaragoza en el curso 2016/2017 es de 7.713 sobre un total de 41.360 alumnos de todas las nacionalidades incluyendo la española. En la gráfica (véase Figura 10) se distinguen dos franjas de diferentes colores. El color azul hace referencia al alumnado inmigrante que está escolarizado en Zaragoza y el color rojo al alumnado no inmigrante, es decir, a la autóctona que está escolarizada en esta misma ciudad.

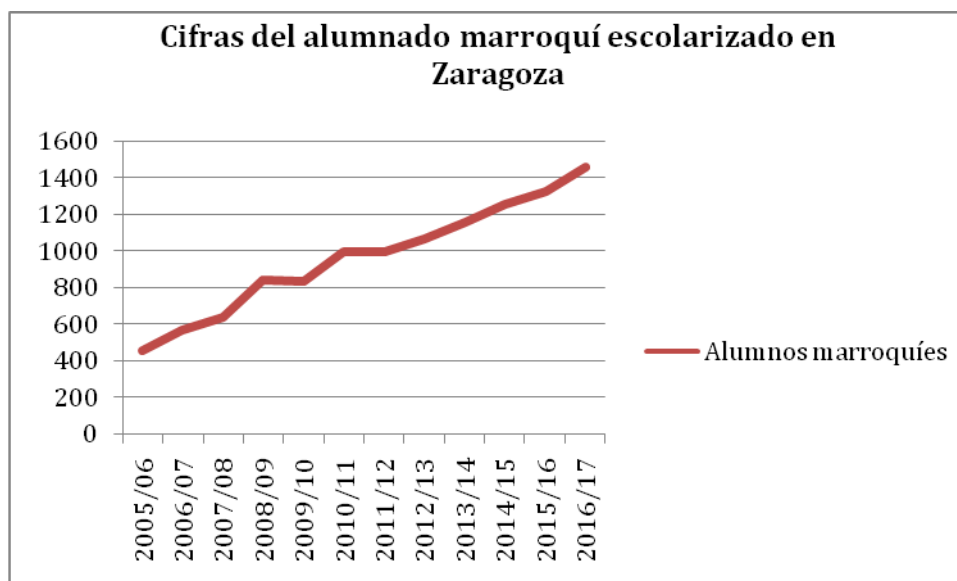
La información se ha recogido de la página web correspondiente al Instituto Aragonés de Estadística que tiene como principal objetivo la recogida de los datos de diferentes servicios públicos de Aragón. Es una herramienta en la que cualquier ciudadano puede acceder a ella y poder analizar la situación en la que se encuentra nuestra Comunidad Autónoma.



**Figura 11. Procedencia del alumnado extranjero de Educación Primaria en Zaragoza por área de origen. Curso 2016-17**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Aragonés de Estadística

En la ciudad de Zaragoza se puede encontrar una gran variedad de nacionalidades asentadas en ella. Las que más han abundado en los colegios zaragozanos en el curso 2016/2017 (véase Figura 11) han sido en primera posición Rumanía con 2.353 alumnos ocupando casi el 50%, en segunda posición Marruecos con 1.456 alumnos que rondaría la cuarta parte de los alumnos extranjeros matriculados en Zaragoza, en tercera posición China con 516 alumnos, en cuarta posición Argelia con 480 alumnos y en quinta posición Ecuador con 319 alumnos. Con esto se puede apreciar que la cultura marroquí es uno de los grupos étnicos más asentados en nuestra ciudad ("Educación y Formación - Instituto Aragonés de Estadística - Departamentos y Organismos Públicos - Gobierno de Aragón", 2018). Por lo tanto, se puede decir que los colegios son multiculturales donde la presencia de alumnado de diferentes procedencias es significativa, teniendo en cuenta en especial la cultura marroquí.



**Figura 12. Alumnado marroquí escolarizado en la ciudad de Zaragoza 2005-2017**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Aragonés de Estadística

La escolarización del alumnado marroquí en la ciudad de Zaragoza va en ascenso. Para poder reflejar este aspecto lo que he realizado ha sido seleccionar los datos correspondientes al número de alumnado marroquí escolarizado en la ciudad de Zaragoza. Para poder ver la evolución he seleccionado los datos desde el curso 2005/2006 hasta el curso 2016/2017. Tras analizar la gráfica (véase Figura 12) he podido observar que hay un ascenso gradual, en el cual se puede apreciar que en cada curso se produce un incremento de este alumnado, excepto en el curso 2009/2010 que desciende un poco.

A partir de este pequeño estudio realizado he podido elaborar ciertas reflexiones y conclusiones que me han permitido comprender algunos interrogantes que tras realizar ciertas investigaciones no he podido encontrar respuesta. A pesar de que mucha población marroquí haya abandonado el territorio español, el número de estos estudiantes escolarizados en la ciudad de Zaragoza va en aumento. Desde mi punto de vista y experiencia considero que la causa de este hecho es debido a la gran tasa de natalidad de esta población, considerada como una de las culturas que más hijos tienen. Suele ser una población en edad fecunda, por lo que, son jóvenes que suelen tener hijos en nuestro país (Pérez-Díaz, Álvarez-Miranda y Chuliá,



2004), además de la estabilidad que actualmente se está produciendo debido a la mejora del nivel socioeconómico de la ciudad.

### **5.3.Dificultades que encuentran los alumnos marroquíes que provienen de Marruecos al incluirse al sistema educativo español.**

En España se pueden distinguir dos tipos de alumnado marroquí. Por un lado, aquellos que han nacido en Marruecos y han llegado en edades avanzadas a este país, y, por otro lado, aquellos que han nacido aquí (Pàmies, 2004). En este apartado me centraré especialmente en aquellos alumnos que han nacido en Marruecos y han venido con sus familiares a España, ya que, considero que son aquellos que más dificultades de adaptación tienen por el hecho de enfrentarse a un país totalmente diferente al de origen

En el ámbito educativo, los alumnos que llegan al colegio en edades avanzadas les cuestan un poco integrarse en ellas, puesto que se hallan con un país donde el idioma, la cultura, los valores, las costumbres, la religión e incluso la vestimenta son totalmente diferentes con respecto a las suyas. También hay que señalar que los alumnos que vienen de Marruecos presentan un nivel educativo bajo en comparación con el nivel que podemos encontrar en España (Hamdi y Moscoso, 2006).

Varios autores (Terrón-Caro y Cobano-Delgado, 2015; Franzé, 1999; García, 2015; Hamdi y Moscoso, 2006; Fernández, 2013; Pérez-Díaz, et al., 2004) señalan que el factor que más afecta a los marroquíes en su inclusión al sistema educativo español es el idioma. Esto mismo lo afirma Pàmies (2004) expresándolo de la siguiente manera: “Para muchos chicos y chicas marroquíes que llegaron al sistema educativo de nuestro país a edad avanzada también la lengua se convirtió en un problema, aunque no el único” (p. 85). Así como, otros autores como Hamdi y Moscoso (2006), afirman esta misma causa de la siguiente manera:

Los niños marroquíes que llegan a nuestro país se incorporan a la escuela española con unas competencias lingüísticas insuficientes o nulas, lo que les impide, por un lado, establecer amistad con sus compañeros y, por otro lado, seguir con facilidad las explicaciones escolares. (p. 11)

Como he comentado en el apartado de “Marruecos”, la lengua que practican los marroquíes es diferente al castellano, ya que, presentan entre ellas aspectos que no son comunes como son la pronunciación, la escritura y las reglas ortográficas, por ello, éstos no suelen comprender el idioma del país en el que se encuentran asentados (Pérez-Díaz, et al., 2004). Por esta razón, este alumnado suele sentirse marginado de sus compañeros produciéndoles una desmotivación y baja autoestima (Terrón-Caro y Cobano-Delgado, 2015), provocándoles dificultades para entablar relaciones con sus compañeros (Pámies, 2011) y un bajo rendimiento académico (León, et al., 2007).

La falta de apoyo que el alumnado marroquí recibe por parte de las familias debido al desconocimiento del idioma y el bajo nivel académico de éstos es otro factor que dificulta la inclusión de este alumnado en las escuelas (León, et al., 2007; Pumares, 1993). Por lo que, se producen dificultades de seguimiento del rendimiento académico de sus hijos y la poca participación en las actividades que desde el colegio se proponen (Terrón-Caro y Cobano-Delgado, 2015).

Otro de los factores que se pueden señalar es la identidad de los jóvenes marroquíes, ya que hay una especie de dualidad identitaria (española y marroquí), sin decidir con cual asentarse. Por lo tanto, se sienten indecisos sin saber cómo actuar en cada momento (Pumares, 1993; Hamdi y Moscoso, 2006, Terrón-Caro y Cobano-Delgado, 2015), ya que, hay una gran diferencia entre ambas culturas ya sea la religión, las costumbres, los valores, etc. que son típicos de cada una de ellas (Terrón-Caro y Cobano-Delgado, 2015).

Otra de las dificultades que las familias marroquíes se encuentran es la limitación en la elección de la tipología de centro para matricular a sus hijos. Muchas de ellas solo tienen la posibilidad de escolarizarlos en colegios públicos y en algunos privados, sin embargo, en los colegios concertados no, porque éstos están regidos por la religión católica que en ellos se practica (Escudero, 2002).

El comedor escolar es un espacio que muchos niños se benefician en el colegio. Sin embargo, las familias marroquíes se encuentran con dificultades, puesto que, en éstas se suelen suministrar alimentos que están prohibidos en el Islam, como la carne de cerdo y/o los animales que no se hayan sacrificado por el ritual islámico. Por lo tanto, muchas familias marroquíes que quieren utilizar este servicio no pueden aprovecharlo, por lo que, hay un sentimiento discriminatorio hacia este grupo poblacional (Prada, Actis y Pereda, 1994).

Todo esto es la causa por la cual muchos de estos alumnos al principio tienden a agruparse con aquellos compañeros pertenecientes a la misma cultura o etnia, apreciándose especialmente en las horas del recreo, momento donde se desarrollan las relaciones interpersonales de los niños, ocasionado por las grandes diferencias que se encuentran y la dificultad de asimilarlos rápidamente (Pàmies, 2013). De manera que, hay un periodo, que su duración depende de cada persona, donde establecen un contacto e indagación sobre los aspectos culturales del nuevo país. Para ello, sería conveniente animarles a que conozcan la cultura para que se sientan arropados por la población autóctona.

## **6. Influencia de la familia en la educación de los hijos marroquíes**

La familia es el principal núcleo social donde el ser humano se relaciona. El papel de la familia es cuidar, mantener, educar y transmitir valores a los individuos que la componen (Fernández, 2013). Además, se construye la personalidad del individuo mediante la incorporación y el aprendizaje de las características elementales de la cultura que se practica (Llorent y Terrón, 2013). La familia puede adoptar ciertos cambios en su funcionamiento, es decir, no es algo estático que siempre vaya a adoptar unas estructuras y funcionamientos precisos, sino que, está en continuo cambio dando lugar ciertas dificultades que han de ser solventadas (Fernández, 2013).

Como se ha señalado en el apartado correspondiente a “Marruecos”, las familias marroquíes han ido cambiando en cuanto a la estructuración familiar a lo largo de la historia, desde las tradicionales en el cual en un mismo espacio convivían varias generaciones familiares hasta las familias nucleares (familias modernas), donde en un mismo espacio conviven el padre, la madre y los hijos. Éstas últimas son las más frecuentes en las familias marroquíes asentadas en España (Fernández, 2013). Según Pamiés (2004) se pueden localizar diferentes perspectivas que adoptan las familias marroquíes sobre la educación de sus hijos. La primera considera la educación como el instrumento que fomenta el desarrollo personal del individuo y la promoción social mediante el acceso a los mejores puestos de empleo. El segundo tipo, caracteriza a la educación como un medio para el acceso temprano al mundo laboral. Y el tercer tipo, caracteriza la educación como una obligación del sistema educativo español y lo único que desean es llegar cuanto antes a la edad mínima para acceder al mercado laboral.

En la actualidad, las familias que viven en el territorio español suelen optar por el primer tipo, ya que, el propósito que buscan es ascender social y académicamente para acceder a los

mejores puestos de trabajo para vivir un estilo de vida mejor (Carrasco, Pàmies y Bertran, 2009). Esto es un hecho que ha ido cambiando en las costumbres de los marroquíes asentados en España, ya que, antes debido al bajo nivel socioeconómico de estas familias, no se le daba relevancia que sus hijos llegaran a estudios superiores, sino que, lo que buscaban era que acabaran cuanto antes para adentrarse al mundo laboral (González, Jiménez y Pérez, 2011).

La participación de las familias marroquíes en la escuela favorece que sus hijos consigan buenos resultados en el ámbito académico, en las relacionales entre el alumnado y en la autoestima (Cabrera, 2009; Carrasco, et al., 2009). Además, de fomentar la integración de los alumnos en el sistema educativo y conseguir un estilo de vida más satisfactorio. Sin embargo, hay que enfatizar la existencia de una proporción de alumnado marroquí con un bajo rendimiento académico debido a la estructuración familiar y el papel de los hijos en la familia, el nivel socioeconómico, el ambiente educativo que hay dentro de la familia, así como, el interés que tienen los padres sobre el aprendizaje académico de sus hijos, la diferencia del idioma y las diferencias culturales. Por esta razón, la escuela y los profesores son los pilares fundamentales para paliar las dificultades que la población marroquí se enfrenta. El maestro es el trasmisor de confianza y agrado hacia las familias, así como, atenderles y mantener un contacto mutuo. Esto ayudará a que las familias marroquíes se sientan incluidos en el sistema educativo y consideren el colegio como un espacio fundamental para el desarrollo de sus hijos (Fernández, 2013).

Sin embargo, hay muchos motivos, por los cuales, los padres no pueden entablar un contacto con los maestros. Algunas de las causas puede ser por la escasa concienciación sobre la importancia que tiene el hecho de acudir a las reuniones del colegio, la incompatibilidad de horarios debido al trabajo, no poseer un conocimiento suficiente del idioma para poder comprender lo que los profesionales les puedan transmitir o las escasas relaciones con el género opuesto influenciadas por la religión. Por ello, actualmente los colegios desarrollan

ciertas actuaciones para facilitar al máximo la participación de los padres. La mayoría de los colegios tienen asociaciones dirigidas especialmente a ellos, que tienen como objetivo ayudar al progreso de la educación de sus hijos. Sin embargo, desafortunadamente no suele haber una gran participación en éstas debido a la incompatibilidad de horarios, desinterés, etc. (Cabrera, 2009).

Desde mi experiencia como persona marroquí y lo que he podido observar en el transcurso de las prácticas escolares, puedo determinar que las familias marroquíes que viven en la ciudad de Zaragoza suelen presentar un bajo nivel académico, lo que, suele dificultar el seguimiento de los estudios de sus hijos, la falta de supervisión de los deberes y dificultades para ayudarles en las tareas del colegio. Éstas suelen ser las causas por las cuales este alumnado suele adoptar un bajo rendimiento académico. Sin embargo, hay que señalar que también existen familias marroquíes que a pesar de no conocer el idioma y/o de tener un nivel educativo muy básico sus hijos han estudiado al igual que los estudiantes españoles sin apenas tener dificultades en el sistema educativo. Esto puede ser debido a la implicación que estas familias han tenido hacia la educación de sus hijos y considerarlo como un aspecto fundamental para desenvolverse en la sociedad. Por lo tanto, hay que subrayar el papel fundamental que las familias adoptan sobre la educación de sus hijos en el ámbito académico, ya que, es uno de los factores que influye en el triunfo de éstos.

## **7. Globalización de la diversidad cultural**

El mundo del futuro será cada vez más un mosaico pluricultural multiétnico, coincidiendo culturas, religiones, pueblos y lenguas diversas dentro de un mismo espacio físico. Aprender a convivir en la diferencia, respetando otras formas de vida y aprendiendo mutuamente de ellas, es el desafío del futuro, particularmente educativo. (Calvo, 2003, p. 237)

He querido comenzar este apartado con esta cita, ya que, define y refleja muy bien la realidad del planeta en el que vivimos. Además, diferentes autores señalan que la diversidad cultural es un proceso que se está dando en cualquier lugar del mundo percibiéndose un aumento del mismo (Aguilera, Morollón y Vicente, 2009). El origen de este hecho lo encontramos en la globalización como una situación histórica que gracias a los avances económicos, sociales, culturales y tecnológicos se han amplificado las comunicaciones entre el mundo (Morales, 1999). Ésta también ha dado lugar a las migraciones que se han llevado a cabo a nivel mundial donde los individuos buscan encontrar un estilo de vida mejor, especialmente aquellas que viven en países pobres que deciden trasladarse a los países más desarrollados económicamente (Gómez, 2012).

Las personas viven en convivencia con otras, sin embargo, cada una de ellas comprende el mundo de una determinada manera. Cada uno de nosotros tenemos nuestros pensamientos, nuestras maneras de actuar, nuestra religión, cultura, costumbres, etc. que pueden ser contradictorios con las que pone en práctica otra persona. Por ello, se pueden distinguir dos tipos de conflictos, los conflictos negativos y los conflictos positivos. En cuanto a los conflictos negativos, el origen de éstas suelen ser debido a las diferencias entre la sociedad, que dan lugar al surgimiento de dificultades y conflictos entre ellas (Pérez González, 2007).

Estas discriminaciones hacia otras culturas es lo que se denomina como racismo. En cuanto a los conflictos positivos, Aguilera, et al. (2009) reflejan que el conflicto no es algo negativo ni produce problemas en la sociedad, sino que, es el punto de partida para la formulación de cambios necesarios dentro de la sociedad. Desde mi experiencia he tenido la posibilidad de analizar la diferentes actitudes que muestra la población, es decir, he podido distinguir personas que están a favor con la interculturalidad y llevan una convivencia muy positiva. Sin embargo, también me he encontrado con individuos que consideran la diversidad como un hecho no beneficioso y que solo acarrea problemas, por lo que, adoptan pensamientos y comportamientos negativos hacia un grupo o grupos culturales determinados.

La población marroquí y los árabes en general son los grupos poblacionales que considero que se determinan por ser pacíficas, abiertas y respetuosas. Por ello, hay que señalar que muchos de ellos tienen ganas de entablar relaciones desde el compañerismo y el respeto con la sociedad con la que conviven, sin embargo, desafortunadamente muchos de ellos se sienten discriminados por los comportamientos xenófobos. Estas discriminaciones son debidas principalmente por los medios de comunicación que reflejan una imagen negativa sobre el pueblo marroquí y árabe en general, mostrando casi siempre los aspectos negativos de ellas como son la violencia, el terrorismo y la delincuencia y, a pesar de esto, lo positivo apenas se refleja (Martínez-León, Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2017). Así como, las grandes diferencias culturales que hay entre la cultura marroquí y la española, por lo que, ésta suele elegir a la población latinoamericana (Márquez, 2017) y de Centro Europa a causa de las similitudes culturales que hay entre ellas. Las actitudes de exclusión también surgen a raíz del miedo por parte de la población autóctona a que se les arrebaten los trabajos laborales y la falsa idea que se tiene con asignar a los inmigrantes con la delincuencia. Ésta última es un pensamiento negativo, ya que, no son personas con este propósito, sino que, han llegado para encontrar una vida mejor siempre desde la legalidad. Es posible que haya personas que lleven a cabo la



delincuencia, pero esto es como en todo, siempre hay alguien que desarrolla actitudes que no son adecuadas, sin embargo, no hay que generalizar ese pensamiento a toda una población o grupo étnico (Gómez, 2012).

Estas discriminaciones son referidas en cuanto al racismo que hay hacia la cultura marroquí. Pero no hay que olvidar que existe el racismo en la cultura marroquí pero bastante menos. Además, ésta suele percibirse en el pueblo marroquí debido a que hay ciertos enfrentamientos contra el pueblo sahariano, especialmente contra el Frente Polisario, ya que, éste quiere independizarse del pueblo marroquí e implantar sus propias formas de gobierno ("¿Qué es el Frente Polisario?", 2016). Sin embargo, desde mi experiencia puedo comentar que en España apenas se aprecian comportamientos racistas entre la población marroquí. Considero que el motivo puede ser debido a los pensamientos más liberales de la población marroquí que vive aquí frente aquellos que viven en Marruecos que suelen exhibir pensamientos más radicales.

Por último, hay que especificar que estas discriminaciones y problemas que surgen en la sociedad han conllevado a establecer la educación intercultural como el medio para desarrollar en sus conciencias pensamientos que vayan encaminadas al respeto mutuo y a la igualdad de oportunidades. Así como, asumir la importancia de una buena convivencia evitando la aparición de comportamientos discriminatorios (Aguilera, et al., 2009) y transmitir la idea de lo valioso que tiene relacionarse con personas de otras procedencias, así como respetarlas, y no excluirlas (Pérez y Sarrate, 2013). Es un proceso de enseñanza enfocada a todo el alumnado, sin distinciones ni discriminaciones (Gómez, 2012) y en especial, a aquellos estudiantes cuyas culturas y costumbres son significativamente diferentes a las autóctonas intentando conseguir que haya una convivencia y un respeto mutuo (Ester, 2016). Esto se reflejará en los comportamientos que adopte la sociedad en la vida cotidiana (Valero, 2001), donde el maestro es uno de los pilares fundamentales, ya que, suele ser el agente que

acostumbra a desempeñar múltiples funciones como la de tomador de decisiones dentro del aula, la de controlador y la de intermediario (Jordan, 1996). Además, de ser el agente que puede fomentar a desarrollar actitudes solidarias con el alumnado y evitar segregaciones entre los estudiantes (Gómez, 2012).

Además del maestro como uno de los profesionales que está continuamente en contacto con los alumnos, existen expertos que se dedican a ayudar a los alumnos inmigrantes que acaban de llegar a España, se destacan los mediadores interculturales y los maestros de apoyo para enseñarles el idioma (Hamdi y Moscoso, 2006). En el caso de la ciudad de Zaragoza, existe desde el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI) mediadores culturales cuyas labores son atender a los alumnos que tienen dificultades de adaptación en la escuela, ayudar a las familias a establecer una comunicación con la escuela para aquellas que desconocen el idioma e impulsar las transformaciones necesarias para desarrollar una mejora en la convivencia intercultural en las escuelas ("CAREI: Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva", 2018). Por ello, para poder conseguir estos objetivos es necesario que se trabaje la atención a la diversidad a través de las metodologías que fomenten la equidad y la inclusión de todo el alumnado (Gómez, 2012). De esta manera, considero que el profesor la podría trabajar diariamente y seleccionar los recursos necesarios para que se consiga los mejores beneficios dentro del aula. Para ello, es esencial que se elabore una planificación con las adaptaciones que son necesarias, así como, los materiales que se van a utilizar para poder conseguir que todo el alumnado adquiriera una conciencia general y verdadera acerca de la convivencia en la sociedad.

## 8. Integración de la cultura marroquí en el ámbito educativo

### 8.1.Experiencias de integración de los alumnos marroquíes en la escuela.

En este apartado voy a mencionar algunas de las experiencias de integración de la cultura marroquí que se han llevado a cabo en algunos centros escolares situados en España, a partir de ciertos estudios de investigación sobre este hecho, ya que, se han percibido dificultades de inclusión de este grupo cultural (Franzé, 1999; Pumares, 1993; Pérez-Díaz, et al., 2004).

Tras indagar y analizar sobre experiencias de integración de los alumnos marroquíes en los colegios españoles, se puede subrayar que se trabaja para incluir a este alumnado. Se suelen llevar a cabo actividades dirigidas tanto para ellos como para todo el alumnado con el objetivo de que todos los estudiantes se sientan incluidos y motivados en el colegio, ya que, la escuela es un lugar de convivencia, aprendizaje y de disfrute para los niños. Se van a distinguir dos tipos de experiencias de integración, las puntuales que se llevan a cabo en unas fechas concretas y las anuales. Éstas últimas menos usuales que las primeras.

En cuanto a las experiencias de integración puntuales se destacan las **aulas de acogida** son espacios dirigidos para aquellos niños que acaban de acceder al sistema educativo español, especialmente para los chicos y chicas cuya lengua materna es distinta a la del país al que han emigrado. En la ciudad de Gerona se ha puesto en funcionamiento en ciertos centros educativos debido a la gran cantidad de alumnado inmigrante de procedencia marroquí. La finalidad que se persigue con este recurso es la de enseñarles el idioma para poder incorporarse y relacionarse fácilmente con sus compañeros y con la sociedad en general. Estas aulas permiten que estos alumnos se les atienda individualmente y entablar una confianza con el profesional del colegio (Martínez, 2016).

Las **clases de árabe** en los colegios públicos. Estas clases se han implantado en la ciudad Madrid y son desarrolladas por profesores marroquíes donde se les enseñan la lengua árabe y

aspectos de la cultura marroquí. Estas acciones se han propuesto con el objetivo de que estos alumnos aprendan su lengua materna y sus características culturales marroquíes, como una forma de que éstos se sientan arropados por la sociedad española y a gusto sintiéndose como en sus hogares de procedencia. Además, los padres les ha agradado mucho llevar a cabo este tipo de actividades, ya que, se han dado cuenta de que el sistema educativo español tiene en cuenta su cultura y la valora desarrollando nuevas propuestas de inclusión (Franzé, 1999).

Sevilla (2003) señala diferentes experiencias de integración ambientadas en el colegio Barriomar, 74 de la ciudad de Murcia y que voy a exponer a continuación. En ella se han llevado cabo diferentes actividades y proyectos enfocados a la diversidad cultural para fomentar las relaciones entre las diferentes culturas destacando las costumbres, especialmente la cultura marroquí.

Uno de los proyectos se llevó a cabo para el **día de la paz** y tuvo como título “Nos solidarizamos”. Este trabajo tenía la finalidad de trabajar múltiples actividades con el objetivo de desarrollar las relaciones entre el alumnado, el respeto y la motivación de los estudiantes. Para poder conseguir los objetivos que se han propuesto, los profesionales decidieron plantear la actividad enseñándoles a los estudiantes algunas personas que han tenido un gran prestigio sobre estos aspectos a nivel mundial. Estos individuos han luchado para defender los derechos humanos y la igualdad. Algunos de los personajes que se han seleccionado para este proyecto han sido Mathama Ghandi, Rigoberta Menchú, Nelson Mandela, etc. Los alumnos desarrollaron una búsqueda de información sobre estas personas informándose de quiénes eran para posteriormente realizar murales sobre sus biografías, así como, representaciones teatrales utilizando los valores que se han comentado anteriormente.

Las **actividades artísticas** que se realizan para el día de la Paz es otra de las experiencias que se han llevado a cabo en este colegio, con el propósito de fomentar la integración de los estudiantes marroquíes. En esta fecha el tipo de tarea que se realiza es la escenificación de una

obra teatral, música típica de Marruecos, la literatura que se puede encontrar en este país, entre otros, pero todo enfocado desde la paz. Estas tareas se llevan a cabo de manera global, es decir, participan en ella todo el alumnado del colegio. Para ello, previamente los profesionales del colegio decidieron el tema por el cual trabajar, el material que se iba a necesitar y los objetivos que se querían perseguir con ello.

Los **Carnavales** también se han realizado en esta escuela. En estas celebraciones se han trabajado la cultura marroquí con la vestimenta tradicional que éstos suelen llevar en los días más especiales y en las festividades. De esta manera, los profesionales deben de tener en cuenta esta cultura para poder llevarlo a cabo y con esto activar la motivación de estos alumnos y que se sientan incluidos. Se pueden destacar los caftanes marroquíes muy típicos en esta cultura, con una gran variedad de colorido y elementos decorativos (véase Figura 13), así como, las chilabas que se suele llevar en la vida diaria y a cualquier lugar (véase Figura 14).



**Figura 13.** Recuperado de “El caftán marroquí”, de Ennasiri, (s.f.)



**Figura 14.** Recuperado de “Esta es la versión femenina, la chilaba”, de Parra (2012)

**El teatro** también es una manera de ampliar las relaciones de los alumnos, especialmente aquellas cuya presencia del alumnado inmigrante es numerosa. Es una oportunidad que los estudiantes se comuniquen entre ellos ya que este tipo de actividades se necesita de una conversación para poder conseguir los objetivos propuestos. Algunas de las obras que se escenificaron eran “La muñeca abandonada” de Alfonso Sastre, “El niño yuntero” de Miguel Hernández y “Hay un niño en la calle” de Armando Tejada Gómez.

Y la **semana cultural** es otra de las fechas clave sobre la que se suele trabajar la inclusión del alumnado marroquí en el presente colegio. En esta semana se suelen abarcar diferentes aspectos de distintas culturas, como son cuentos, danzas, vestimenta típica del país del cual se está trabajando, etc.

En cuanto a las experiencias de integración que se llevan a cabo anualmente han sido extraídas del artículo de López y Beño (1997). Estas experiencias tienen lugar en el colegio público llamado Nuestra Señora de Lucero localizado en la ciudad de Madrid. Se desarrollan actividades con el propósito de fomentar la inclusión y la enseñanza de los valores necesarios para convivir en sociedad. Para ello, se han planificado una serie de actividades, con los objetivos que se quieren conseguir, la temporalización y los materiales que se van a utilizar. El proyecto que se planteó para ponerlo en funcionamiento tuvo como título “Somos iguales, somos diferentes”. Este proyecto era anual, por lo que, se desarrollaron diferentes actividades como la Navidad, los Carnavales, las Jornadas culturales y la Fiesta de fin de curso. En cada una de estas festividades se llevaron a cabo unas tareas concretas propuestas por lo profesores y que los estudiantes debían de realizar.

Con respecto a **la Navidad**, se puede apuntar que el objetivo que se perseguía fue la elaboración de un Belén internacional donde se pudiera ver diferentes nacionalidades en ella, explicándoles a los alumnos la finalidad que se quería conseguir con este proyecto, que era principalmente trabajar la interculturalidad desde las celebraciones religiosas.

En los **Carnavales** cada curso se le asignaba un país del cual debían de indagar sobre el mismo, analizando sus costumbres y culturas. Una vez informados, debían de preparar la vestimenta ya que debían de realizar un desfile para que todo el colegio tenga la posibilidad del trabajo que han realizado los compañeros y también poder aprender de las diferentes culturas.

Las **jornadas culturales** es otro de las actividades que se han llevado a cabo en este colegio. Las tareas realizadas estaban orientadas desde el punto de vista de la animación de la lectura mediante cuenta cuentos, teatro, talleres, etc. enfocados hacia una cultura en concreta. Pero hay que destacar, que en este centro se ha trabajado especialmente la cultura marroquí que es la que más abunda en el mismo, así como, la etnia gitana.

Y por último, hay que destacar las **jornadas de fin de curso**. Se comenta que el centro educativo permaneció abierto un fin de semana para desarrollar actividades culturales para que tanto los padres como los alumnos tengan la oportunidad de participar en este evento.

Tras llevar a cabo estos proyectos, López y Beño (1997) comentan que ha aumentado la inclusión de los alumnos inmigrantes, especialmente los marroquíes y se ha percibido un ascenso en cuanto a la participación de las familias marroquíes en las actividades que se proponen desde el colegio. Desde mi punto de vista considero que es importante que se lleven a cabo este tipo de proyectos en el ámbito educativo porque aumenta la autoestima de los niños. Valorar las culturas de los alumnos les hace sentirse incluidos dentro del sistema educativo puesto que se les está dando una importancia que antiguamente no se les ofrecía.

## **8.2.Estrategias educativas para favorecer la inclusión de los alumnos marroquíes dentro del aula.**

Las metodologías que se quieran llevar a cabo dentro del aula es necesario seleccionarlas según el tipo de alumnado que podemos encontrar en ella. Según León (2010) afirma que la metodología del **trabajo cooperativo** fomenta la inclusión de los marroquíes en el aula y que haya una aceptación y respeto mutuo entre todos los alumnos. Ésta conlleva llevar a cabo trabajos en grupos reducidos, en la que se fomenta la participación de todo el alumnado mediante el agrupamiento heterogéneo. El objetivo es desarrollar una interacción mutua entre el alumnado evitando discriminaciones, conseguir los objetivos planteados para la sesión de clase, mejorar el aprendizaje de los alumnos (Pujolàs, 2009) y alcanzar resultados satisfactorios (Jordan, 1996).

Según Johnson, Johnson & Holubec (1994) el aprendizaje cooperativo presenta una serie de características que hacen que sea muy positiva para el desarrollo y fomento de la inclusión en el ámbito educativo. Para ello, se puede señalar que en este tipo de aprendizaje los alumnos tienen una doble función, por un lado, el compromiso de llevar a cabo las actividades encomendadas y, por otro lado, comprobar que el resto de los componentes del grupo también lo lleven a cabo; fomenta la interacción mutua entre los estudiantes desde el respeto intercambiando ideas, materiales, opiniones, etc.; promueve que cada alumno sea responsable con su trabajo para poder conseguir los objetivos que se han planteado; es necesario que haya una comunicación correcta dentro del grupo para poder evitar el surgimiento de conflictos; y es importante que los alumnos realicen autoevaluaciones para valorar el aprendizaje que han realizado y las posibles dificultades que hayan podido surgir. Estos mismos autores añaden que para llevar a cabo esta metodología educativa es necesario seguir unos pasos graduales, las cuales pueden seguirse diferentes rutas. Sin embargo, a continuación voy a reflejar un posible



itinerario de los muchos que se pueden seguir. En primer lugar, es necesario seleccionar los materiales con los que van a trabajar los alumnos de una manera cooperativa y los objetivos que se quieren conseguir; en segundo lugar, la creación de los grupos, para ello, el maestro debe de tener claro el número de componentes que conformará cada uno de los grupos, la distribución de los alumnos, que preferiblemente deberían de ser heterogéneos especialmente si encontramos alumnos marroquíes con dificultades académicas, esto facilitará que el alumnado se ayude mutuamente; en tercer lugar, la distribución de los grupos en el aula. Es importante tener en cuenta el espacio, el lugar y la colocación de los grupos ya que esto influye en el rendimiento escolar de los estudiantes; en cuarto lugar, la asignación de los roles que ayudan a que todos trabajen de la misma manera en el grupo. Los roles pueden tener diferentes funciones de las cuales podemos mencionar el supervisor de que todos mantengan un tono de voz bajo, encargado de que todos participen, encargado de ayudar a los compañeros con dificultades, etc.; en quinto lugar, llevar a cabo las tareas encomendadas por el docente y llevar a cabo una discusión en grupos sobre el trabajo realizado; y en sexto lugar, autoevaluación individual sobre la satisfacción del aprendizaje realizado en las sesiones en las que se ha llevado a cabo esta metodología.

Las **metodologías y técnicas experienciales o transformativas** también se consideran inclusivas, ya que, fomenta el aprendizaje significativo desde la experimentación con un carácter constructivo. Los beneficios de la misma son el fomento de la equidad puesto que ayuda a que los alumnos estén en un mismo nivel y permite aprender desde experiencias que son vividas por ellos mismos, por lo que, presenta un carácter más motivador (Guerrero, 2012). Dentro de esta metodología se puede destacar algunas de las actividades que se permiten llevar a cabo, por ejemplo, Prat, Soler, García y Pascual (como se citó en Cuevas, Pastor, Gómez y García, 2010) proponen el desarrollo de danzas y juegos de diferentes culturas para promover la inclusión de todos los estudiantes. En el caso de la cultura marroquí,

es posible seleccionar alguna de las danzas típicas marroquíes y llevarlas a cabo dentro del aula. Por poner un ejemplo, se puede llevar a cabo en clase la danza del *Abidous* que es típica en la zona del Atlas Medio y se baila en círculo rodeando a los músicos que se colocan en el centro ("Bailes típicos de Marruecos", 2016). Desde mi punto de vista, se pueden hacer modificaciones a la danza original y adaptarla según lo que se posea en el aula.

El **lenguaje** es un instrumento para poder comunicarse con los demás, por ello, puede ser uno de los elementos que nos sirvan para acercarnos más a las culturas de los estudiantes de otras procedencias (Vila, 2006). Hay que reflejar que se ha percibido que uno de los factores por los cuales los alumnos inmigrantes obtienen bajos resultados en comparación con los alumnos autóctonos es debido al aprendizaje de una lengua que es diferente a la materna. Se ha confirmado que si un niño inmigrante domina perfectamente su lengua materna, tendrá bastantes facilidades para aprender una nueva lengua. Por ello, lo que se propone es insertar la lengua materna dentro de la programación del aula para ayudar a mejorar el nivel educativo de estos niños (Muños, 2001) y evitar las exclusiones reflejando el gran valor que tienen sus culturas (Ester, 2016). Por lo tanto, otra estrategia que se puede utilizar es el planteamiento de actividades donde, por ejemplo, se trabaje la lengua árabe a través de una rutina donde todos los días por la mañana cada alumno dice una palabra nueva que la ha buscado en su casa y la exponga delante de sus compañeros. Otra de las posibilidades, es realizar semanalmente un pequeño teatro en diferentes lenguas donde los alumnos tienen que preparar sus papeles en la lengua que se haya seleccionado. Estos ejemplos, pueden ser muy interesantes de llevarlas a cabo en una clase con diversidad, además de motivadoras ya que los alumnos aprenden nuevas lenguas que nunca pensarían en aprenderlas y/o hablarlas.

Desde el punto de vista de la cultura marroquí es importante la adopción de este tipo de estrategias educativas en caso de tener alumnado de esta cultura. Por ello, es conveniente que haya un profesional relacionado con la enseñanza de la lengua árabe que lleve a cabo este tipo

de tareas con la finalidad de que todo el alumnado se sienta incluido. Todo esto ayuda a enriquecer el currículo sin suprimir los contenidos básicos del mismo, teniendo en cuenta y dándole importancia a las minorías desarrollando actividades con una temática más intercultural promoviendo la inclusión dentro del sistema educativo (Muñoz, 2001).

Para concluir con este apartado y como he comentado en el apartado correspondiente a la “Influencia de la familia en la educación de los hijos marroquíes”, la familia es la transmisora de la educación y el éxito a sus hijos. Por ello, **las escuelas de padres y madres** son espacios que pueden fomentar la inclusión de los alumnos en el sistema educativo español. Éstas suelen ser ofrecidas por la mayoría de las escuelas con el objetivo de transmitirles formas de actuación con los hijos, así como, asimilar nuevas estrategias sobre el trabajo en los hogares del aprendizaje de los niños. Además, son lugares donde cabe la posibilidad de que se relacionen y conozcan a otros padres fomentando una agradable convivencia escolar, ya que, como he comentado, en la cultura marroquí los padres de diferentes sexos apenas se relacionan entre ellas (Cabrera, 2009). Asimismo, hay que indicar que el planteamiento de estas actividades van enfocadas especialmente para ayudar a las familias inmigrantes, que poseen dificultades de adaptación, para que tengan un conocimiento básico sobre la educación del sistema español (Llorent, 2014).

### **8.3. Agentes, materiales educativos, recursos didácticos para la inclusión de la cultura marroquí dentro del aula.**

Existen muchas formas de llevar a cabo una sesión de clase en la que se trate de poner en valor todas las culturas sin llegar a la discriminación. Una de las maneras es mediante el uso de materiales con propuestas educativas para llevar a cabo sesiones en las que haya una participación colectiva y desarrollar una motivación hacia la escuela. Por ello, tras indagar

sobre el ámbito educativo, he podido conocer la existencia de materiales educativos como herramientas para favorecer la inclusión del alumnado de otras culturas, especialmente la de origen marroquí.

En la ciudad de Zaragoza se pueden encontrar varias asociaciones donde se ofrecen una gran variedad de materiales para utilizarlos con este alumnado. Las que he seleccionado han sido el CAREI, AMEDIAR, la Casa de las Culturas y “SOS Racismo Aragón”. Son asociaciones en las cuales uno de los objetivos que se persiguen es fomentar y ayudar a los alumnos de otras procedencias que han llegado a España. Por esta razón, se intenta de alguna manera acercarse a ellos para entablar una confianza mutua mediante la aproximación y conocimiento de sus culturas.

En primer lugar, destacamos el CAREI como centro de recursos para la educación inclusiva localizada en la ciudad de Zaragoza, en el barrio de las Delicias. Hay una pequeña biblioteca en el mismo centro con una gran variedad de materiales disponibles para utilizarlos desde un enfoque intercultural. Sin embargo, centrándonos en la cultura marroquí hay que determinar que hay escasos materiales, ya que, según la responsable de la biblioteca en el presente centro se trabaja la intercultural desde un enfoque más global y no centrado en una cultura específica. Sin embargo, a pesar de esto he procedido a analizar algunos de los materiales que había en la biblioteca y he podido hallar ciertos recursos enfocados hacia la cultura marroquí. Se puede justificar que los recursos son variados, ya que, se pueden encontrar libros de Educación Primaria de lectura y escritura árabe, libros culturales sobre los cantos y danzas tradicionales del territorio marroquí, libros dirigidos al maestro sobre metodologías inclusivas para llevarlas a cabo en clase con los alumnos, libros para los profesionales que tienen un contacto con los alumnos para conocer la importancia que presenta la educación intercultural y cómo trabajar en las clases a través de juegos educativos. Además, hay que enfatizar que este centro se localiza en un distrito donde la inmigración es abundante, especialmente la marroquí, por lo

tanto, las familias que lo necesiten pueden hacer uso de ella, ya que, este centro ofrece la enseñanza del castellano para aprenderla y/o reforzarla.

La segunda asociación es AMEDIAR, también está localizada en la ciudad de Zaragoza, concretamente en el barrio del Casco Histórico. Ésta se ha creado con la finalidad de desarrollar una convivencia desde la igualdad y el respeto entre las diferentes culturas, y es llevada a cabo mediante personas de distintas procedencias. En este centro se llevan a cabo múltiples actividades desde una perspectiva intercultural intentando que se den el mismo valor para todas ellas. Generalmente estas actividades se realizan apoyándose de materiales y/o recursos educativos que proporciona la biblioteca en la cual están asociados a ella que es la Biblioteca Pública Manuel Alvar. Los materiales que se pueden encontrar en este edificio son amplios y diversos destacando la presencia de libros en las que se reflejan diferentes culturas que se pueden encontrar en la ciudad de Zaragoza. Específicamente algunos de ellos van orientados a la cultura marroquí de los cuales podemos mencionar *“El escribano”* y *“La noche del pecado”* de Tahar Ben Jelloun, *“El pasado simple”* de Driss Chraïbiy *“El pan desnudo”* de Mohamed Chukri. Además, también hay disponibles cuentos de la cultura marroquí de los cuales se pueden destacar: *“Cuentos del Marruecos español”* (1998), *“Cuentos del Norte de África”* (2001), *“Cuentos populares marroquíes”* de María Dolores López Enamorado (2000), *“Cuentos populares del Rif contados por mujeres cuentacuentos”* (2003) y *“Leyendas tuareg”* de Jeanne René Pottier (Anexo I). Estos libros están escritos en español, pero también hay disponible una guía con una serie de libros que están escritos en árabe. También se suelen realizar actividades dirigidas a los niños sobre tradiciones y costumbres como son los cuentos, donde se escoge una cultura por ejemplo la marroquí y una persona de esta procedencia cuenta el cuento a los niños. Además, para dar más gusto a la actividad, la persona que relata el cuento se viste con la ropa típica y tradicional de la cultura.

La tercera asociación de la cual voy a hablar corresponde con la Casa de las Culturas. Se localiza en la ciudad de Zaragoza, en el barrio del Casco Antiguo. En esta identidad se puede apreciar la gran cantidad de cursos, talleres y celebración de algunas festividades de cada una de las culturas que participan en esta asociación, y en especial, con respecto a la cultura marroquí. En esta asociación se tiene en cuenta esta cultura, ya que, es la que más abunda en nuestra ciudad, por lo que, en la mayoría de las actividades que se proponen se observa su participación. Tras observar los programas que se han llevado a cabo y los que todavía falta por desarrollar se puede llegar a la conclusión de que es un centro muy vivo puesto que se desarrollan constantemente actividades relacionados con la interculturalidad. Sin embargo, echo en falta la disponibilidad de materiales y recursos para utilizarlos con los estudiantes marroquíes con el propósito de trabajar con ellos aspectos académicos que les sean útiles para su educación y la convivencia en sociedad. Por esto, una de las innovaciones que se deberían de implantar en este centro sería la adquisición de materiales cuyos contenidos sea el aprendizaje de otras culturas, así como, enseñarles a los alumnos a convivir y relacionarse con y en la sociedad.

Y la cuarta asociación es “SOS Racismo Aragón” localizada en la ciudad de Zaragoza de carácter gratuito. Ésta fue fundada desde 1992 y el objetivo que se persigue con ella es defender los derechos humanos desde la acción antirracista. Es un centro que puede acudir cualquier persona que haya sido víctima de discriminación racista. Además, éste centro dispone del Área de Pedagogía que la labor que presenta es la de asesorar a diferentes comunidades educativas sobre la Educación Intercultural, transmitiéndoles a los alumnos sobre la importancia que presenta la convivencia y el respeto mutuo entre la sociedad ("SOS Racismo Aragón", 2018).

Además, de los recursos materiales que he podido localizar en estas asociaciones, también quiero señalar otros recursos que he encontrado en Internet. Cabe la posibilidad de mencionar

algunos cuentos marroquíes que se pueden utilizar en el ámbito educativo como son *La campesina, el erizo y el gallo; La astucia del erizo; y, Un día de suerte*. Estos cuentos han sido recopilados y adaptados por Jean Muzi para mostrar la gran variedad de cuentos que existen en este país y los valores que se quieren transmitir con ellos (Muzi, 2006).

Quisiera concluir con este apartado, señalando que en caso de que los libros que se disponen no se refleja la cultura marroquí u otra cultura, es el punto de partida como maestros de cambiarlos diseñando nuestros propios materiales. El propósito que se persigue con esto es que nos ayuden a proporcionar a los alumnos una visión más amplia de las diferentes culturas y transmitirles el lado positivo de la interculturalidad.

## 9. Conclusiones

Con este trabajo he querido exponer lo importante que es respetar y convivir con las personas que llegan de otros países con el objetivo de buscar un estilo de vida mejor. Para ello, he querido ambientar el tema desde el punto de vista de la educación para poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera que encajen con mi estudio.

En respuesta al objetivo general planteado en mi trabajo de fin de grado que es “Mostrar, dar a conocer y poner en valor la cultura marroquí en la educación” y las respectivas indagaciones que se han llevado a cabo, cabe indicar que los resultados obtenidos me permiten concluir que la cultura marroquí en el ámbito educativo presenta ciertas dificultades de adaptación. En cuanto a los objetivos específicos, cabe señalar que el primer objetivo planteado correspondiente a “Promover una adecuada imagen de la cultura marroquí y sus aportes positivos” se ha conseguido en el apartado de “Marruecos” y en el subapartado de “Valores que aporta la cultura marroquí en Educación”. El segundo objetivo “Conocer los obstáculos que tiene la cultura marroquí para integrarse en la cultura española” se ha alcanzado en los apartados de “Dificultades que encuentran los alumnos marroquíes que provienen de Marruecos al incluirse al sistema educativo español”, “Influencia de la familia en la educación de los hijos marroquíes” y “Globalización de la diversidad cultural”. El tercer objetivo “Indagar y analizar sobre el funcionamiento de la cultura marroquí dentro de la escuela” se ha logrado en el apartado de “Integración de la cultura marroquí en el ámbito educativo”. El cuarto objetivo “Averiguar las principales complicaciones con las que el alumnado marroquí se enfrenta en la escuela” se ha conseguido en el apartado de “Dificultades que encuentran los alumnos marroquíes que provienen de Marruecos al incluirse al sistema educativo español”. El quinto objetivo “Fomentar la participación de la familia marroquí en la escuela” se ha alcanzado en los apartados de “Estrategias educativas para favorecer la



inclusión de los alumnos marroquíes dentro del aula” y “Agentes, materiales educativos, recursos didácticos para la inclusión de la cultura marroquí dentro del aula”. El sexto objetivo “Seleccionar prácticas de integración de los alumnos marroquíes en la escuela para conocer y evaluar su desarrollo en el centro educativo” se ha logrado en el apartado de “Experiencias de integración en el ámbito educativo”. El octavo objetivo “Investigar y seleccionar materiales y recursos educativos que se han llevado a cabo en centros educativos para la inclusión del alumnado marroquí y hacer entender la diversidad cultural como valor y como fuente de enriquecimiento tanto personal como colectivo” se ha conseguido en el apartado “Agentes, materiales educativos, recursos didácticos para la inclusión de la cultura marroquí dentro del aula en Zaragoza”. Y el noveno objetivo “Desarrollar actitudes tolerantes, abiertas y flexibles y no etnocéntricas ante la cultura marroquí e intentar potenciar y fomentar su inclusión” se ha buscado a lo largo de todo el trabajo y espero haber contribuido a ello especialmente en los apartados de “Globalización de la diversidad cultural” e “Integración de la cultura marroquí en el ámbito educativo”.

Las propuestas personales de integración que quiero destacar serían la introducción de la lengua materna de esta cultura o de las diferentes culturas en las programaciones didácticas de los colegios como una asignatura más permitiendo que todo el alumnado tenga la oportunidad de cursarla. También es importante desarrollar metodologías más globales donde los contenidos se lleven a cabo de una manera más intercultural. Esto permitiría trabajar la interculturalidad diariamente y no puntualmente ayudando a mostrar a los alumnos la importancia que ésta presenta y como un hecho que se pueden observar en la vida cotidiana. Así como, seleccionar y utilizar los recursos materiales que se disponen adaptándolos, si fuera necesario, con el fin de familiarizar a los alumnos sobre la diversidad cultural acostumbrándose a ello y así desarrollar pensamientos y actitudes positivos para la convivencia. Otra propuesta sería la necesidad de respetar la dificultad de integración de las

madres con los profesores y/o padres del colegio por el género y facilitarles las relaciones que ellas consideren más oportunas. También, sería conveniente adaptar los alimentos que se preparan en el comedor para los alumnos marroquíes introduciéndoles platos típicos del país de origen y evitar los que su cultura y religión prohíben.

A lo largo del transcurso de este trabajo, he podido apreciar que hay escasos estudios sobre la inclusión de los alumnos marroquíes en la escuela, así como, materiales que se utilicen para ello. Por lo que, considero que se podría investigar más sobre este aspecto para poder dar soluciones a las dificultades de convivencia que puedan surgir dentro de esta sociedad y facilitar mucho más la inclusión. Además, recalcar que gracias a la elaboración de este trabajo he descubierto muchas cosas que me han parecido interesantes y novedosas, como el hecho de que a pesar de que una gran parte de la población marroquí se haya ido del territorio español, en el ámbito educativo se puede observar un aumento de escolarización del alumnado de esta cultura. Y, es un privilegio para mí como marroquí el haber abordado este tema desde el ámbito educativo y mostrar la gran riqueza cultural que puede transmitir esta cultura y ampliar las visiones de las personas que nos rodean. También, apuntar que parte del trascurso de este trabajo de fin de grado lo he desarrollado en el mes de Ramadán, lo que ha sido un reto para mí el hecho de trabajar con muchas ganas y a la vez estar en ayunas en ocasiones con mucho cansancio. Pero esto desde luego no ha sido un impedimento para no poder seguir trabajando, sino que, todo lo contrario, ha sido un camino largo con momentos buenos y otros más duros, pero siempre con las ganas de concluir con el presente trabajo y ver el resultado final. Asimismo, quisiera expresar el gran interés que he puesto para desarrollar este trabajo y la satisfacción por poder desarrollar un tema que es muy cercano a mí y que está presente en la actualidad. No quiero terminar con este trabajo sin dar las gracias a mi directora de este trabajo por las ganas y la predisposición que ha tenido hacia mí y los ánimos que me ha ido

dando en cualquier momento. Así como, las ayudas y los consejos que he ido recibiendo a lo largo de este trabajo por parte de ella.

## 10. Referencias

- Agapea. *Cuentos del Marruecos español*, 1998 [Fotografía]. Recuperado de <https://www.agapea.com/libros/Cuentos-del-Marruecos-espanol-9788496745384-i.htm#Cuentos-del-Marruecos-espanol-9788489142213>
- Agapea. *Cuentos del Norte de África*, 2001 [Fotografía]. Recuperado de <https://www.agapea.com/libros/CUENTOS-DEL-NORTE-DE-aFRICA-9788477207573-i.htm>
- Aguilera Reija, B., Gómez Lara, J., Morollón Pardo, M., y Vicente Abad, J. (2009). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos* (pp. 1-300). Madrid: La Catarata.
- Álvarez, V., y Molero, A. (2017). Cine y Literatura en Marruecos - MagnetTrips. Recuperado de <http://www.magnettrips.com/cine-literatura-marruecos/>
- Amara, F., Zappi, S., y MartínezSolimán, M. (2009). *Ni putas ni sumisas*. Madrid: Cátedra.
- Bailes típicos de Marruecos. (2016). Recuperado de <https://www.viajespormarruecos.com/bailes-tipicos-de-marruecos/>
- Cabrera Muñoz, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación Y Experiencias Educativas*, 16, 1-9. Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_1\\_6/MARIA\\_CABRERA\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_1_6/MARIA_CABRERA_1.pdf)
- Calvo Buezas, T. (2003). Interculturalidad y educación. *Aldaba: Revista Del Centro Asociado A La UNED De Melilla*, 29, 237-252. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1975814>

- Carrasco, S., Pàmies, J., y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), 55-78. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120055A/15379>
- CAREI: Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva. (2018). Recuperado de <http://carei.es/>
- Clemente, M., Espinosa, P. y Fernández Antón, M. (2013). Los valores de los inmigrantes chinos, marroquíes y rumanos de primera y segunda generación en la comunidad de Madrid. *Proyectos sociales, creativos y sostenibles*, 465-480. Recuperado de [https://acmspublicaciones.revistabarataria.es/wp-content/uploads/2017/05/32.2013.Clemente.Proyectos.465\\_480.pdf](https://acmspublicaciones.revistabarataria.es/wp-content/uploads/2017/05/32.2013.Clemente.Proyectos.465_480.pdf)
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2013). *Marruecos*. Recuperado de <https://cear.es/wp-content/uploads/2013/08/MARRUECOS.-2013.-Informe-general.pdf>
- Corpas, M. (2016). Haram: ¿qué es lo que el islam prohíbe? Recuperado de <https://es.aleteia.org/2016/09/21/haram-que-es-lo-que-el-islam-prohibe/>
- Costumbres y tradiciones de Marruecos. (2017). Recuperado de <http://www.turismomarruecos.net/cultura/costumbres-y-tradiciones.html>
- Cuevas Campos, R., Pastor Vicedo, J., Gómez Barreto, I., y García Calvo, T. (2010). El tratamiento del racismo a través de la educación física: una revisión de programas de intervención. *ENSAYOS. Revistas De La Facultad De Educación De Albacete*, 25, 111-124. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/1855>
- Cultura, historia y sociedad de Marruecos. (2013). *Nuevos billetes en Marruecos* [Fotografía]. Recuperado de <https://amazighen.wordpress.com/2013/07/26/nuevos-billetes-en-marruecos/>
- Dírham marroquí. (2018). Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/D%C3%ADrham\\_marroqu%C3%AD](https://es.wikipedia.org/wiki/D%C3%ADrham_marroqu%C3%AD)

Dreamstime. (2013). *Arquitectura marroquí hermosa. Cultura marroquí*. [Fotografía].

Recuperado de <https://es.dreamstime.com/imagen-de-archivo-libre-de-regal%C3%ADas-arquitectura-marroqu%C3%AD-image31959196>

*Educación y Formación - Instituto Aragonés de Estadística - Departamentos y Organismos Públicos - Gobierno de Aragón. Aragon.es*. (2018). Recuperado el 23 de abril del 2018, de [http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Institutos/InstitutoAragonEstadistica/AreasTematicas/03\\_Educacion\\_Y\\_Formacion](http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Institutos/InstitutoAragonEstadistica/AreasTematicas/03_Educacion_Y_Formacion)

El Primer Pilar del Islam: La Declaración de Fe. (2008). Recuperado de <https://www.islamreligion.com/es/articles/193/el-primer-pilar-del-islam/>

El Velo en el Islam. (2010). Recuperado de <https://www.islamyciencia.com/la-mujer-en-el-islam/el-velo-en-el-islam.html>

Ennasiri, A. *El caftán marroquí*. [Fotografía]. Recuperado de <https://ar.pinterest.com/pin/510314201513777973/?autologin=true>

Escudero, A. (2002). Sólo el 26% de los inmigrantes pide plaza para sus hijos en colegios concertados. Recuperado de [https://elpais.com/diario/2002/02/14/madrid/1013689463\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2002/02/14/madrid/1013689463_850215.html)

España lleva cinco años perdiendo población. (26 de febrero del 2017). *Público*. Recuperado de <http://www.publico.es/sociedad/espana-pierde-poblacion.html>

Ester Sánchez, A. (2016). La educación intercultural como principal modelo educativo para la integración social de los inmigrantes. *Cuadernos De Dereito Actual*, 4, 139-151. Recuperado de <http://www.cadernosdedereitoactual.es/ojs/index.php/cadernos/article/download/75/75>

Fernández Gay, C. (2013). *Rendimiento escolar y contexto social en Educación Primaria* (Trabajo de fin de Máster). Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Almería.

Recuperado de:  
<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2301/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Franzé, A. (1999). Escolarización de niños de origen marroquí y educación intercultural: algunas reflexiones sobre el caso español. *Anales De Historia Contemporánea*, 15, 179-194. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/236654.pdf>

García Medina, S. (2015). *Igualdad de género y velo islámico: algunas reflexiones* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Jaén. Recuperado de <http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/4498/1/TFG-Garcia-Medina%2CSara.pdf>

Gómez Bahillo, C. (2012). La sociedad multicultural: ¿qué nos aporta la interculturalidad? *Fundación Manuel Giménez Abad De Estudios Parlamentarios Y Del Estado Autonómico*, 45-77. Recuperado de [https://scholar.google.es/scholar?cluster=1859458417954801345&hl=es&as\\_sdt=0,5&scio\\_dt=0,5](https://scholar.google.es/scholar?cluster=1859458417954801345&hl=es&as_sdt=0,5&scio_dt=0,5)

González Santos, G. (2015). Los movimientos feministas y femeninos en Marruecos y su transposición a la diáspora marroquí en Francia. *Feminismo/s*, 26, 197-219. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/57541/1/Feminismos\\_26\\_10.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/57541/1/Feminismos_26_10.pdf)

González Faraco, J., Jiménez Vicioso, J., y Pérez Moreno, H. (2011). Representaciones e imágenes de la diversidad cultural: Reflexiones a partir de un estudio exploratorio con profesores de escuelas multiculturales del suroeste de Andalucía. *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 15(3), 181-194. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41460/23569>

Grupo Asesores Melilla. (2016). *Marruecos. Sectores económicos y oportunidades de negocio* (pp. 1-55). Recuperado de

[https://www.gamasesores.es/images/Descargas/MARRUECOS\\_SECTORES\\_ECONOMICOS\\_Y\\_OPORTUNIDADES\\_DE\\_NEGOCIO\\_GAM.pdf](https://www.gamasesores.es/images/Descargas/MARRUECOS_SECTORES_ECONOMICOS_Y_OPORTUNIDADES_DE_NEGOCIO_GAM.pdf)

Guerrero Romera, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención. *Quadernsd’Animació i Educació Social*, 16, 1-12. Recuperado de [http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2\\_practicas%20exclusivas.pdf](http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2_practicas%20exclusivas.pdf)

HamdiNouaouri, N., y Moscoso García, F. (2006). Actas del primer congreso árabe marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje. En *Educación, lengua y cultura: la escolarización de los niños marroquíes en España* (pp. 1-27). Cádiz. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Jan\\_De\\_Ruiter/publication/254802963\\_Les\\_attitudes\\_des\\_jeunes\\_Marocains\\_vis-a-vis\\_de\\_l'arabe\\_dialectal\\_et\\_de\\_l'arabe\\_litteraire/links/0c96053c39dd9a786d000000.pdf#page=13](https://www.researchgate.net/profile/Jan_De_Ruiter/publication/254802963_Les_attitudes_des_jeunes_Marocains_vis-a-vis_de_l'arabe_dialectal_et_de_l'arabe_litteraire/links/0c96053c39dd9a786d000000.pdf#page=13)

IberLibro. *Cuentos Populares Marroquíes* (María Dolores López Enamorado), 2000 [Fotografía]. Recuperado de <https://www.iberlibro.com/9788488676856/Cuentos-populares-marroquies-Dolores-Lopez-8488676859/plp>

IberLibro. *Cuentos populares del Rif contados por mujeres cuentacuentos* (ZoubidaBoughabaMaleem), 2003 [Fotografía]. Recuperado de <https://www.iberlibro.com/CUENTOS-POPULARES-RIF-Contados-mujeres-cuentacuentos/10286728031/bd>

IberLibro. *Leyendas tuareg* (Jeanne René Pottier), 2000 [Fotografía]. Recuperado de [https://www.iberlibro.com/products/isbn/9788476519011?cm\\_sp=rec-\\_vhr\\_1\\_-plp&reftag=vhr\\_1](https://www.iberlibro.com/products/isbn/9788476519011?cm_sp=rec-_vhr_1_-plp&reftag=vhr_1)

Imam. Recuperado de <https://es.thefreedictionary.com/imam>



Instituto Nacional de Estadística (2018). *Población extranjera por nacionalidad y sexo*. Recuperado de

<http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0ccaa002.px&L=0>

Instituto Nacional de Estadística (Varios años). *Población extranjera por nacionalidad, sexo y año*. Recuperado de

<http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02005.px&L=0>

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (pp. 1-66). Recuperado de

<http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Jordan Sierra, J. (1996). LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 25, 71-84. Recuperado de

[http://m.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1262026253.pdf](http://m.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1262026253.pdf)

La Casa del Libro. *La noche del pecado* (Tahar Ben Jelloun), 1998 [Fotografía]. Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-la-noche-del-pecado/9788420429670/608530>

La literatura de Marruecos. (2018). Recuperado de

[https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Especial:Citar&page=Literatura\\_de\\_Marruecos&id=108149378](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Especial:Citar&page=Literatura_de_Marruecos&id=108149378)

Lázaro, A. (1963). La nueva Constitución del reino de Marruecos. 127-138. Recuperado de

[https://scholar.google.es/scholar?cluster=8718816136658114630&hl=es&as\\_sdt=0,5&scio\\_dt=0,5](https://scholar.google.es/scholar?cluster=8718816136658114630&hl=es&as_sdt=0,5&scio_dt=0,5)

León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Gómez Carroza, T. Gonzalo Delgado, M. y Latas Pérez, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65. Recuperado de

<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/114/116>

Libros Alcaná. *El escribano* (Tahar Ben Jelloun), 1999 [Fotografía]. Recuperado de <https://www.libros-antiguos-alcana.com/tahar-ben-jelloun/el-escribano/libro>

LlorentBedmar, V. (2012). El sistema escolar de Marruecos: tiempos de reforma. *Revista Fuentes*, 12, 117-138. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art\\_4.pdf](http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art_4.pdf)

LlorentBedmar, V., y Terrón Caro, M. (2013). La inmigración marroquí en España: Género y educación. *ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN*, 24, 37-59. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2023/1888>

LlorentBedmar, V. (2014). Inmigración y educación para la diversidad en la Unión Europea. *En Clave Pedagógica*, 13, 31-44. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8170>

López de la Nieta, M., y Beño Galiana, J. (1997). Educación social e interculturalismo en los centros escolares: Historia de una experiencia. *Revista Complutense De Educación*, 8(1), 111-125. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9797120111A/17486>

Lozano, A. (9 de junio del 2018). La caravana de la vergüenza Huelva-Tánger: así han sacado a las jornaleras que denunciaron abusos. *EL ESPAÑOL*. Recuperado de [https://www.elespanol.com/reportajes/20180608/caravana-verguenza-huelva-tanger-sacado-jornaleras-denunciaron-abusos/313469765\\_0\\_313498653\\_13.html](https://www.elespanol.com/reportajes/20180608/caravana-verguenza-huelva-tanger-sacado-jornaleras-denunciaron-abusos/313469765_0_313498653_13.html)

MapsMorocco. (2018). *Localización de Marruecos en África* [Fotografía]. Recuperado de <https://es.maps-morocco.com/marruecos-mapa-de-ubicaci%C3%B3n>

Márquez Gento, P. (2017). Discriminación y etnocentrismo en España. *Unirevista.es*, 2, 3-21. Recuperado de

[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/14577/discriminacion\\_y\\_etnocentrismo.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/14577/discriminacion_y_etnocentrismo.pdf?sequence=2)

Martin Escudero, F. (2011). Calendario judío e islámico, ¿dataciones exóticas en la Península? En *X Jornadas Científicas sobre Documentación: El calendario Y la datación histórica* (pp. 221-247). Madrid. Recuperado de [https://www.ucm.es/data/cont/docs/446-2013-08-22-06\\_martin%20escudero.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/446-2013-08-22-06_martin%20escudero.pdf)

Martín, J., Rodríguez, A., Arizaga, R., y Ramos, H. Marruecos. *Centro De Información Turística*, 1-126. Recuperado de [http://marruecos.laquintatinta.com/archivos/guia\\_Marruecos.pdf](http://marruecos.laquintatinta.com/archivos/guia_Marruecos.pdf)

Martínez Grados, O. (2016). *Factores clave en el proceso de integración de los menores reagrupados. Una aproximación desde la experiencia de jóvenes reagrupados de la ciudad de Girona*. (Trabajo de fin de Máster). Universidad internacional de la Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4299/MARTINEZ%20GRADOS%2C%20OSCAR.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Martínez-León, P., Ballester-Roca, J. y Ibarra-Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenecientes plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica (Madr.)*, 29, 155-172. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/57135>

Mimó, R. ¿Qué es una kasba? Recuperado de <http://www.rogermimo.com/es.que.htm>

Morales A., F. (1999). Globalización: Conceptos, características y contradicciones. *Reflexiones*, 78(1), 1-8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4796216>

- Muñoz Sedano, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, 1-20. Recuperado de <https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57732/sedano.pdf/38be9010-993f-433a-bc15-11727c9ef257>
- Muzi, J. (2006). *30 cuentos del Magreb* (pp. 1-119). Bilbao. Recuperado de <https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2010/10/cuentos-del-magreb.pdf>
- NOMAD Expeditions 4x4. (2018). *Alfarería marroquí* [Fotografía]. Recuperado de <http://nomadexpeditions4x4.com/nformacion-util-sobre-marruecos/>
- Organización territorial de Marruecos. Recuperado de <http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/880619>
- Pàmies, J. (2004). La inmigración marroquí y la escolarización de los hijos e hijas en proceso de diferenciación sociocultural. En S. Carrasco, *Inmigración, contexto familias y educación. Procesos experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana* (15º ed., pp. 57-93). Barcelona: Serie sociedad y educación
- Pàmies Rovira, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista De Educación*, 362, 133-158. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/167514/reveduMECD\\_a2013m9-12v362p133.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/167514/reveduMECD_a2013m9-12v362p133.pdf)
- Parra Valdés, M. (2012). *Esta es la versión femenina, la chilaba*. [Fotografía]. Recuperado de <http://al9antara.blogspot.com.es/2012/01/la-chilaba-que-invento.html>
- Pérez Bautista, M. (2007). El cine marroquí en la muestra cinematográfica del atlántico. *AM*, 14, 291-300. Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/8011/3342794x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pérez-Díaz, V., Álvarez-Miranda, B. y Chuliá, E. (2004). La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España. *Colección Estudios Sociales*, 15, 209-333. Recuperado de [http://www.fundaciolacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios\\_sociales/vol15\\_es.pdf](http://www.fundaciolacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol15_es.pdf)
- Pérez González, N. (2007). Interculturalidad: ¿Un ámbito de la mediación? *Portularia*, 1-2, 107-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2541479.pdf>
- Pérez Serrano, G., y Sarrate Capdevila, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, 16(1), 85-104. <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.16.1.718>
- Población de Marruecos. (2018). Recuperado de <http://countrymeters.info/es/Morocco>
- Prada, M., Actis, W., y Pereda, C. (1994). *La educación intercultural a prueba* [online] (pp. 61-66). Madrid. Recuperado de <http://colectivoioe.org/uploads/14506ad4d90195fd39ae34d3115735b5d372e61a.pdf>
- PujolàsMaset, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. En *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa* (pp. 1-62). Barcelona. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>
- Pumares Fernández, P. (1993). Problemática de la inmigración marroquí en España. *Política y Sociedad*, 12, 139-148. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/POSO9393120139A/30440c>

¿Qué es el Frente Polisario? (2016). Recuperado de [https://www.lainformacion.com/mundo/disturbios-conflictos-y-guerra/terrorismo/frente-polisario\\_0\\_921809232.html](https://www.lainformacion.com/mundo/disturbios-conflictos-y-guerra/terrorismo/frente-polisario_0_921809232.html)

Quelibroleo. *El pan desnudo* (Mohamed Chukri), 2000 [Fotografía]. Recuperado de <http://quelibroleo.com/el-pan-desnudo>

Rabat. (2018). Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Rabat>

Reissner, M. (2011). *Morocco 2011-New coin series* [Fotografía]. Recuperado de <http://worldcoinnews.blogspot.com/2011/08/morocco-2011-new-coin-series.html>

Ruiz-Almodóvar, C. (2004). En nuevo Código Marroquí de la Familia. *MEAH, SECCIÓN ÁRABE-ISLAM*, 53, 209-272. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2519/Ruiz-Almod%F3var.04.pdf;jsessionid=C2A6023B9207DBA8E1923DBA557F487D?sequence=1>

Sahib, K. (2017). *Peregrinación en la Meca* []. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2017/08/28/album/1503930890\\_572278.html#foto\\_gal\\_4](https://elpais.com/elpais/2017/08/28/album/1503930890_572278.html#foto_gal_4)

Sevilla, M. (2003). Comisiones Obreras y la escolarización de niños inmigrantes: la experiencia en el Colegio «Barriomar 74» de Murcia. *Anales De Historia Contemporánea*, 19, 273-281. Recuperado de <http://revistas.um.es/analeshc/article/view/55831/5380>

*SOS Racismo Aragón*. (2018). *Sosracismoaragon.es*. Recuperado el 17 de abril del 2018, de <http://www.sosracismoaragon.es/>

Terrón- Caro, T., y Cobano-Delgado Palma, V. (2015). Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía. *Educación Pesqui*, 41(1), 101-

117. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/1517-9702-ep-1517-97022014111514.pdf>

Traficantesdesueños. *El pasado simple* (Driss Chraibi), 1994 [Fotografía]. Recuperado de <https://www.traficantes.net/libros/el-pasado-simple>

Uña, O., Clemente, M., Espinosa, P. y Fernández, M. (2008). Los valores de los inmigrantes marroquíes en la Comunidad de Madrid. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, 32, 97-111. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/304317427\\_Los\\_valores\\_de\\_los\\_inmigrantes\\_marroquies\\_en\\_la\\_Comunidad\\_de\\_Madrid\\_-\\_Values\\_of\\_the\\_inmigrants\\_in\\_the\\_Autonomous\\_Community\\_of\\_Madrid](https://www.researchgate.net/publication/304317427_Los_valores_de_los_inmigrantes_marroquies_en_la_Comunidad_de_Madrid_-_Values_of_the_inmigrants_in_the_Autonomous_Community_of_Madrid)

Valero, D. (2001). Interculturalidad en las aulas. Un reto para la convivencia. *Jornadas de Foment de la Investigació*, 1-11. Recuperado de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79658/forum\\_2001\\_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79658/forum_2001_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vallejo Peña, F. (2012). Modernidad, formación y empleo en el Marruecos de las mujeres. *Papers*, 97(4), 899-924. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers\\_a2012m10-12v97n4/papers\\_a2012m10-12v97n4p899.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers_a2012m10-12v97n4/papers_a2012m10-12v97n4p899.pdf)

Vila, I. (2006). Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(2), 23-43. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/3635>

Visita y excursiones en Marrakech. Recuperado de <https://www.excursionenmarrakech.com/bereberes-en-marruecos.html>

15 valores islámicos esenciales. (2010). Recuperado de

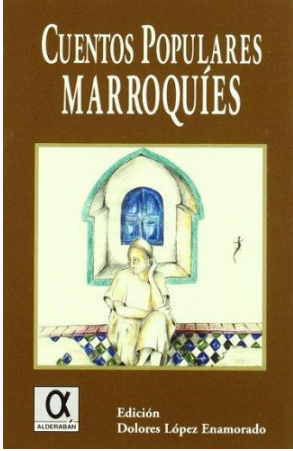
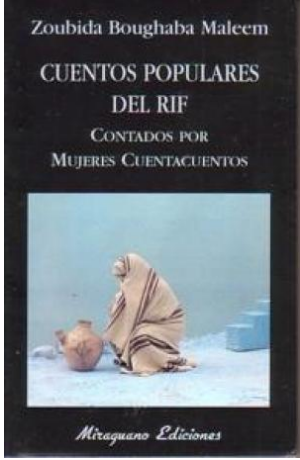
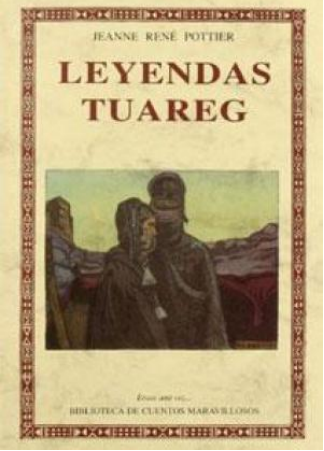
<http://surislam.blogspot.com.es/2010/05/15-valores-islamicos-esenciales.html>



## 11. Anexos

### Anexo I. Libros localizados en AMEDIAR

		
<p><b>Figura 15.</b> Recuperado de “<i>El escribano</i> (Tahar Ben Jelloun), 1999”, de Libros Alcaná (s.f.)</p>	<p><b>Figura 16.</b> Recuperado de “<i>La noche del pecado</i> (Tahar Ben Jelloun), 1998”, de La Casa del Libro(s.f.)</p>	<p><b>Figura 17.</b> Recuperado de “<i>El pasado simple</i>(Driss Chraïbi), 1994”, de Traficantesdesueños (s.f.)</p>
		
<p><b>Figura 18.</b> Recuperado de “<i>El pan desnudo</i> (Mohamed Chukri), 2000”, de Quelibroleo (s.f.)</p>	<p><b>Figura 19.</b> Recuperado de “<i>Cuentos del Marruecos español</i>, 1998”, de Agapea (s.f.)</p>	<p><b>Figura 20.</b> Recuperado de “<i>Cuentos del Norte de África</i>, 2001”, de Agapea (s.f.)</p>

		
<p><b>Figura 21.</b> Recuperado de “<i>Cuentos Populares Marroquíes</i> (María Dolores López Enamorado), 2000”, de IberLibro (s.f.)</p>	<p><b>Figura 22.</b> Recuperado de “<i>Cuentos populares del Rif contados por mujeres cuentacuentos</i> (Zoubida Boughaba Maleem), 2003”, de IberLibro (s.f.)</p>	<p><b>Figura 23.</b> Recuperado de “<i>Leyendas tuareg</i> (Jeanne René Pottier), 2000”, de IberLibro (s.f.)</p>