

La educación en las familias de origen marroquí establecidas en España: retos y dificultades.

Adscrita a la línea temática 2: Investigación, participación e intervención socioeducativa

Cristóbal Ruiz Román

María Teresa Rascón Gómez

Universidad de Málaga

Facultad Ciencias de la Educación.

Universidad de Málaga. C.P. 29071. Málaga

Tfno: 952132583

Correos electrónicos: xtobal@uma.es, trascon@uma.es

1. Introducción

El estudio que presentamos forma parte de un Proyecto de Investigación, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, que lleva por título: “*La crisis de las concepciones y valores educativos de las familias inmigrantes magrebíes establecidas en España*”. El propósito de este proyecto es conocer cómo se desarrolla el proceso de socialización primaria de los menores inmigrantes marroquíes que vienen a España acompañados por sus familias, así como las dificultades que tienen éstas para desarrollar la educación familiar fuera de su país de origen.

Para llevar a cabo un proyecto de estas características hemos creído conveniente analizar nuestro foco de estudio desde dos perspectivas: la de los padres y madres inmigrantes marroquíes y la de los chicos y chicas marroquíes asentados en España.

Así pues, esta comunicación tiene los siguientes propósitos: a) dar a conocer los elementos que condicionan de manera más significativa el proceso de socialización primaria que han de llevar a cabo las familias inmigrantes marroquíes en España; b) comprender los valores y las concepciones socioeducativas de la educación familiar que desarrollan los padres inmigrantes marroquíes; c) y, analizar las principales dificultades que se encuentran los padres marroquíes para afrontar su tarea educativa en la sociedad receptora. Con el propósito de satisfacer estas inquietudes decidimos emprender una investigación en la que se combinaran la metodología cuantitativa y la cualitativa, pensando que de ese modo podíamos obtener una visión más global de nuestro foco de estudio.

2. Investigando la realidad intercultural: apuntes metodológicos.

Cuando investigamos nos encontramos ante la difícil tarea de adentrarnos en fenómenos muy complejos que exigen la utilización de diversos métodos. Como exponen Reichardt y Cook (1989) cuando utilizamos las metodologías cuantitativa y cualitativa conjuntamente, ambas pueden vigorizarse de manera recíproca para brindarnos percepciones que ninguna de las dos podría conseguir por separado.

Antes de pasar a mostrar algunos de los resultados obtenidos en este trabajo, ofreceremos algunos apuntes metodológicos.

2.1. Metodología cuantitativa: población, técnicas de recogida y análisis de la información.

2.1.1. Muestra de alumnos y padres de origen marroquí.

La muestra la han compuesto 80 chicos y chicas marroquíes que fueron seleccionados con un sistema de muestreo aleatorio. Estos alumnos pertenecen a un total de 20 centros educativos de Málaga y su provincia y cursan desde primero de Educación Primaria hasta cuarto de ESO. En cuanto a los padres hay que señalar que la muestra estuvo conformada por un total de 79 sujetos, de los cuales 45 eran mujeres y 34 hombres, todos ellos de origen marroquí y con hijos cursando distintas etapas obligatorias del sistema educativo español.

2.1.2. Instrumentos cuantitativos de recogida de la información.

Los cuestionarios dirigidos a hijos y padres inmigrantes marroquíes estuvieron conformados por 61 y 68 ítems respectivamente. Todos estos ítems incluyeron respuestas abiertas, cerradas y múltiples. Además, se agruparon en torno a tres núcleos bien diferenciados: uno que hacía referencia a la situación sociofamiliar, un segundo que se centraba en cuestiones relacionadas con la experiencia del niño en su grupo de iguales y en la escuela, y con la experiencia de los padres como integrantes de una comunidad educativa; y un tercero que recogía preguntas relacionadas con valores y concepciones educativas de padres e hijos.

Los cuestionarios se elaboraron durante un periodo de más de dos meses de manera participativa, colaborando en la construcción de los mismos, además de los investigadores de la universidad, docentes de primaria y secundaria, educadores sociales y mediadores interculturales de ONGs que trabajan con inmigrantes y que desarrollan su labor en el ámbito educativo.

Para estudiar la información recogida en los cuestionarios se realizó un análisis descriptivo a partir de las frecuencias más relevantes que hallamos tras la utilización del programa informático SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

2.2. Metodología cualitativa: técnicas de recogida y análisis de la información.

2.2.1. Muestra de alumnos y padres de origen marroquí.

La muestra que hemos empleado en la realización de entrevistas en profundidad focalizadas está conformada por un total de veintiséis padres y madres marroquíes que residen en la provincia de Málaga. Todos ellos tienen hijos cursando la enseñanza obligatoria, por lo que han tenido la oportunidad de familiarizarse con el sistema educativo español. Por su parte, se han realizado entrevistas en profundidad con 9 alumnos/as de origen marroquí.

2.2.2. Instrumentos cualitativos de recogida de información.

1. *Entrevistas en profundidad focalizadas.* En este sentido, nuestra entrevista contempla una serie de directrices generales con las que se pretendían recoger algunos de los aspectos que intervienen en la construcción de la identidad cultural de las familias magrebíes establecidas en España. A la hora de llevar a cabo este tipo de entrevistas hemos tenido en cuenta dos aspectos fundamentales: darle prioridad a las cuestiones que son más relevantes para el foco de estudio y adaptar éstas al ritmo de cada entrevista.

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

3. Análisis e interpretación de los resultados

3.1. La vulnerabilidad: un hándicap para cumplir con el rol educativo de padres.

En primer lugar, y en relación a los padres y madres inmigrantes, hemos de decir que la condición de inmigrantes pone a los padres marroquíes en una situación de vulnerabilidad que les supone un hándicap para cumplir adecuadamente las funciones básicas de su rol educativo. Como mostraremos a continuación, dichas dificultades son provocadas por varias circunstancias.

Por un lado, las precarias y difíciles condiciones socioeconómicas en las que vive la mayor parte de los inmigrantes magrebíes llegados a España. Estas circunstancias son una primera fuente de vulnerabilidad que les supone un serio obstáculo para desarrollar sus roles paternos.

La gran mayoría de los padres marroquíes encuestados (94,7%) llegaron a España con unas altas expectativas sobre las oportunidades que a sus hijos les podía deparar el vivir, en este caso, en la Unión Europea. Así mismo, cuando les preguntamos sobre las razones que les hacían pensar de esa manera, el 50% respondió que las perspectivas de vida para sus hijos eran mejores en España porque las condiciones de vida eran superiores a las de su país de origen. Las respuestas proporcionadas en este sentido nos pueden ofrecer una visión más amplia sobre lo que los padres entienden por mejores condiciones de vida: *“en España se vive mejor que en Marruecos por la ley”*; *“España es un país desarrollado comparándolo con Marruecos...”*; *“en España hay perspectiva de trabajo y estudio”*; *“una cosa importante es el derecho de sanidad”*; *“porque en España tienen mucho futuro si tienen estudios”*... Como podemos observar, muchos padres coinciden en que sus hijos tienen mejores perspectivas de vida en España porque es un país más industrializado, con un sistema político más flexible y con unos servicios públicos de una mayor calidad que favorecen la igualdad de oportunidades.

En una de las entrevistas en profundidad un padre añadía:

“Vine a Europa por causa de los chavales. Porque, claro, el sueldo que tengo en Marruecos para mantener bien a 5 hijos... ¡¡¡es imposible!!!” (Entrevista a Mustafa, padre de origen magrebí).

Estos inmigrantes que llegan con unas expectativas muy ambiciosas en cuanto a oportunidades y riqueza tienen que adaptarse a una realidad más austera. Las aspiraciones defraudadas, unidas a una recepción hostil en el nuevo ambiente (Saéz, 2006), pueden provocar sentimientos de frustración, ira y decepción:

“Antes de venir a Europa yo pensaba que venía al paraíso, porque la gente que llega allí a Marruecos de Europa llega con mercedes y coches buenos, pero cuando llegué aquí, fuuuufff,... ya me di cuenta de lo que había...” (Entrevista a Alí, adolescente de origen magrebí).

“(...) es que venimos aquí por lo económico, cuando cruzamos siempre es por lo económico, y bueno, eso económico todavía no se ha encontrado igual que como hemos venido pensando...” (Entrevista a Amal, Madre de origen magrebí).

Además de este sentimiento de decepción ante unas aspiraciones frustradas, la sensación de crisis que viven los padres inmigrantes de origen magrebí se agrava cuando éstos perciben que la situación de vulnerabilidad económica en la que se encuentran les va a generar importantes dificultades para cumplir con tareas básicas asociadas al rol paterno, como son las de mantener y sustentar a la familia.

Por otro lado, al no dominar los códigos culturales de la sociedad de acogida, los padres ven que no son capaces de cumplir con esta función que les requiere su rol: enseñar a las nuevas generaciones las normas, hábitos y conductas que les permitirán desenvolverse con éxito en la sociedad española. Esto les acarrea un sentimiento de inferioridad y malestar que se agrava cuando los hijos asumen determinados roles que en su origen corresponden a los progenitores. De tal manera que a veces los hijos, que han sido capaces de aprender los códigos de la sociedad de acogida con más rapidez que sus padres, tienen que ayudar a sus padres a desenvolverse en la sociedad europea (haciendo de intérpretes, aconsejándoles cómo deben comportarse en un sitio público, mostrándoles otras formas de relacionarse con el sexo opuesto, etc.).

Los padres y madres, al no conseguir situar a su familia en el nivel de vida esperado antes de emigrar, al no ser capaces de introducir a sus hijos en la sociedad europea por el desconocimiento de los códigos, normas y valores con los que ésta se maneja, al mantener conductas inapropiadas dentro de la sociedad de acogida a causa del desconocimiento de esos mismos códigos, o al verse obligados a redefinir algunos de sus roles, se sienten incapaces de desempeñar funciones que sí serían capaces de cumplir en el caso de vivir en el Magreb. Y es que uno de los efectos que tiene la inmigración es borrar el “mapa de experiencia” con el que cuentan los progenitores para introducir a sus hijos en la sociedad. Al no conocer la cultura de acogida, se sienten menos capacitados para orientar a sus hijos. De esta forma se encuentran con una intensa sensación de desorientación y de pérdida de control que les genera una buena dosis de ansiedad.

3.2. Los padres ante la disyuntiva de educar a sus hijos en la cultura del Magreb o en la cultura Europea - Occidental.

Muchos padres, además de tener dificultades para socializar a sus hijos en los valores de la sociedad occidental, sienten el temor de que éstos puedan desvincularse de la cultura de origen del Magreb. Los datos estadísticos señalan que los padres, mayoritariamente, desean que sus hijos mantengan rasgos de la cultura de origen como la lengua o algunas costumbres religiosas. Un 40% de los chicos encuestados manifestó que sus progenitores les decían que tenían que cumplir con las prácticas tradicionales musulmanas, y un 7,5% dijo que les obligaban a aprenderlas. Mientras que sólo un 7,5% expresó que les daban cierto margen de libertad. Estos porcentajes, correspondientes a las encuestas realizadas a los hijos, son muy similares a los obtenidos en las encuestas de padres, donde el 49,3% señala que transmite a sus hijos la importancia de cumplir con las prácticas propias de su religión, empleando argumentos como los siguientes: *“hay que cumplir con todos los preceptos religiosos porque*

somos musulmanes”; “...somos musulmanes, tenemos nuestras costumbres religiosas y tenemos que cumplirlas. Tenemos que seguir creyendo en ellas, aunque estemos en otro país con otra religión”; “somos musulmanes, debemos hacer lo que nos mandó nuestro libro”...

Un 9,9% de los padres encuestados optan por no decirles nada a sus hijos relacionado con la religión, y sólo un 7% afirma dar cierto margen de libertad para que la vivan de la manera que ellos consideren más conveniente. Esto indica que la religión constituye dentro de la cultura marroquí un aspecto fundamental en la educación de los chicos.

No obstante, existen distintas posiciones que matizan estas preferencias. Mientras algunos padres tratan de imponer a toda costa dichos valores, otros son más flexibles con sus hijos.

En efecto, algunos de ellos se muestran comprensivos con la idea de que sus hijos al llegar a la sociedad europea descubran valores diferentes. No sólo entienden que se pongan en contacto con los significados de la cultura occidental, sino que consideran natural que adopten algunos de ellos. Dicha actitud, además de alejarse de un modelo educativo centrado en que sus hijos reproduzcan mecánicamente sus valores, disminuye los conflictos dentro del hogar. Dejar márgenes de libertad y autonomía para desarrollar la identidad es algo que tratan de hacer para crear un clima de confianza, seguridad y tranquilidad en el que sus hijos construyan su identidad.

“Ya ha aprendido todas las cosas de aquí y el cambio es un cambio total, muy rápido en pocos meses. Y al niño no le puedo prohibir todo, porque el niño vive aquí y eso sería imposible, tengo que dejarle más libertad; pero en la casa que haya respeto, y que no pierda su tradición, su cultura y su religión.” (Entrevista Mustafa, Padre de origen marroquí).

La actitud de apertura no implica que padres como éste descarten transmitir ciertos valores y tradiciones culturales magrebíes. Para Mustafa también es importante que los hijos respeten y acepten ciertos valores familiares, una actitud que resulta muy positiva para la construcción autónoma de la identidad, por cuanto combina la autonomía y libertad con la presentación de unas normas que sirven de guía al niño para ir entendiéndose a sí mismo y al mundo que le rodea. Dicha actitud se enmarcaría dentro de un modelo que entiende la *educación como iniciación* (Peters, 1969, p. 35). Los padres inmigrantes que entienden la educación como iniciación ofrecen a sus hijos aquellos valores, normas, actitudes y conocimientos relativos a la identidad colectiva de origen que piensan que son valiosos. Simultáneamente, por respeto a su libertad y entendiendo las circunstancias en las que se

desenvuelven, rechazan imponerles lo que tienen que pensar, lo que tienen que creer, o lo que tienen que hacer de por vida.

Por otro lado, hay padres que ante esta situación tienen una fuerte sensación de perder el control sobre sus hijos. Al proceder de una sociedad comunitarista, estas familias dan gran importancia a que sus hijos asuman las concepciones y valores del grupo.

Estas familias suelen guiarse por los planteamientos educativos correspondientes al *modelo del molde*. Desde el modelo de la educación familiar como molde se piensa que los hijos tienen que asumir todos los valores y prácticas que los padres consideren mejores. La generación adulta tiene el derecho natural a definir las metas, los objetivos y los conceptos básicos que deben ser asimilados por las generaciones jóvenes. A éstas no se les asigna otro papel que el de dejarse moldear, aceptando el valor de la experiencia acumulada por los adultos (Esteve, 2.003, p.125).

“Lo más importante es que los padres cuiden a los hijos, que los eduquen bien y los enseñen de manera recta...” (Entrevista Mulai, padre de origen marroquí).

El citado estilo otorga al padre-educador las funciones de dictar unas normas y hacerlas cumplir, puesto que considera que son los mayores los que poseen la sabiduría necesaria para discernir qué es bueno y qué malo.

“...obedecer a mi padre es muy importante, ya que aunque no entienda las cosas que me diga, las cosas que me dice son por mi bien” (Entrevista a Alí, alumno de origen marroquí).

El papel del hijo se centra en respetar estas órdenes, ya que se considera que aún no tiene la madurez suficiente para discernir por sí mismo. Por lo tanto, podríamos afirmar que a estos chicos se les empuja a que construyan su identidad por *adaptación a lo legitimado* en el colectivo familiar.

4. Conclusiones

La inmigración implica un proceso por el que las familias y menores que emigran viven la transición desde un contexto que les resulta familiar, a un nuevo espacio desconocido para ellos y que a menudo resulta hostil. Esta transición supone un proceso crítico, por cuanto la persona pasa de un contexto en el que manejaba y conocía las normas, habilidades y valores de funcionamiento de la sociedad, a un contexto en el que el repertorio cultural es desconocido. La sensación de ansiedad y angustia suele ser intensa ante el desconcierto que genera el no saber cómo desenvolverse en un nuevo grupo social. Pero esta sensación de

pérdida y aislamiento, en el caso de los padres, se acrecienta ante la necesidad y responsabilidad de manejarla para poder introducir a los hijos en la nueva sociedad.

Ante esta situación, que viven las familias inmigrantes creemos que no sólo se han de emprender proyectos socioeducativos que tengan como únicos destinatarios a las familias inmigrantes, sino que apostamos por abrir procesos de “recíproca aculturación a través del entendimiento dialógico y no sobre bases de imposición traumática.

Por eso, frente a los enfoques asimilacionistas, abogamos por involucrar a espacios tan diversos como las instituciones educativas, las asociaciones de vecinos, los medios de comunicación, las asociaciones que trabajan en el ámbito de la inmigración u otras que promuevan actividades culturales e interactivas, en todo este proceso. Todos aquellos encuentros y acciones (formales e informales) que acerquen las costumbres y prácticas de la cultura de acogida resultarán ilustrativas a todos estas familias inmigrantes, en la medida en la que les ayudarán a conocer mejor el entorno en el que han de desenvolverse. Así mismo, este tipo de actividades formativas también ha de tener entre sus destinatarios a las personas del país de acogida. Y es que compartiendo y comprendiendo el porqué de prácticas culturales distintas, se favorece la sensibilización y el enriquecimiento de la sociedad con los valores interculturales.

Pero más allá de este tipo de actividades formativas, el carácter de la educación social permite la estupenda posibilidad de realizar acciones como el crear espacios donde las personas que emigran puedan tener un punto de encuentro donde conocer y entablar nuevas redes de apoyo, actividades deportivas, musicales, lúdicas... Estas acciones no sólo pueden servir para enriquecer a la sociedad de acogida con nuevas prácticas culturales, sino que pueden convertirse en espacios y tiempos que articulen redes en la que las personas puedan apoyar y ser apoyadas en los momentos más difíciles de esta transición cultural.

Referencias Bibliográficas

Esteve Zarazaga, J.M. (2.003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.

Peters, R.S. (1969). *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.

Reichard, CH. y Cook, T.D. (1.989). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 303 -323.

