



Trabajo final de máster (TFM).

Educación en valores y ciudadanía

El impacto de la educación en la construcción de la identidad en jóvenes hijos de migrantes marroquíes nacidos y/o emigrados a muy corta edad a Cataluña.

Fatima Belghirane El Moussaoui

Tutora: M^a Inés Massot

Facultad de Pedagogía

Universidad de Barcelona

2013-2014

ÍNDICE

Resumen/ Resum/ abstract	3
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
1.Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	6
2.1. Los procesos migratorios.....	6
2.2. La islamofobia	9
2.3. El uso del hiyab o velo islámico en contextos multiculturales.....	10
2.4. Los procesos migratorios de los jóvenes de origen marroquí.....	13
2.5. Los elementos clave en los procesos de integración de los jóvenes	15
2.6. El desarrollo de la identidad de los jóvenes de origen migrante	16
2.7. Modelos de los componentes de la identidad étnica y cultural.....	18
2.8. El concepto de segundas generaciones	21
2.9. Respuestas educativas frente a la diversidad	22
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	26
1 Antecedentes	26
2. Justificación del problema	27
3. Finalidad y objetivos del estudio:.....	28
Objetivos específicos.....	29
4. Metodología de la investigación.....	29
5. Participantes y escenario del estudio.....	33
6. Técnicas de recogida de la información	34
7. Técnicas de análisis:	40
7.1 Proceso de categorización de los datos obtenidos.	41
7.1.1 Análisis de los datos obtenidos en las entrevistas a los profesionales educativo	41
7.1.2 Análisis de los datos obtenidos en las entrevistas a los jóvenes de origen marroquí	52
8. Sentimientos de pertenencia en los y las jóvenes de origen marroquí.....	59
8.1. La aparición de un nuevo modelo.....	61
9. Propuestas, prospectiva y limitaciones	63
10.Conclusión.....	66
11. Agradecimientos.....	69
12. Bibliografía.....	70
Anexos.....	73

visio parte del anexo se encuentra en el CD adjunto.

Resumen

En este proyecto se analizan los factores que configuran el proceso de la construcción de la identidad personal y étnica en jóvenes adolescentes de origen migrado, concretamente de ascendencia magrebí nacidos o emigrados a muy corta edad a Cataluña. También queremos ver cómo la escuela ejerce una influencia en dicho proceso.

Para ello y teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad multicultural y heterogénea en la cual el alumnado de origen migrado vive inmerso entre varias culturas, se han tenido en cuenta varias dimensiones como son: el proyecto migratorio, la estructura socioeconómica y cultural de la familia, la historia escolar, la percepción de aceptación, el sentimiento de pertenencia y las expectativas de futuro entre otras.

Palabras clave: identidad personal, identidad étnica, jóvenes de origen marroquí, educación.

Resum

En aquest projecte s'analitzen els factors que configuren els processos de la construcció de la identitat personal i ètnica en els joves d'origen migrat, concretament d'ascendència magrebí nascuts y migrat a curta edat a Catalunya. També volem observar com l'escola exerceix influència en aquest procés.

Per això i tenint en compte que vivim en una societat multicultural i heterogènia en la qual l'alumnat d'origen migrat viu immers entre varies cultures, s'han tingut en compte varies dimensions con són: el projecte migratori, la estructura socioeconòmica i cultural de la família, la història escolar, la percepció d'acceptació, el sentiment de pertinença i les expectatives de futur entre d'altres.

Paraules clau: identitat personal, identitat ètnica, joves d'origen marroquí, educació.

Abstract

This project analyzes the factors that configure the personal and ethnic identity construction process, especially in migrated teenagers with Maghreb origins, born or emigrated to Catalonia at young age, and what's the influence of the school in this process. For that, since we live in a multicultural and heterogenic society where the migrated pupil lives between many cultures, we took into account many dimensions, such as: migration project, family's cultural and socioeconomic structure, school history, acceptance perception, sense of belonging and expectations of the future, among others.

Key words: personal identity, ethnic identity, teenagers of Morroccan origin, education

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.Introducción

La sociedad en la que estamos inmersos en la actualidad se caracteriza por la gran diversidad étnica y cultural que reside en un mismo territorio. Sin embargo, siguiendo el planteamiento realizado por Massot (2003) la multiculturalidad no se caracteriza por ser un hecho nuevo, a lo largo de la historia de la humanidad siempre han existido movimientos migratorios. Pero entonces ¿qué ha cambiado? ha cambiado la velocidad y los asentamientos en un mismo territorio de personas de orígenes culturales muy diversos.

Así pues, partiendo de la diversidad cultural y étnica de nuestra sociedad cada vez se hace más visible y latente la necesidad de educar para la ciudadanía partiendo y creando espacios abiertos en los cuales la convivencia, la comprensión, el conocimiento y la aceptación se dirijan hacia la construcción de una ciudadanía intercultural y global. Por tanto, no se trata simplemente de que la población autóctona o mayoritaria acepte o asimile las costumbres, creencias, valores... de la población recién llegada sino que se trata de aunar fuerzas en conseguir dar respuesta a esta variada realidad de manera compartida por todas aquellas personas que cohabitan en un mismo territorio.

La educación juega un papel esencial en el reconocimiento, en la convivencia, en el respeto y en la formación de la identidad de las personas en cuanto al conocimiento y gestión de la diversidad cultural en las aulas. Por ello, vivir en contextos en los cuales la cultura o tradición es distinta a la de la familia brinda la oportunidad de escoger quizás identidades o características distintas a las dadas por nacimiento e incluso puede darse el caso en la que la persona desarrolle distintas o múltiples pertenencias vividas de modo complementario.

Así pues, este proyecto tiene como aporte específico y finalidad la descripción y comprensión sobre **la construcción de la identidad personal y étnica de aquellos jóvenes hijos e hijas de migrantes marroquíes (los comúnmente y "mal llamados" inmigrantes de segunda generación) nacidos o llegados a muy temprana edad a Cataluña y cómo la experiencia educativa recibida impacta en dicha construcción.**

Por tanto, la identidad se ve afectada si uno es migrante o hijo de migrante puesto que se ve obligado a sobrevivir en una sociedad mayoritaria, luchando por no romper sus vínculos elementales, es decir, deben demostrar que manejan y conocen los pautas de interacción social para desenvolverse con soltura en ambas culturas. No debe olvidar que los descendentes de migrados magrebíes han crecido y se han escolarizado en tierras catalanas y por ello, deberían sentirse de aquí pero los seguimos

identificando y les colocamos la etiqueta de "inmigrantes de segunda generación" cuando esta situación es heredada de sus. Asimismo, los progenitores abandonaron su lugar de origen siendo adultos y por tanto tienen un amplio conocimiento, sentimiento de pertenencia y recuerdo de la cultura de aquél lugar con la que pueden identificarse a diferencia de sus hijos que al haberlos traído de pequeños o ya nacidos en el país de llegada, no tienen de recuerdos propios o referencias que les permita identificarse con el país de origen. Por esta razón, aunque por propia "supervivencia" asimilan prácticamente todos los elementos del país de acogida siguen teniendo grandes dificultades para ser considerados y admitidos como parte de la misma.

Como ya se ha demostrado en diferentes estudios, la identidad personal se va construyendo como un proceso basado sobre todo en la identificación y sentimiento de pertenencia. Dicho de otro modo, todas las personas necesitamos referentes culturales y familiares que nos permitan formar parte y sentirnos pertenecientes a una comunidad social y cultural. Sin embargo, este proceso no es tan sencillo cuando el individuo vive inmerso entre dos o más culturas sin poder definirse claramente y con grandes dificultades para definir su identidad y sentimiento de pertenencia.

En este contexto, la escuela por su estructura y características, desempeña una función crucial en la formación de la identidad de los hijos de migrantes. La institución educativa tiene el poder de lograr la aceptación social a partir de la integración de la diversidad cultural como un reflejo normal de la realidad social actual en la cual se puede convivir y compartir distintos valores.

El problema surge cuando desde la escuela no se propician aquellas actividades y estrategias que puedan dar respuesta a la realidad social sino que reproduce de manera repetitiva los estereotipos y prejuicios de la sociedad global hecho que en el alumnado de origen migrado y etiquetado como inmigrante, se le creen dudas, frustración y rechazo porque no acaba de comprender porque la sociedad que lo ha visto nacer y crecer no lo acaba de aceptar como miembro de pleno derecho. En consecuencia, la biculturalidad o las identidades heterogéneas resultan una realidad presente desde hace mucho tiempo en las aulas que los educadores han de tener en cuenta.

Asimismo, el desarrollo de la identidad se muestra más evidente y cobra importancia en la etapa de la adolescencia. El proceso de construcción de la identidad en adolescentes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios tiene una dificultad añadida, debido a su contacto con varias alternativas de identificación como es su grupo familiar de origen y la cultura mayoritaria, es decir, los jóvenes se enfrentan a la tarea de lograr una integración satisfactoria de su identidad étnica en la propia identidad personal.

Este proyecto a surgido como resultado de varias circunstancias: En primer lugar, mi motivación respecto al tema no solo por la visión comprensiva y científica sino también por mi situación personal derivada del hecho de haber nacido en Cataluña y ser hija de migrantes marroquíes, es decir, me siento íntimamente ligada a mi cultura familiar pero también me siento catalana en cuanto que conozco, domino y práctico las pautas culturales. Por tanto, he aprendido a vivir entre culturas, a ser de muchos lugares y a no acabar sintiéndome cien por cien de ninguno. También, en alguna que otra ocasión me he sentido migrante y con la necesidad de reivindicar quién soy a pesar de no tener muy claro cómo definir el resultado de lo que soy y me siento. Lo que sí que tengo claro es que una persona ha de desarrollar ciertas habilidades y competencias culturales para sobrevivir, es decir, aunque al principio todo son obstáculos progresivamente uno se adapta e incluso aprende a aprovechar las habilidades adquirida para ser de ayuda a otros.

Por otro lado, hace poco tiempo me gradué de maestra de educación infantil y en el contacto que he tenido con las escuelas me ha costado ver y definir claramente cómo se trabaja la diversidad cultural o en qué se fundamentan los proyectos implantados, es decir, falta criterio en la selección de modelos, que respondan a las necesidades de todo el alumnado que ayude a legitimar la igualdad de derechos y oportunidades.

Finalmente, este proyecto se enmarca como resultado del trabajo final de máster (TFM) del Máster de Educación en Valores i Ciudadanía, es decir, me ha servido para recoger todo las experiencias vividas, los contenidos aprendidos y me ha servido como motivación para mi futuro como docente.

El proyecto por tanto está dividido en dos apartados. El primer apartado corresponde a la fundamentación teórica sobre el tema así como los objetivos que me planteo en el siguiente estudio. Por otro lado, la segunda parte corresponde a la fundamentación metodológica, es decir, se refiere al paradigma, método y técnicas utilizadas para intentar comprender el fenómeno de la construcción de identidad en jóvenes de origen marroquí juntamente con los resultados obtenidos con dicha investigación.

2. Marco teórico

2.1. Los procesos migratorios

Durante toda la historia de la humanidad han existido movimientos, migraciones y desplazamientos alrededor del mundo por diversos motivos, como son; la huida ante conflictos o guerras, las colonizaciones de nuevas tierras, la búsqueda de una vida mejor... Así pues, según Siguan (2003), la

colonización de América presentó el inicio de un proceso migratorio y que fue en la constitución de nuevos estados dejando en la marginación a varias poblaciones indígenas.

Años después, durante el s. XIX, los europeos colonizaron varias zonas de Asia y África provocando el desplazamiento de la población. Otro ejemplo, radica en el auge de la industrialización y de sus consecuencias económicas en la que un gran número de europeos se desplazaron hacia América. Sin embargo, en la actualidad, y como consecuencia de unos desequilibrios cada vez más visibles, los países que antes eran emisores ahora son receptores de una corriente migratoria extraeuropea .

Así pues, según Barea (2006:9) *la migración internacional se concibe como un fenómeno social que provoca la aparición de realidades sociales cualitativamente nuevas, más allá de los acostumbrados arraigos espaciales en la región de llegada y de destino*, es decir, en la actualidad es difícil definir y delimitar del concepto de migración por lo que se necesita la adopción de teorías o maneras de concretar el tema desde diferentes disciplinas acordes a la realidad plural actual.

En lo que se refiere la presente investigación, se enmarca en aquella migración la procedente de Marruecos. Se ha destacar la existencia de una historia compartida entre España y Marruecos que ha facilitado el flujo constante de personas hacia Europa y desde Europa a Marruecos no sin antes detallar dos rasgos culturales diferenciales: En primer lugar, los marroquíes tienen como rasgo identificador principal su religión que compromete su identidad colectiva y que condiciona en gran parte los comportamientos sociales desde la estructura familiar hasta el consumo de alimentos. En segundo lugar, la población migrante de Marruecos procede de un país limítrofe con España con el cual siguen existiendo relaciones mutuas que forman parte de la política exterior de ambos países además de los lazos afectivos y relacionales.

2.1.1. La migración de origen marroquí y los procesos de integración

En los últimos años se ha incrementando la presencia de extranjeros en España, y en parte se debe al crecimiento de la población marroquí, el peso que tiene es todavía muy reducido. Pero sí es cierto que existen elevadas concentraciones de población migrante en zonas geográficas que hacen que la percepción del fenómeno sea magnificada como es el caso de Cataluña en la que el porcentaje de población demográfica tal y como podemos ver en la siguiente gráfica, es de 20,38% respecto a la población extranjera. Sin embargo, cabe decir, que la comunidad marroquí en términos relativos a su crecimiento actualmente ya no ascendente.

País de origen	Número total	Porcentaje
Marruecos	236.090	20,38
Rumanía	103.815	8,96

Ecuador	51.003	4,4
Italia	49.904	4,31
China	49.626	4,28
Bolivia	47.525	4,1
Pakistán	46.423	4,01
Colombia	38.318	3,31
Francia	33.914	2,93
Perú	28.293	2,44
Argentina	23.838	2,06
República Dominicana	23.354	2,02
Alemania	22.402	1,93
Senegal	20.785	1,79
Reino Unido	20.569	1,78
Honduras	19.889	1,72
Brasil	19.740	1,7
India	19.631	1,69
Rusia	18.838	1,63
Ucrania	17.804	1,54
Gambia	16.544	1,43
Portugal	14.736	1,27
Paraguay	14.516	1,25
Bulgaria	13.547	1,17
Polonia	12.924	1,12
Chile	12.840	1,11
Uruguay	11.056	0,95
Filipinas	10.687	0,92
Total	1.158.472	100

Tabla 1: Distribución de la población migrada en Cataluña. Fuente Idescat: 2013.

También, en lo que respecta a la distribución de la población marroquí en el territorio catalán ha sido resultado de una obvia diversificación, dándose en Barcelona su máxima concentración.

Otro de los datos importantes a comprender del colectivo marroquí instalado en Cataluña, es la importancia de tener en cuenta el lugar geográfico de procedencia, es decir, podemos señalar dos regiones básicas de procedencia de la mayor parte de migrantes marroquíes: el Rif y Jebala. De la zona del Rif principalmente parten de la ciudad de Nador mientras que de Jebala, los municipios de origen principalmente suelen ser: Tánger, Tetúan y Chauen.

Según Muñoz (1999), otro de los aspectos más relevantes desde el punto de vista de la identidad y que también condiciona las relaciones interpersonales se refiere al origen bereber de buena parte de los migrantes marroquíes en España. En cuanto se refiere a la posibilidad de la reafirmación de la identidad rifeña en España. Entre los emigrantes de origen rifeño las formas de autopresentación no suelen incorporar la dimensión étnica, es decir, frente al español *el migrante de origen rifeño se*

define como marroquí mientras que frente a su compatriota de origen árabe, como rifeño (Muñoz 1999:17). Ciertamente, el origen geográfico y étnico del migrante marroquí condiciona el círculo de relaciones interpersonales.

En la sociedad actual, caracterizada por la diversidad cultural, el sentimiento de pertenencia no tiene que ser fiel solo a una cultura, la coexistencia con otros grupos culturales puede generar ese sentimiento de identificación con más de uno grupo cultural sin que por esta razón la persona sienta que traiciona a la cultura de origen. Las personas nos vamos identificando a lo largo de un proceso de interiorización, con grupos y rasgos que nos definen y que descubrimos como propios y definitorios de nuestro ser cultural. La identidad no es solo una autopercepción sino una relación dinámica con los otros. Por tanto, todo encuentro de personas y culturas ponen en marcha procesos de cambios en la identidad en los que los valores y costumbres de origen se modifican al entrelazarse, en mayor o menor medida con aquellos que el otro o los otros aportan a la relación.

Por la situación actual de Marruecos, sabemos que muchos de los marroquíes presentes en nuestra comunidad se quedarán durante un periodo prolongado y probablemente seguirán viniendo por más controles que se establezcan. En la mayoría de los casos su estado de inmigrantes pasará a ser un estado de permanencia y por ello, la cuestión fundamental que se plantea es cómo se va a producir la incorporación a la sociedad española de este contingente de personas cuyos hijos no pueden ser etiquetados como inmigrantes. La incorporación de los inmigrantes marroquíes a nuestra sociedad es un proceso lento de adaptación mutua, en el que lógicamente deben producirse roces, conflictos, encuentros derivados de la resistencia natural a los cambios de nuestros hábitos y de nuestros espacios cotidianos.

2.2. La islamofobia

Durante los últimos años se ha producido en Europa un aumento de las agresiones verbales y físicas hacia los musulmanes tras los atentados del 11-S en Nueva York, 11-M en Madrid y 7-J en Londres. La desconfianza y el rechazo apoyado no solo por el miedo sino también por los prejuicios ha generado el acoso de marroquí, el árabe y al musulmán. El hijab, la construcción de las mezquitas, las tiendas... son puntos de referencia de la fobia al Islam.

Los mensajes de muchos medios de comunicación favorecen el crecimiento de la islamofobia. Muestra una imagen negativa como por ejemplo, las pateras, los secuestros, los integristas fanáticos, el rol de la mujer... reforzando un estereotipo que aumenta el rechazo y no deja espacio para apreciar una cultura. La distancia con el Islam no solo se representa en nuestra sociedad como una brecha

cultural insalvable, entre inmigrantes magrebíes y población autóctona, sino como una amenaza hacia Occidente y el sistema democrático (Ylarte, 2005).

En el ámbito educativo domina el desconocimiento sobre la cultura árabe y musulmana reiterando en muchas ocasiones los prejuicios e interpretaciones parciales de la sociedad reforzando un estereotipo que alimenta el rechazo que no deja espacio para apreciar la cultura. Por ello, se hace evidente la formación del profesorado desde una perspectiva intercultural e interreligioso. Al destacar la importancia de luchar contra los estereotipos se ha de destacar que el mundo árabe se percibe como el Islam cuando la mayoría de los musulmanes ni siquiera son de habla árabe como son Indonesia o el África subsahariana.

Partiendo de Essomba (coord. 2012), los principios del Islam frecuentemente son distorsionados y cogidos fuera de contexto. Asimismo, se suele decir que el Islam es incompatible con la democracia, que no se moderniza ni tiene en cuenta los derechos de las mujeres. Así pues, el miedo al "otro" está tan difundido que podríamos pensar que es una característica que nos define como seres humanos. Pero la gente no nace predispuesta o programada para tener prejuicios sino que es enseñado o es el resultado de la manipulación de algún líder que aprovecha el miedo.

Existe la presión real de vivir a lado de personas con culturas y creencias distintas a las nuestras en un mundo en que la afluencia migrante durante las últimas generaciones ha sido. La educación puede brindar la oportunidad de combatir el racismo y la xenofobia no sólo sobre el Islam, sino sobre todas las religiones y tradiciones, de tal manera que los mitos y mentiras puedan ser vistas como lo que son. A través de una educación que fomente el respeto y conocimiento hacia todas las culturas y religiones conseguiremos que las nuevas generaciones no vean en el "otro" como un peligro o como un desconocido, sino como a un igual.

2.3. El uso del hiyab o velo islámico en contextos multiculturales.

De una manera u otra, el Islam vuelve a estar presente en Occidente. Su extensión en nuestros días, viene dada por la globalización y por la migración. Sin embargo, esta interacción entre ambas culturas no se encuentra desligada de antagonismos, sufrimientos y malentendidos.

Así pues, partiendo de Marí (2005) la cultura indica una forma de vida particular que hace referencia a aquellos rasgos culturales que hacen que las personas se sientan pertenecientes a un grupo humano, ligado a la apreciación de elementos como valores, costumbres, normas, etc. La percepción de este conflicto en el encuentro de culturas diferentes en un mismo marco territorial, por una parte, y la tendencia a la homogeneización cultural, por otra, está teniendo en el mundo actual varias formas de

manifestarse que conviene tener en cuenta. Por lo tanto, las relaciones interétnicas en sociedades pluralistas, muchas veces se caracteriza por la pobreza de las fórmulas de interacción social, ya que resultan muy convencionales o estereotipadas, y basadas en concepciones generadas por la mayoría de los prejuicios colectivos, a mi parecer excesivamente simplistas.

En consecuencia, la condición social de las mujeres en la mayor parte de los países, tanto islámicos como no islámicos, depende de la estructura política, social, cultural y económica de dichos países. La situación de las mujeres empeora considerablemente más en aquellas sociedades en las que los extremismos y la discriminación influyen en la vida de las personas dominadas por una población masculina conservadora. Es en esos contextos en los que resultan difícil esperar un trato y un comportamiento justos hacia la mujer, salvo que la justicia social haya madurado de manera adecuada.

En occidente, los no musulmanes no dejan de protestar de manera reiterada de que el islam promueve ideas indignas acerca de las mujeres, así como un trato degradante sobre esta. Frente a esta idea totalmente equivocada, aunque generalizada, muchos versículos del Corán abordan el tema del respeto a las mujeres y a los derechos de las mujeres. De la misma manera, en muchos hadices o alocuciones del profeta Mahoma, éste alienta a los musulmanes a tratar bien a las mujeres y a manifestarles su máximo respeto. En lo que respecta el papel o la situación de la mujer en el Islam podemos decir que es uno de los temas más controversiales y polémicos de los últimos tiempos, ya que es muy poca la información que se maneja al respecto, y a los que se suman una cantidad de prejuicios infundados sobre todo, por los medios de comunicación masivos como el Cine o la televisión donde es constante la utilización de términos como, extremismo o radicalismo islámico, o se refiere a los musulmanes como machistas que cubren a sus mujeres y a éstas, como pobres mujeres que se encuentran en una situación lamentable. Lo que muchos desconocen es, que la misma goza de un estatus, derechos y privilegios los cuales el Islam les otorgó desde sus mismo orígenes y que la mujer en la mayoría de los países occidentales, obtuvo a penas en éste siglo, como el libre manejo de sus bienes, el derecho a voto, etc. Además de esto la mujer es valorada en la sociedad islámica por su inteligencia, su capacidad, su virtud y no por su apariencia física.

Así pues, la mujer en el islam es un tesoro invaluable, fundamento principal de las sociedades puesto que es ella quien cimienta la familia, es el núcleo de la sociedad. El profeta destacó enormemente el valor de la mujer como compañera del hombre esposa y madre, frente a la errónea idea de que la mujer fuera creada para servir al hombre, el Corán anunció que tanto el hombre como la mujer se necesitan y sirven mutuamente *"son vestidura para vosotros y vosotros lo sois para ellas"* (al-bacara,

sura de la vaca 2:187). Como ejemplo, colocó a la madre en jerarquía tres veces superior a la del padre, y dijo: " *el paraíso yace a los pies de las madres*".

En la obra *el velo elegido* de Lena de Botton, Lidia Puigvert y Fátima Taleb (2008) las autoras reflexionan sobre el uso y la problemática que está trayendo el uso del hiyab en las sociedades occidentales. Así pues, consideran que existen varios tipos de velo islámico: por un lado, el velo elegido es aquél que desde un punto de vista occidental es considerado como un símbolo de patriarcado arraigado en las sociedades orientales, es decir, que las mujeres que lo llevan están obligadas a llevarlo pero la realidad es que lo llevan por elección propia.

Sin embargo, todavía existen diversas mujeres que sí están obligadas a llevar el hiyab aunque el hecho de que su uso sea una obligación no se considera Islam, sino vejación de la integridad de la mujer de elegir libremente. Así pues, hemos llegado a lo que las autoras denominan "velo político", es decir, aquél hiyab que es impuesto mediante una relación de poder sobre todo por los países con un Islam muy arraigado o conservador, países como Arabia Saudí o Afganistán. También, puede ser fruto de cierta obligación social o familiar.

En muchos casos es un signo de reivindicación cultural en un medio donde se percibe rechazo particularmente en las comunidades de occidente (como pasó en Francia). Por otro lado, existen varias mujeres que quisieran llevar el velo islámico y que no lo llevan porque no se sienten suficientemente preparadas para aceptar las miradas y las críticas de la sociedad. Así mismo, hay una gran cantidad de mujeres musulmanas que no llevan el hiyab ateniendo a su libertad y opción de no llevarlo o con frecuencia, es simplemente un modo de vestir que está de moda y que deja de lado por tanto, la religión.

Para abordar el tema, es indispensable comenzar analizando las relaciones existentes entre el Estado y la religión cuando aquél trata de ser "independiente" de ésta. Las relaciones se pueden entender de dos maneras muy diferentes. La primera es el modelo laico que plantea, por ejemplo, Francia en la cual la religión es ignorada por la política en el ámbito público y queda relegada al plano personal. Sin embargo, la religión no es sólo de ámbito doméstico puesto que plantea la necesidad de edificios (mezquitas, iglesias, sinagogas...), festividades, costumbres... con lo cual el Estado, en última instancia, se ve obligado a interferir en la vida religiosa.

Por su parte, España se encontraría en el segundo modelo, basado en un principio de laicidad (aconfesional de actuación laica). Así, se puede observar que, evidentemente, España no es un país laico, sino que se muestra aferrado a la tradición católica que imperó ya en el régimen anterior. Así

pues, las polémicas sobre el uso del velo en países europeos con numerosa población musulmana, ha suscitado numerosos análisis acerca de las razones del uso de este atuendo. La postura más decidida en torno al uso del velo en la escuela fue la tomada por Francia con su Ley de Laicidad en abril de 2004. La polémica había comenzado ya en 1989, por la expulsión de dos niñas de su colegio por llevar dicha prenda.

Definitivamente, el hijab es un componente esencial de la identidad de las musulmanas y creo que una actitud comprensiva o de pequeño interés por comprender la cultura del otro debería proporcionar unas “pautas” para mejorar las relaciones interculturales. La cuestión no está en cómo gestionar la igualdad, si no que radica en cómo la democracia ha de gestionar la diferencia para garantizar la igualdad de las diferencias sin considerar que la igualdad y la diferencia deban ser contradictorias. Opino que la igualdad de las diferencias es posible vista desde una concepción del diálogo abierta a las necesidades y experiencias transformadoras específicas, pero también a los contactos entre culturas que hagan posible el reconocimiento de las mismas, sintiéndose ambas igual de importantes, es decir, no sintiéndose minoritarias sino parte de una misma sociedad.

Por ello, no se puede inferir en que el uso del *hiyab* sea necesariamente discriminatorio. En la actualidad, si nos remitimos a las prácticas culturales, nos vemos abocados a la pluralidad de las mismas. Como ya hemos mencionado anteriormente, existen mujeres que usan *hiyab* por creer que se trata de un requisito de su religión, o por afirmar la tradición, o como signo de su espiritualidad, o por imposición de sus familias, o como signo de su pertenencia a una comunidad, o simplemente por coquetería. O por otra cosa, o por todo ello al mismo tiempo. Así pues, a mi humilde parecer es excesiva la relevancia que adquiere el hijab: es exagerada la importancia que se le da a un escaso metro de tela y que en excesivas veces se convierte en protagonista, ya sea en los medios de comunicación, en los debates públicos, en las opiniones o manifestaciones de los políticos, etc. Y lo más curioso del caso es que, hasta ahora, las personas que lo han sacado a la palestra no lo llevan dejando de lado la oportunidad de conocer y comprender la opinión de aquellas que sí lo llevan. Pienso que, son muchos los problemas que rodean a la mujer, musulmana o no, y desde luego el velo o *hiyab* no es uno de ellos en la mayoría de las ocasiones, al menos en España, y si lo fuera no sería el más preocupante. Al fin y al cabo, el *hiyab* no es más que una parte de la práctica religiosa del Islam.

2.4. Los procesos migratorios de los jóvenes de origen marroquí

En la mayoría de casos la decisión de emigrar es de un adulto y el adolescente se ve inmerso en un proceso "involuntario" por tanto, puede ser que se viva de forma traumática puesto que el migrante

parte de su lugar de origen con una personalidad y unos hábitos ya formados. Sin embargo, una vez ya establecidos en el lugar de destino, muchos migrantes intentan integrarse en la nueva sociedad pero a menudo este esfuerzo es en vano.

En el caso de la migración, los procesos de asimilación se presenta como algo complejo puesto que no siempre se desea asimilarse al país en el cual se encuentra, es decir, en muchas ocasiones prefieren defender su propia cultura por encima de la del país de recepción. Sin embargo, estas opciones, en muchas ocasiones, traen consigo muchas dificultades como la marginación y el rechazo y en otras; asumen la asimilación de manera pragmática asumiendo los elementos culturales de la mayoría estando en sociedad y preservando sus manifestaciones culturales en el ámbito privado. También, otros se muestran completamente abiertos a asumir la cultura que los acoge y olvidan con frecuencia sus orígenes llegando incluso a renegar de ella.

Cuando hablamos de migración y más concretamente, de hijos de migrantes marroquíes y su relación con el entorno, es inevitable preguntarse por su integración. En muchas ocasiones se ha hecho un uso del término asociado a un esfuerzo que debía de hacer el que llegaba con una idea de asimilación, de incorporación o adaptación.

El colectivo de jóvenes de origen marroquí es el indicador más evidente de la consolidación del colectivo marroquí en nuestra comunidad autónoma Haciendo referencia a los jóvenes cuyo proceso no ha pasado por una migración si no que es un estado heredado de los padres, en algunos casos, el problema es mayor. Dicho de otra manera, por un lado se encuentra el deseo de la familia por continuar conservando el lugar de origen y por otro lado, está el "ser uno más" y pasar inadvertidos en los espacios comunes.

No obstante, cabe decir que para los hijos que han emigrado en la infancia o ya han nacido en el país de llegada, la situación se presenta diferente puesto que el punto de partida es otro. Los jóvenes mal llamados "inmigrantes" ya se encuentran instalados y procuran interaccionar entre dos mundos, entre dos realidades.

Se podría afirmar que el destino y el éxito del proyecto migratorio se resuelve en los descendientes. Partiendo de esta premisa, la juventud se configura como una etapa decisiva en el proceso migratorio familiar pues es en esta etapa de edad cuando empiezan a pensar por sí mismos y a preocuparse por su destino personal, es más, son las decisiones que toman en estos años determinarán su destino posterior. Según Massot (2003), los jóvenes de origen migrante tienen la particularidad de que por una parte han de hacer el esfuerzo por tener un lugar en la sociedad y por otra, han de defender su

fidelidad entre las personas que lo rodean y lo descubierto a partir de sus experiencias, es decir, entre el mundo que conocen directa o indirectamente a través de sus padres y el que conocen por sí mismo; entre lo que le gustaría ser y lo que le parece que están obligados a ser por origen.

2.5. Los elementos clave en los procesos de integración de los jóvenes

Los elementos que toman más protagonismo en el proceso de incorporación de los jóvenes de origen migrante a la nueva sociedad son de diferente índole y puede establecer matices entre los diferentes colectivos en función de su origen. Los adolescentes de origen migrante son muy conscientes de la importancia del **idioma** como vehículo y herramienta de integración. Sin embargo, en ocasiones suelen conservar la lengua materna para un uso privado y la lengua de acogida para el ámbito público. Por otro lado, la lengua de origen tiene un significado afectivo para las familias y por ello su afán de transmitirla a sus hijos para no perderla. Asimismo, en muchos casos aunque los padres conocen los idiomas oficiales del país de llegada, lo conocen y dominan en menor medida que sus hijos. En consecuencia, esto lleva a un estado de dependencia puesto que se relega a los hijos la responsabilidad de la comunicación con el entorno, colocándolos en una situación de intermediarios que puede acarrear problemas.

Citando de nuevo a Palou (2010), en cuanto al trato de **género** en colectivos como la marroquí, aunque se dirige hacia una rápida modernización y se empiezan a ver mujeres en contextos que tradicionalmente eran masculinos. Esta situación se da en sociedades tradicionales en las cuales las mujeres se encuentran sometidas a la autoridad familiar y se hallan limitadas a las tareas del ámbito privado como son las tareas domésticas. Según esta autora, "*en una sociedad así la preocupación para que las chicas reciban una educación formal es mucho menor que para los chicos*" (Palou, 2010:116). Por tanto y sobre todo las chicas, son conscientes de esta diferencia que se les deriva en muchos casos en una dualidad que se manifiesta en forma de conflicto tanto en el seno familiar como en los demás contextos sociales.

Los jóvenes de origen marroquí suelen estar relacionados con la **religión** islámica aunque existen diferente gradación en cuanto a su práctica, en la gran mayoría, se declaran creyentes y por lo tanto, los adolescentes de origen marroquí suelen interiorizar las prácticas religiosas desde su primera infancia a través de su familia y en algunos casos, a través de la escuela coránica.

Se entiende pues, que han interiorizado la práctica religiosa no solo como una realidad personal sino también como una práctica social que es compartida por todo el colectivo, como por ejemplo el Ramadán (ayuno en un determinado mes), el rezo de las 5 oraciones... Así pues, la religión islámica

se convierte en un signo de identidad. Sin embargo, los jóvenes de origen marroquí suelen cohabitar con ciertos elementos o prácticas tradicionales con actitudes de una sociedad moderna.

Los jóvenes de origen marroquí tienen contacto con el país de origen a través de la relación con los familiares y los habituales y continuos viajes hacia Marruecos. **La imagen general** de estos jóvenes suele ser la importancia de crear lazos fuertes y afectivos con los familiares. Además de ser un lugar de disfrute o de vacaciones tienen muy claro que la emigración de sus padres se debe a unas pésimas condiciones económicas y laborales y la esperanza de abrirse a un mejor camino.

Como afirma Massot (2003), el migrante necesita aferrarse y vincularse a distintos elementos de su ambiente de origen como son los objetos familiares, la música, la ropa...para sentirse seguros. En el caso de sus hijos, mantendrán la vinculación o tendrán una imagen del país de origen condicionada por el proceso migratorio realizado, es decir, si la familia estaba bien integrada y emocionalmente preparada para la migración, ésta se habrá realizado en el momento adecuado por lo que todos los miembros de esta familia saldrán del país con los vínculos afectivos reforzados. Pero si el núcleo familiar se encontraba tambaleante con anterioridad a la migración, su patología se manifestará y aumentará por lo que el duelo puede llegar a postergarse y se delegue por tanto, a futuras generaciones.

2.6. El desarrollo de la identidad de los jóvenes de origen migrante

La configuración de la identidad de los jóvenes de origen migrante viene condicionada por diferentes circunstancias como son la relación entre la forma de vida de sus familiares y las creencias de éstas y las mayoritarias o predominantes en la sociedad en la que se encuentra establecido. Además, las experiencias vividas será un factor clave para la formación de la identidad. Así pues, según Marín (2005:1) *"La identidad personal se construye y se elabora 'dentro de una cultura' que constituye el ambiente y el lugar privilegiado para dar especificidad a cada persona. La identidad no está 'dada desde el principio' como dotación que se recibe en el nacimiento"* por tanto, se construirá a lo largo de la vida a partir de diversas relaciones interpersonales y de varias interacciones como resultado del contacto continuo con el entorno y las experiencias vividas.

Así pues, está claro la influencia de la migración sobre la construcción de la identidad y que la experiencia migratoria afecta directamente a los vínculos de integración. Dicho de otra manera, por el hecho de pertenecer a una familia migrada estos jóvenes experimentan que son diferentes a la mayoría de la población de la sociedad en la que viven. Por otro lado, la construcción de la identidad parte del propio autoconcepto y de la imagen que les devuelve el entorno, en el caso de los jóvenes de origen migrante este proceso se ve complicado puesto que la imagen o idea que se tiene de ellos

en la sociedad no es siempre positiva. En consecuencia, la construcción de la identidad de estos jóvenes representa un camino complicado a la suma de las dificultades propias de la edad.

La identidad no nace de la nada ni tiene un fin sino que se irá formando a lo largo de la vida pero en la adolescencia es cuando el proceso de construcción se establece como un elemento crucial.

Se entiende pues, que la construcción de la identidad implica un proceso dinámico e influenciado por muchos inputs. En consecuencia, el proceso de construcción está condicionado por las características individuales, familiares, sociales y culturales que envuelven a cada individuo y por tanto, pese a que existan personas semejantes, nadie construirá su identidad del mismo modo puesto que este proceso complejo se materializa a nivel personal, generacional y social y estas características son individuales.

Como ya apuntábamos anteriormente, la construcción de la identidad a nivel personal consiste en el autoreconocimiento, es decir, en la identificación de las características propias. A este proceso se le suma el reconocimiento de uno mismo en los otros derivado de las características compartidas por ubicarse en la misma etapa vital. Finalmente, existe un reconocimiento de uno mismo en el grupo social de convivencia en que se implican las prácticas sociales y visiones del mundo.

Uno de los elementos centrales en la construcción de la identidad es la autoconciencia y autoimagen en las cuales el individuo se juzga a sí mismo según cómo lo ven los demás y por tanto, la imagen que se crea en compararse a otras personas y a en observarse como integrado o no en el marco de los modelos culturales. Asimismo, otro elemento vertebrado de la identidad personal que conlleva connotaciones subjetivas es el autoestima, es decir, para que el joven desarrolle un reconocimiento o autoestima positivo debe sentirse reconocido y aceptado por los otros. Entonces podemos decir, que la formación de la identidad de los jóvenes es el resultado de una construcción social fruto de la interacción con el entorno y por lo tanto, *"la identidad étnica se basa no sólo en rasgos físicos sino que también tiene un sentido subjetivo de compromiso con los valores culturales, roles y herencia manifestada por los miembros de un grupo étnico"*.(Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 2000:28)

2.6.1. La identidad cultural

Es importante distinguir entre etnicidad e identidad por lo que siguiendo a Sandín (1997:14) *"la identidad étnica se distingue de la etnicidad en que ésta se refiere a expresar patrones grupales y la identidad étnica se refiere a la adquisición individual de patrones grupales"*. Así pues, en el proceso de endoculturación, el individuo se identificará con el grupo a partir de la transmisión cultural de un conjunto de códigos, símbolos y lenguaje de generación en generación. Este proceso no sólo se basa

en la transmisión cultural sino que también se encuentra afectado por la forma mediante la cual la aculturación se presenta como un proceso de cambio y comportamientos cuando se entra en contacto con una nueva cultura como por ejemplo, en el caso de procesos migratorios. Por tanto, según Marín (2005:15) la identidad étnico-cultural se desarrolla a través de un proceso de socialización “*por el cual los individuos adquieren un conjunto de cualidades psicológicas y culturales necesarias para funcionar como miembro del propio grupo*”.

Según Soriano (2004), las personas que pertenecen a distintos grupos culturales desarrollan una nueva identidad para incorporarse a la nueva sociedad. La identidad cultural de las personas de estos grupos varía: sus diferentes componentes se pueden perder, transformar o conservar. A medida que se incorporan algunos aspectos de la cultura mayoritaria también se mantienen otros que podemos denominar "étnicos", lo cual no es contradictorio con lo primero. Podemos concluir entonces que la identidad está formada por varias facetas pero que ninguna de ellas anula a las demás.

Los grandes movimientos de personas en los últimos años ha evidenciado el crecimiento de los procesos de aculturación como resultado de la mezcla de personas de diferentes culturas, puesto que cabe la posibilidad de que se influyeran unos a otros de manera que se originen sociedades meramente plurales. Los procesos de aculturación según Juliano (1993:91) *son los procesos a partir de los cuales dos culturas puestas en contacto sufren modificaciones.*

2.7. Modelos de los componentes de la identidad étnica y cultural.

Han existido diferentes modelos que intentaban explicar los procesos de formación de la identidad étnica. En este estudio en el presente estudio nos basamos en el modelo desarrollado principalmente por Isajiw (1990) y basado en el análisis de la identidad étnica de las "segundas generaciones de migrantes".

A partir de las muestras obtenidas en su estudio de campo, Isajiw concluye que la identidad se encuentra dividida en dos aspectos, uno interno y otro externo, que caracterizan las interacciones de lo psicológico con lo social. Las dos dimensiones permiten que las personas consigan presentar varias formas de identidad según las distintas combinaciones que puedan originarse de estos componentes. Así pues, los componentes que propone Isajiw quedan reflejados en dos amplias dimensiones: **Los componentes externos** hacen referencia a las conductas sociales y culturales que se observan en la persona. Se manifiestan en las áreas del lenguaje- el uso de la lengua materna en diferentes contextos-; la participación en las actividades del propio grupo; los medios de comunicación que visiona y el seguimiento o no de las tradiciones propias del grupo de origen, es decir, son el conjunto de conductas sociales y culturales observables en el individuo.

Los **componentes internos** se dividen en tres dimensiones importantes:

- Dimensión cognitiva: Hace alusión a la imagen y autoimagen del propio grupo y al conocimiento de la historia y los valores del mismo. Dimensión afectiva: Se manifiesta a través del sentimiento de pertenencia de la persona a su grupo. Es decir, simpatía y preferencia asociativa con miembros de su propio grupo, y sentirse seguro con los patrones culturales de su propio grupo, siempre en oposición a los "otros". Dimensión moral: Se refiere a lo perteneciente y relativo a las acciones de los individuos desde el punto de vista de la bondad o maldad y por tanto, a toda dimensión humana que no pertenece al orden externo sino al fuero interno. Se compone de la ayuda a las personas del propio grupo, los sentimientos favorables para apoyar las causas y las necesidades de la propia comunidad cultural y el aprendizaje del lenguaje de la misma.

El modelo de Isajiw que hemos visto contempla el conocimiento que tiene la persona sobre la cultura de origen. Sin embargo, este modelo no establece ninguna categoría para aquellas personas que viven entre culturas. Viendo la limitación de este modelo Massot (2003:71) introduce nuevas categorías y subcategorías del modelo de Isajiw si permite confirmar el desarrollo de la identidad étnica cultural de la investigación que realiza cuyo objetivo principal es *"comprender e identificar los modos en las y los jóvenes viven su identificación y pertenencia"*. En el siguiente cuadro detallamos las categorías utilizadas por Massot en su estudio (ibídem):

VARIABLES CONTEXTUALES	Datos personales Motivos de la migración
Componentes externos de la identidad étnica y cultural	Contacto con el lugar de origen Lenguaje Relaciones de amistad Escolarización Información Asociacionismo Relaciones étnicas
Componentes internos de la identidad étnica y cultural	Autoidentificación - dimensión cognitiva - dimensión afectiva - dimensión moral Integración - dimensión afectiva - dimensión cognitiva - dimensión moral

Tabla 2: Componentes de la identidad étnica y cultural. Fuente: Massot (2003:140)

En este modelo los componentes externos e internos adquieren un matiz que lo diferencia del modelo de Isajiw en lo siguiente:

El análisis de los *componentes externos* permiten comprobar hasta qué punto los jóvenes conoce y domina estos elementos ya que son un bagaje de competencias y habilidades culturales para el desarrollo en sociedades multiculturales. Por otro lado, al cambiar el marco de referencia es necesario reformular el significado de los *componentes internos* de la identidad puesto que Isajiw ha presentado un modelo de identidad que se ha trabajado con la primera generación de migrantes, pero en el presente proyecto, el alumnado que llega a los centros educativos son jóvenes nacidos en España o migrado a muy corta edad por lo que han estado sometidos a procesos de aculturación en mayor o menor intensidad de elementos y de tiempo. Así pues, el nuevo modelo que propone Massot integra aspectos de identidad y de aculturación. Por tanto, según esta autora, en sociedades multiculturales hay que hablar de modelos que facilitando el desarrollo de la pluripertenencia y de la integración.

Massot (2003:140, 175-179) identifica diferentes modos de vivir la identidad que hacen referencia a las *transformaciones de la identidad a través de las diferentes etapas de desarrollo de los chicos y chicas*. Estas fases están ligadas al componente no solo afectivo de la identidad. (ibídem) Así pues, los adolescentes se identifican con los siguientes modelos de sentimiento de pertenencia.

En el modelo de mimetización, se identifican los jóvenes no reconocen o rechazan su cultura de origen. Poseen habilidades para mimetizarse. En la escuela y con los amigos actúan con códigos de la sociedad de acogida y en la familia recobran las costumbres de origen. Están convencidos de que la cultura receptora es superior e inmutable, por eso tienen gran interés en cambiar de conducta y adecuarse a la sociedad de acogida.

En el modelo de confusión los chicos y las chicas no tienen claro su sentido de pertenencia. Manifiestan elementos de ambas culturas pero piensan que no se puede ser de ambas. Poseen competencias para desenvolverse en ambas culturas, pero dudan sobre los comportamientos adecuados o inadecuados de acuerdo con el contexto donde se encuentren. Suelen ser igual de críticos y defensores de las dos culturas.

En el modelo de evasión imaginaria, se idealiza la cultura de origen y suele comenzar cuando las personas presentan dificultades temporales y se plantean que la forma de solucionarlos es huir del lugar en el que están. Suelen manifestar actitud de rechazo a la sociedad de acogida. Conocen sus

códigos culturales pero no los manejan, manifiestan sus características étnicas y culturales. También rechazan o critican elementos de la cultura de origen.

En el modelo de doble pertenencia, expresan un claro sentimiento de pertenencia a los dos lugares. Poseen competencias para participar en ambas culturas. Con este modelo suelen identificarse en la etapa de la madurez.

Finalmente, en el modelo de múltiple pertenencia las personas construyen su identidad a partir de múltiples pertenencias y las competencias desarrolladas son pluriculturales.

Otro elemento importante de la aportación de Massot es que, pese a no mostrar la regularidad de proceso que se da en los Modelos de pertenencia y competencias, el hecho de que se dé la identificación de un individuo bajo uno de los modelos no quiere decir que sea un asunto estático sino que éste puede que sea resultado de un hecho puntual por lo que el paso de un modelo posiblemente sea cuestión de tiempo en función de las variables que se van viviendo a lo largo de la vida.

Así pues, concluimos que los conflictos de identidad étnica de los jóvenes son multidimensionales y muchos factores pueden contribuir a su explicación. Todos nosotros formamos parte en esto y es nuestra responsabilidad y la responsabilidad de la escuela a contribuir en el desarrollo de una identidad étnica multidimensional o de múltiple pertenencia ciertamente oportuna en nuestras sociedades plurales.

2.8. El concepto de segundas generaciones

Llegados a este punto, consideramos oportuno hacer hincapié en el concepto de "segunda generación de inmigrantes" puesto que supone un error de conceptualización y simbolizan una dificultad añadida en el proceso de construcción identitaria y en la integración de la juventud de origen migrante. Los jóvenes que han nacido durante el proceso migratorio o que han llegado siendo pequeños tienen sus experiencias vitales en la sociedad de acogida. Por tanto, su día a día, sus actividades cotidianas, experiencias, experiencias escolares, recuerdos, expectativas están muy vinculados a la sociedad en la que viven, es decir, se sienten igual o muy parecidos a los jóvenes que les rodean y ser etiquetados como los diferentes puede generar sentimientos de rechazo o discriminación. Por otro lado, el lugar de origen familiar se muestra como un referente simbólico basado sobre todo en los recuerdos e historias transmitidas por los progenitores.

Asimismo, el concepto que se refiere a las "segundas generaciones" es demasiado amplio ya que *engloba tanto las personas recién llegadas, como a las nacidas aquí y a las que llegaron hace*

tiempo (Massot, 2003:106-107) y por tanto, se comente un error al con itinerarios muy heterogéneos. En consecuencia, no es correcto llamar emigrantes a quienes nunca se trasladaron a ningún lugar. *Llamar migrantes por los que sí lo hicieron, supone obviar el significado del concepto "inmigrante" desde su raíz activa y objetiva (el emigrar físico), y atarla a una pertenencia pasiva e inclusive a un nuevo y supuesto estamento social destinado a perdurar para siempre y a reproducirse en su futura descendencia* (Massot 2003:107).

Una solución a este planteamiento sería que desde los estudios sobre las segundas generaciones se esforzaran en realizar una recapitulación terminológica pero sin esconder lo que realmente ocurre con este colectivo de hijos de migrantes que sufren a diario situaciones de discriminación y que inclusive todavía hoy no son tratados como iguales. Así pues según Massot, 2003:108, *estos jóvenes se encuentran en el momento de entrar en la vida adulta con ciertos límites asignados, cargando con cantidad de influencias contradictorias y obstáculos y designándoles como segunda generación, les devolvemos una herencia complicada de administrar.*

En consecuencia, para hacer referencia al colectivo de jóvenes de origen migrante, debemos hablar simplemente de jóvenes y no de migrantes de segunda generación ya que, como acabamos de ver, el uso de conceptos como "migrantes de segunda generación" refuerza la idea de que toda persona migrada ya es portadora de una cultura de un grupo étnico que la identifica y que se transmite de generación en generación. En cambio, si hablamos de hijos de familias procedentes de la migraciones o jóvenes de origen extranjero, nos situamos en una posición enmarcada por la convivencia la que todos pueden sentirse algo más que una simple extensión generacional de una cultura ancestral que en reiteradas ocasiones sólo conocen por el testimonio de sus padres y que en ningún caso puede ser un pretexto para justificar su etiquetaje. Por esta razón, en el presente estudio hemos optado por hablar de "jóvenes de origen marroquí", "jóvenes de origen migrante".

2.9. Respuestas educativas frente a la diversidad

En los años 70 surgió el modelo educativo multicultural británico en el cual se respetaba la diferencia y se amparaba a la coexistencia pacífica de la heterogeneidad cultural existente. Por tanto, se proponía la integración dentro de una unicidad social respetando las diferencias grupales sin que ninguno sea dominante por encima de los otros. Con el paso de los años, se demostró que el modelo de integración multicultural en el que todo el mundo intentaba vivir en paz no daba la oportunidad de relación entre colectivos. Por tanto, para que existiera integración había de haber convivencia y no absorción ni asimilación.

Así pues, en el momento que se reconoce un espacio común compartido que implica tanto renuncias mutuas como nuevas oportunidades es posible la interacción entre los migrantes y el resto de la sociedad y es cuando se puede aportar beneficios mutuos tanto socioeconómicos como culturales. Este concepto de integración expuesto está relacionado con la inclusión. El concepto de inclusión surgió en el entorno educativo en los años 90 y pretendía substituir al de integración dominante hasta entonces en la práctica educativa. Éste hacía referencia al modo en el que la escuela debía dar respuesta a la diversidad. En consecuencia, el supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes se adapten al sistema integrándose en él por tanto, *la educación intercultural incorpora la idea del compromiso como ciudadanos en la construcción de una sociedad humanamente global* (Sabariego, 2002:92)

En poco tiempo las escuelas han recibido cambios importantes en referencia a la tipología de alumnado que acogen, pasando desde aula homogéneas a ser aulas heterogéneas a nivel cultural, donde se da una pluralidad de alumnos de procedencias diversas en los espacios educativos comunes. Esta nueva realidad plantea el reto de la educación intercultural, un desafío pedagógico para los educadores que han de encontrar las maneras de aprovechar esta diversidad como un factor positivo y enriquecedor, fomentando el respeto, el reconocimiento a la diferencia cultural y social y a la interacción y buena convivencia entre alumnos de diferentes étnicas o culturas.

Así pues, la verdadera educación intercultural es aquella que forma a todos los alumnos, en un bagaje de aptitudes y actitudes que les haga capaces de funcionar adecuadamente dentro de nuestra sociedad multicultural, para que aprendan a convivir con personas culturalmente diferentes, resolver los conflictos que puedan surgir por la diversidad de valores, ejercitar la crítica respetuosa frente aquellos aspectos culturales y juzgar la propia cultura con una visión menos egocéntrica. Carbonell (1996:38) apunta la educación intercultural como *"el conjunto de acciones y procesos educativos que plantean la interacción cultural en condiciones de igualdad. Y desde la perspectiva intercultural propone cuidar el proceso educativo para que esta interacción produzca enriquecimiento propio, un proceso en el cual toda la cultura sea igualmente reconocida, valorada, criticada y respetada."*

Según Mijares (1999) desde que las llamadas segundas generaciones de migrantes comienzan a estar presentes en las aulas el estado empieza a desarrollar diversos dispositivos para conseguir su mejor integración en las mismas. Entre éstos, la educación intercultural constituye el nuevo marco de referencia a la hora de enfrentarse a la diversidad en la escuela. Esta nueva forma de entender la educación se basa en la valoración, aceptación y reconocimiento de las distintas realidades culturales

presentes en los colegios a través de la inclusión en el currículum de las experiencias y aprendizajes previos de los niños pertenecientes a la minorías, no solo para asegurar la igualdad de oportunidades, sino también para sacar provecho de la riqueza que la diversidad aporta.

Si bien la educación intercultural supone una perspectiva que va más allá de la presencia o no de niños de origen migrantes en las escuelas, en realidad suele aparecer ligada siempre a esta cuestión. Así lo entienden los profesionales que solicitan asesoramiento para comprender y atender a los niños de las distintas nacionalidades presentes en el aula incluyendo también aquellos niños a los que se considera culturalmente diferentes debido a su condición (hijos de) migrantes. Esta necesidad de comprender para integrar ha favorecido la puesta en práctica de programas interculturales encaminados a introducir en las escuelas la cultura marroquí, a la que se le atribuyen unos rasgos diferenciadores que se consideran específicos y que se supone caracterizan a esta comunidad.

Desde esta perspectiva, los niños marroquíes en el contexto escolar forman parte de un grupo étnico desde el momento en que, no tanto ellos mismo, sino el resto de las implicados en su educación, tiene conciencia, dan sentido y construyen una serie de características culturales que los definen y distinguen del resto. Como propone Banks (1994) la etnicidad es una herramienta que nos sirve para dar sentido y explicar las acciones y sentimientos de las personas implicadas. En este marco se sitúan los rasgos que se atribuyen a un grupo en función de su procedencia marroquí. Esta se construye y conceptúa para explicar determinados problemas que afectan a estos niños en la escuela.

Desde esta perspectiva, tanto españoles como marroquíes, exageran, aprovechan y agravan los elementos diferenciales. Algunos de estos elementos están basados en el Islam. Aunque, no se trate de un Islam "religioso" sino de una práctica del Islam folclórico en el cual prácticas como el Ramadán o la fiesta del cordero ocupan puestos centrales para ser recreadas en las escuelas. En este sentido, la mayor parte de las actividades organizadas en los colegios que intentan incorporar la "cultura marroquí" en las aulas (semanas multiculturales...), se relacionan con estos elementos y contribuyen a reafirmar que en eso consiste "ser marroquí".

Por tanto, queda claro que para los profesionales, los niños marroquíes son diferentes y esta diferencia no es fruto de un proceso natural sino de una interpretación de las distintas e individuales personalidades de los niños de este origen. Con una visión inmóvil y perpetua de la cultura tendiendo a clasificarles como marroquíes e inmigrantes obviando su condición de alumnos. Dichos de otra manera, las diferencias culturales atribuidas a los niños de origen marroquí que asisten a la escuelas son, a priori, el resultado de una recreación fija y estereotipada de la identidad marroquí.

Finalmente, el fenómeno migratorio ha propiciado no sólo que la sociedad se coloque frente al "otro" y elabore una serie de imágenes sobre él, sino también que el "otro" se coloque frente a la sociedad para hacerlo también. Así pues, en el caso que nos ocupa, el caso marroquí, los marroquíes y los autóctonos que son responsables de la educación de los niños, la sociedad y los medios de comunicación son los que elaboran estereotipos comunes para referirse a lo que este origen significa.

Por tanto, los programas enmarcados en la interculturalidad están favoreciendo la construcción de una identidad que ha de introducirse en las escuelas. Sin embargo, en vez de conseguir los objetivos que se persiguen, se está consiguiendo etiquetar a los niños de origen migrante. Dichos de otro modo, analizar y observar todos sus problemas y dificultades partiendo en términos culturales sin conocer el grado de implicación de los niños con esa cultura, perpetúa una diferencia que los estigmatiza.

Sin embargo, las consecuencias de este discurso común son muy diferentes para ambos grupos. Para los profesionales no marroquíes, la construcción de la diferencia conduce a apreciaciones discriminatorias con respecto a estos niños que, en muchos casos, evita fijarse en los verdaderos problemas de fondo. Para los marroquíes, dejando aparte las implicaciones políticas, supone una manera de mantener la exclusividad a la hora de comprender los problemas de estos niños en las escuelas.

En el **contexto catalán**, las propuestas para la integración del alumnado de procedencia extranjera, se encuentran insertas en las políticas de atención a la diversidad. Inicialmente la atención al alumnado de procedencia extranjera se hacía desde el Programa de Educación Compensatoria como resultado de una política reformista de 1983 que tenía como objetivo principal compensar las desigualdades sociales mostrando una atención preferente a aquellos lugares que por sus características lo necesitaran. En los últimos años, debido al incremento del alumnado de procedencia extranjera en los centros educativos, se ha evidenciado la necesidad de un cambio en la orientación educativa del Programa de Educación Compensatoria al Plan para la lengua y la cohesión social (LIC).

Según Moncasi (2006:40), el LIC es un *"pla adreçat a tot l'alumnat del país independentment de la seva condició, situació o origen, per potenciar els fonaments d'una cultura democràtica basada en la justícia, el diàleg i la convivència. Exigeix una intervenció decidida del sistema educatiu i de l'entorn escolar per garantir una major cohesió social"*

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

1 Antecedentes

Este estudio se realiza como trabajo final del máster de *Educación en Valores y Ciudadanía* de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Como antecedentes destacamos 6 tesis en torno a esta temática. Cuatro de las tesis corresponden a miembros del grupo de investigación en educación intercultural (GREDI¹).

Cabe señalar que el grupo ha centrado su trayectoria investigadora en la educación multicultural. Destacando como referencia para este estudio cuatro tesis de cuatro integrantes del grupo. En primer lugar, la tesis de Sandín (1997): *"Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva cultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial"*. Este estudio se centra en la investigación de la identidad étnico-cultural de niños en el periodo de llegada al nuevo país.

En segundo lugar, la tesis de Sabariego (2002): *"La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI"* cuyo objetivo es dar respuesta a cómo educar a todo el alumnado, tanto al procedente de la mayoría como el alumno de minorías sociales y culturales.

En tercer lugar, la tesis es la realizada por Massot (2003): *"Vivir entre dos culturas"* cuya aportación específica es la construcción de la identidad, la "mal llamada segunda generación" de hijos de migrantes argentinos y uruguayos que residen en Cataluña.

En cuarto lugar, la tesis de Palou (2010), *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. En este estudio la autora hace referencia a los procesos de inserción social de los hijos de familias migradas marroquíes, es decir, procura conocer y entender el concepto de integración en las "segundas generaciones".

Asimismo, el análisis documental nos ha permitido acceder a otras tesis doctorales y que nos han ayudado a profundizar en el tema de nuestra investigación. En primer lugar, la tesis realizada por Wengrower (2001) *"Yo- nosotros, tú- vosotros. Estudio psicosocial de las relaciones entre niños inmigrantes y nativos en el marco educativo su expresión y significado"*, pese a que se trata de un estudio realizado en Jerusalén sus resultados nos permiten profundizar y entender mejor la relación entre migrantes y autóctonos dentro del marco escolar.

¹ El Grupo de Investigación en Educación Intercultural del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

La tesis presentada por Sánchez (2009), titulada *Juventud en sociedades árabes: ¿cómo construyen su identidad? Un ejemplo etnográfico: El Cairo*. En este estudio etnográfico podemos vislumbrar y comprender como construyen su identidad día a día los jóvenes que residen en un país árabe como es Egipto.

El hecho de tomar estas tesis como antecedentes principales para nuestra investigación se debe a que la mayoría se centra en el contexto educativo. Por tanto, a partir del análisis de la realidad multicultural de los centros educativos nos permiten adentrarnos no tan solo en los problemas pedagógicos que se plantean en una situación de diversidad cultural, sino también nos da la posibilidad de comprender la realidad que les acoge, es decir, cómo este alumnado construye su identidad personal y étnica.

En consecuencia, en este análisis tratamos de conocer, analizar y entender cómo se configura la identidad y personal de las "mal llamadas segundas generaciones" (Massot, 2003)

2. Justificación del problema

Esta investigación se genera a través de una variedad de fuentes que combinadas, dan lugar a la concreción del tema. Para empezar, partimos del interés personal y que representa la idea originaria. También contribuyen a la concreción, ciertas conclusiones a las que se llega a través de la lectura sobre el temario de una serie de investigaciones previas que, además, como hemos visto constituyen los antecedentes de este estudio.

Como exploramos en capítulos teóricos, creemos que para que se produzca una verdadera cohesión social entre los miembros de una comunidad, es imprescindible la igualdad y ella pasa porque que todas las personas, indistintamente de su origen, tengan la posibilidad de inclusión. Es necesario que la población migrante acabe formando parte de un "todo" y es aún más imperioso que el proceso de inclusión de sus hijos e hijas sea posible haciendo patente sus derechos, es decir, que las diferencias culturales atribuidas a los jóvenes no sean el resultado de una recreación estereotipada de la identidad cultural del grupo familiar al que pertenecen.

Si bien es cierto que existen numerosas estudios que han profundizado sobre el concepto de la migración en general, son menos numerosos los estudios del fenómeno de la migración magrebí y sobre la construcción de a identidad personal y étnico-cultural de jóvenes adolescentes ya nacidos o emigrados a muy corta edad al país de llegada.

Por esta razón, creemos que se trata de un estudio relevante y no solo, como apuntábamos, por la falta de existencia de estudios de este tipo sino también por la presencia de estos jóvenes y adolescentes de edades comprendidas entre los 14 y 18 años, en diferentes contextos catalanes.

3. Finalidad y objetivos del estudio:

El objeto de estudio de la investigación es el impacto de la educación en la construcción de la identidad en jóvenes hijos de migrantes marroquíes nacidos o emigrados a Cataluña. Así pues, en este proyecto nos proponemos conocer y comprender. Cómo construyen la identidad los jóvenes hijos de migrantes marroquíes, los "mal llamados" migrantes de segunda o tercera generación, y ver si su desarrollo y sus características guardan relación con la vida y experiencia educativa.

Así pues, se nos plantean diversas cuestiones:

¿Cómo entienden la identidad los hijos de migrantes marroquíes? y en ¿qué modelos de pertenencia se ubican? ¿porqué?. Por lo tanto, ¿el hecho de vivir entre culturas favorece el desarrollo de competencias y habilidades sociales? ¿en qué grado la familia forma un componente esencial en la construcción de la identidad? ¿qué elementos facilitan o dificultan el desarrollo de la identidad y el sentimiento de pertenencia?

Asimismo, ¿Cómo es el proceso de construcción identitaria en hijos de origen migrante? y en este proceso ¿qué influencia tiene la escuela en la construcción identitaria? y si ¿el hecho de haber participado en algún plan de actuación, se ve reflejado en la construcción de la identidad? Finalmente, ¿Qué estrategias o modelos se utilizan en las escuelas para la atención del alumnado de origen magrebí?

La orientación o finalidad de este proyecto es principalmente exploratoria y descriptiva: se trata en primer lugar, de clarificar las opciones identitarias de los adolescentes de origen marroquí y fundamentarlas en el análisis de su discurso a la vez que se intenta conocer el impacto de la educación recibida en la construcción de la propia identidad personal y étnica. Por tanto, este proyecto parte del estudio de la identidad, de la identidad étnica y de la adolescencia como fase en el proceso de construcción identitaria como algo complicado de describir y comprender teniendo en cuenta que la identidad se construye y se transforma a lo largo de la existencia a partir de infinidad de relaciones, percepciones, situaciones, experiencias...

Por tanto, para conseguir abordar la finalidad de este proyecto planteamos como objetivo principal y objetivos específicos los siguientes:

Objetivo general:

Conocer y describir la influencia educativa en la construcción de la identidad en hijos e hijas de migrantes marroquíes.

Objetivos específicos:

Describir los procesos de construcción identitaria.

Profundizar en los modelos de pertenencia y competencia cultural.

Identificar los modelos y estrategias educativas en la atención al alumnado de origen marroquí.

Describir los elementos facilitadores o que dificultan el desarrollo identitario y el sentimiento de pertenencia.

4. Metodología de la investigación.

La metodología emerge como resultado de múltiples factores puesto que es un proceso dinámico y en ningún caso inamovible. Se entiende pues, que el método es el camino que seguimos para conocer aquello que queremos comprender, mientras que la metodología es la reflexión sobre el camino recorrido. La metodología es el aprendizaje, la búsqueda o la explicación de la relación entre el sujeto que conoce y el objeto o sujeto conocido o investigado.

Dicho en otras palabras, la metodología designa el modo en cómo enfocamos los problemas y buscamos respuesta a éstos. Sin embargo, que no se debe confundir la idea de método con la de técnica puesto que el primero es el paradigma en el que se inscribe la segunda.

La presente investigación se centra en el enfoque subjetivo puesto que es en éste en el cual se enmarca la presente investigación. Este enfoque se explica mediante el intento de comprender como la persona interpreta o da sentido al mundo que le rodea. Asimismo, este enfoque parte de la figura del investigador como un sujeto activo de la investigación. Así pues, toda investigación se fundamenta en una metodología construida por el investigador como resultado impulsado por la pregunta de investigación. Dicho esto, podemos ubicar nuestra investigación dentro del método subjetivista, puesto que abordamos nuestro objeto de estudio a partir de la propia experiencia de los sujetos protagonistas.

Por otra parte, las técnicas de investigación que se han utilizado han sido se enmarcan dentro del estudio cualitativo. El diseño cualitativo se caracteriza por su capacidad de dar cabida a lo inesperado, considerando que las técnicas de investigación social se aplican a una realidad siempre cambiante. Como afirma Balcázar (2007:7), los "*diseños de la investigación cualitativa tienen un*

carácter emergente, i se construyen a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se puedan recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes".

La elección del método cualitativo responde a la naturaleza explicativa de la pregunta que ha guiado la presente investigación, es decir, buscamos comprender un fenómeno a partir de la relación intersubjetiva que se establece entre los participantes y su entorno.

Cabe decir que no se pretende generalizar las conclusiones a las que se van a llegar, en tanto que entendemos que la realidad es cambiante y nuestro universo de datos a conocer y comprender constituye sólo una representación posible de la misma.

Por lo tanto, cuando se realiza un diseño para la investigación cualitativa no se debe perder de vista su carácter flexible por lo que debe tener la capacidad de adaptación en cada momento y circunstancia.

En definitiva, se ha optado por el enfoque cualitativo puesto que el presente estudio tiene como finalidad comprender la realidad social como resultado de un proceso en construcción, a partir de la visión de sus protagonistas, es decir, que lo cualitativo se ubica *"en un plano a la reivindicación de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular, como prioridades de análisis para la comprensión de la realidad social"* (Sandoval, 1996:37). Dicho de otro modo, partir desde una perspectiva de estudio cualitativo, nos brinda la oportunidad de recuperar la subjetividad como un espacio de construcción de la vida humana en la que la vida diaria se presta como escenario básico para comprender la realidad social y cultural de la realidad humana.

Pensamos que la mejor opción es partir de un enfoque cualitativo puesto que las situaciones humanas son por naturaleza complejas; ya que están constituidas por una serie de dimensiones: psicológica, sociológica, moral, cultural y social las cuales es preciso indagar para comprender la realidad. Así pues, el paradigma cualitativo nos permite visualizar los acontecimientos sociales intentando comprender y describir de manera inductiva la realidad. En consecuencia, los participantes forman parte importante de dicho acontecimiento social puesto que se les percibe como personas poseedoras de un saber acerca de lo que sucede aportando sus significados y conocimientos de sí mismos y de su realidad. Finalmente, asumir la investigación desde un enfoque cualitativo, posibilita ganar en comprensión en relación a los sentidos subjetivos que circulan en los participantes, en nuestro caso: los jóvenes adolescentes hijos de migrantes marroquíes. Retomar el enfoque descriptivo-comprensivo para la presente investigación posibilitará la comprensión de los individuos en situaciones específicas y en un contexto determinado, favoreciendo así el entendimiento de la

realidad personal de los actores sociales y de la diversidad de significados que con respecto al tema de investigación pudiera suscitar en los mismos.

4.1 Fases del diseño

Dentro del diseño cualitativo, la palabra diseño toma el siguiente significado: " *ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso*" (Sandín 2003:138), de tal manera, que una parte de las decisiones serán tomadas en el inicio de la investigación, sin embargo, estas podrán ir cambiando o surgiendo nuevas durante la investigación.

Para esta investigación, nos planteamos el diseño de nuestro estudio en función de cuatro fases que permiten el desarrollo de la investigación y conclusión de ésta: fase de elaboración del marco teórico, diseño y pase de entrevistas, análisis de los datos obtenidos y elaboración de resultados y conclusiones.



Tabla 4: Diseño de las tareas del proceso de investigación cualitativa. Fuente propia.

A continuación, detallamos cada una de las fases con sus correspondencias actividades:

1ª Fase: elaboración del marco teórico

En la primera fase de la investigación llevamos a cabo la concreción de nuestro tema a partir de los objetivos planteados y de la cuestiones que queríamos abordar. Así pues, realizamos una revisión de la literatura utilizando bases de datos cuyo resultado dio lugar a la construcción del marco teórico que nos serviría para la posterior interpretación de los datos recogidos.

Cabe decir, que la tarea de revisión documental, aunque se realizó durante todo el proceso de investigación tiene su punto intenso en el principio del mismo. Así pues, fundamentalmente se basa en la lectura, relectura y reflexión en torno a la bibliografía existente: investigaciones, libros, artículos... y toda clase de documentos que nos permitan elaborar el marco teórico.

Así pues, aprovechando los contenidos de la asignatura *elaboración de proyectos de recerca educativa y social* pudimos iniciar y encontrar información muy relevante para la conceptualización

del tema en las siguientes bases: ERIC, REDINET, TDX, CATÁLAGO de la Universidad de Barcelona.

El resultado por tanto, de toda esta tarea de revisión documental, es en la redacción de los capítulos que conforman el marco teórico de la presente investigación. El marco teórico recoge una serie de conceptos, ideas, concepciones que permiten abordar el objeto de estudio

Una vez desarrollado el marco teórico que nos permitirá poder identificar las variables que se encuentran inmersas en el corpus de datos obtenidos, nos iniciamos en diseño y pase de entrevistas.

2. Diseño y pase de entrevistas

Esta fase se centra en el diseño de las estrategias de recogida de información que se realizaran en este caso la entrevista y en el pase de esta. Las actividades que llevaremos a cabo son las siguientes:

- Planificación y diseño de las entrevistas.
- Revisión del guión de las entrevistas.
- Pase piloto.
- Revisión y reajuste de las entrevistas.
- Pase definitivo de las entrevistas.
- Transcripción de las entrevistas.

Así pues, elaboramos los guiones a partir de los objetivos específicos planteados en el estudio. A continuación, con la tutora del trabajo final de máster (TFM) realizamos una revisión y corrección de los guiones de entrevistas. Para la validación del guión ha sido fundamental los contenidos de la asignatura de *Estrategias de obtención de datos* para realizar una prueba piloto. Esto nos hizo percatarnos de algunos errores en cuanto a la forma, coherencia y estructura... Realizamos de nuevo una revisión y reajustamos los guiones.

3. Análisis de los datos obtenidos

En esta fase y una vez transcritas las entrevistas procedimos a realizar la revisión del marco teórico para establecer un significado e interpretación de los resultados mediante las categorías halladas en los procesos de sistematización y categorización.

4. Elaboración de resultados y conclusiones

En la última fase de la investigación, se procede al cierre del trabajo realizado, reflexionando sobre los resultados obtenidos triangulando los datos y estableciendo interpretaciones conclusiones finales.

A continuación, exponemos la temporalización para cada una de las fases. Cabe decir, que en algunos momentos, se solapaban las fases.

Temporalización										
Meses	S	O	N	D	E	F	M	A	M	J
Fase 1: Elaboración del marco teórico	■	■	■							
Fase 2: Diseño y pase de entrevistas				■	■	■				
Fase 3: Análisis de los datos obtenidos.							■	■		
Fase 4: Elaboración de resultados y conclusión									■	■

Tabla 5: Temporalización de las fases del proceso investigador. Fuente creación propia.

5. Participantes y escenario del estudio.

Para la selección de cada una de las personas que participan en la investigación se tuvo como criterio lo que Manheim, citado por Getz (1997), denomina *selección por conveniencia* que se caracteriza por los siguientes factores: la facilidad de accesos, la conveniencia del investigador y la disponibilidad de los participantes. Asimismo, la selección de participantes será de tipo no probabilístico y no aleatorio ya que la población será seleccionada según las características que mejor se adapten a los objetivos de la presente investigación.

Por tanto, en la población intencional se han elegido una serie de criterios que se consideraron necesarios o altamente convenientes para tener mayor fiabilidad y aproximación al objetivo que persigue la investigación. La selección de los participantes, tuvo en cuenta dos características: que sean de padres marroquíes nacidos en España o bien emigrados a muy corta edad y que tuvieran entre 14 y 18 años de edad. En cuanto a los profesionales de educación entrevistados (director, docentes y psicopedagogos) atienden al perfil de docente con experiencia y en contacto con alumnado de distinta procedencia cultural.

La entrada al escenario y la convocatoria de los participantes será a partir de la comunicación previa al director con el fin que el centro escolar conozca los objetivos de la presente investigación así como la metodología que se pretende desarrollar para que, de esta manera podemos establecer el encuadre de participantes, tiempo, horarios, espacios con los que contaremos para realizar la investigación.

La muestra estaba formada por un total de 17 alumnos de los cuales 6 eran chicos y 11 eran chicas de edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Cabe decir que durante el proceso se perdieron los datos de dos participantes. También una de las participantes marchó de viaje y finalmente una joven se negó a ser entrevistada por lo que la muestra total fue de 13 alumnos, 9 chicas y 4 chicos. También, se tomó como muestra a 2 psicopedagogos, 2 profesores y al director del centro.

Por otro lado, otro de nuestros objetivos es observar cómo la educación recibida juega un papel trascendental en la construcción de la identidad de estos jóvenes y por esta razón, optamos por tomar como participantes 4 docentes y el director del centro para acercarnos a este objetivo. Cabe decir, que se han escogido a los profesores en gran medida por los comentarios realizados por los jóvenes, es decir, se ha intentado escoger aquellos profesores que por una razón u otra son nombrados continuamente por los adolescentes.

En cuanto al escenario, se ha escogido un instituto del municipio de Viladecans (Baix Llobregat) por la facilidad de entrada para la investigadora y porque se adecuaba a las necesidades y características del proyecto.

6. Técnicas de recogida de la información

Se entiende como técnica el conjunto de reglas y procedimientos que permiten al investigador establecer la relación con el objeto o sujeto del estudio. Dentro de la investigación cualitativa una de las técnicas con las que cuenta el investigador es la entrevista, la cual es una técnica donde se da una *"comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteados sobre el problema propuesto"* (Taylor y Bodgan, 1996:35)

Primeramente, mencionaremos la relevancia que han encontrado algunos autores en relación a la técnica de la entrevista. Así pues, según Denzin (1970), citado por Valles (1999), expresa que la entrevista es un encuentro caracterizado por tres elementos básicos: las personas, la situación y las reglas de interacción.

Dicho de otro modo, las entrevistas facilitan una interacción oral directa entre sujetos, que permite recoger información sobre hechos y aspectos subjetivos de las personas, sus creencias y actitudes, sentimientos, opiniones y valores, ofreciendo así una perspectiva interna del individuo. En consecuencia, la entrevista crea un marco artificial de interacción oral entre el investigador y la persona entrevistada, con la finalidad de recoger información sobre hechos y aspectos subjetivos de los participantes como son los pensamientos, las vivencias personales, sus perspectivas, sus significados, sus interpretaciones y la manera en la que clasifican y experimentan su propia realidad.

Para llevar a cabo la presente investigación pensamos que la modalidad de entrevista más adecuada es la entrevista semiestructurada puesto que es una técnica de conversación y narración que favorece el desarrollo de las ideas a la vez que permite realizar una recopilación de datos que recoge los sentimientos y motivaciones, que guían a los participantes a adoptar determinados comportamientos, los cuales, en este caso, se encuentran en relación con la construcción de la identidad de éstos jóvenes.

Así pues, nuestras entrevistas son de tipo formal, semiestructuradas, individuales y de profundización. Se realizan por tanto, a partir de un guión y se van construyendo a partir de las respuestas de los participantes. Esta modalidad de entrevista es una estrategia de recogida de información bastante conocida en el ámbito de la investigación en ciencias sociales puesto que se realiza a partir de un guión, previamente establecido, con un protocolo de preguntas que se formulan, a todos los participantes con el objetivo de tratar las áreas temáticas de mayor interés. No obstante, el investigador queda libre de adaptar la formulación de las preguntas a la experiencia de cada entrevistado y alterar la secuencia según la dinámica de la entrevista.

En definitiva, en la presente investigación se considera acertado el uso de dicho instrumento, ya que permite el contacto con las personas que proporcionaran la información necesaria para el estudio, posibilitando la exploración en aquellas categorías consideradas oportunas y necesarias para que se dé a cabo la investigación. En la medida que los participantes acepten, las entrevistas serán registradas por medio de una grabación con el objetivo de no perder ningún elemento de su exposición narrativa.

Así pues, creemos que partiendo del enfoque descriptivo-comprensivo posibilitará la comprensión de los participantes en situaciones específicas y en un contexto determinado, acercándonos al entendimiento y comprensión de la realidad personal de los actores sociales y de la variedad de opiniones que con respecto al tema de investigación pudiera suscitar en los mismos.

Finalmente, la realización de las entrevistas se producen en el momento pactado con el director. Las entrevistas a los jóvenes como a los docentes seleccionados, por tanto, se llevan a cabo en la institución educativa, en una sesión individualizada con cada entrevistado y la duración aproximada oscila entre los 15- 45 minutos. Las entrevistas se graban en audio y, posteriormente, se transcriben. Las transcripciones de las entrevistas realizadas, se pueden consultar en el anexo este trabajo.

Para elaborar el guión de entrevistas hemos tenido en cuenta los objetivos específicos que queríamos abordar en este proyecto. Así mismo, para la elaboración de las entrevistas se han tenido en cuenta una serie de indicadores previos a su diseño, que corresponden con las dimensiones que nos permitirán a posteriori realizar el análisis y que se recogen en el cuadro siguiente:

ENTREVISTA DIRECTOR- PROFESOR		
Objetivos	Dimensiones	Preguntas
Identificar los modelos y estrategias educativas en atención al alumnado de origen marroquí.	LA DIVERSIDAD DEL CENTRO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Años de experiencia en centros multiculturales (con alumnos de distinta procedencia) 2. ¿En el centro qué función profesional realiza en relación al alumnado de origen migrante? <p>En la actualidad, ¿qué número de profesores y alumnos hay en el centro? ¿existe diversidad cultural? ¿de qué tipo y en qué porcentaje?</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Piensa que los alumnos de origen extranjero presentan más dificultades de integración? (en caso afirmativa la respuesta) ¿Por qué? ¿Existen diferencias según la procedencia étnica en la adaptación al centro? 4. ¿Existen diferencias entre el alumnado dependiendo del centro educativo en el que cursaban antes de llegar al instituto?
Identificar los modelos y estrategias educativas en a atención al alumnado de origen marroquí.	NORMATIVA Y PLANES DEL CENTRO	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Existe una normativa de funcionamiento explícita con el alumnado recién llegado? ¿ cómo ha sido elaborada? ¿ la consideras útil en el desarrollo de su función? 6. Cuando llegan alumnos migrantes al centro que, a veces pueden presentar diferencias de nivel en determinadas áreas (sobre todo en lenguaje) ¿ qué criterios se utilizan para la asignación de grupo? ¿En algún momento o asignaturas estos alumnos van a otra aula diferente? 7. Se realizan algún tipo de atención especializada para dar respuesta a las necesidades del alumnado extranjero o de origen migrante (planes de centro, aula de acogida). ¿Con qué objetivo? 8. Se ha ideado algún plan de actuación para afianzar el éxito académico del alumnado de origen migrante. (agrupación, tutorías) ¿Se ha conseguido con éxito?

<p>Identificar los modelos y estrategias educativas en atención al alumnado de origen marroquí</p>	<p>ESTRATEGIAS DE INTERRELACIÓN EN EL AULA</p>	<p>9. Desde una perspectiva personal, ¿qué te ha supuesto tener alumnos de diferentes culturas en el aula?</p> <p>10. Teniendo en cuenta la relación cotidiana que mantienes con el conjunto de alumnos, ¿consideras que existen algunos rasgos que diferencian al alumnado en base a su origen cultural? ¿podrías poner algún ejemplo de estas diferencias?</p> <p>11. ¿Qué tipo de interacción crees que existen entre el alumnado? ¿consideras que se dan diferencias en la relación de los alumnos en base a su procedencia cultural?</p> <p>12. ¿Los alumnos de origen migrante se relacionan con todos sus compañeros?</p> <p>13. ¿Ha habido algún tipo de discusión o conflicto entre el alumnado por razón de diferenciación étnica-cultural?</p> <p>14. Ante la diversidad existente en el aula, ¿crees que sería necesaria la presencia de un especialista que os orientara en la acción docente?</p>
<p>Describir los elementos facilitadores o que dificultan el desarrollo identitario y el sentimiento de pertenencia. Identificar los modelos y estrategias educativas en atención al alumnado de origen marroquí.</p>	<p>RELACIÓN CON LAS FAMILIAS</p>	<p>15. ¿Qué tipo de relación se mantiene con las familias de los alumnos de origen migrante?</p> <p>16. ¿consideras que la relación con las familias de los alumnos migrantes presentan mayores dificultades que con los familiares de las familias autóctonas? ¿porqué?</p> <p>17. En el caso de no dominar el castellano o el catalán, ¿de qué forma se establece el contacto y se mantiene la comunicación?</p> <p>18. ¿Qué temas suelen preguntar las familias? ¿consideras que la preocupación por la evolución académica de sus hijos es distinta a la de las familias autóctonas.</p>
<p>Describir los elementos facilitadores o que dificultan el desarrollo identitario y el sentimiento de pertenencia. Identificar los modelos y estrategias educativas en atención al alumnado de origen marroquí</p>	<p>GESTIÓN DE LA IDENTIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL</p>	<p>19. ¿Se trabaja la identidad y diversidad cultural con los alumnos? ¿Cómo se trabaja la identidad en las aulas y en los diversos espacios del instituto?</p> <p>20. ¿En alguna ocasión se ha organizado algún proyecto con el objetivo de trabajar la diversidad cultural en el instituto?</p> <p>21. ¿Ha notado algún cambio a la manera de mostrar la identidad de los alumnos de origen migrado?</p> <p>22. ¿Cuál es la política del centro con aquellos alumnos que deciden usar un tipo de vestimenta étnico-cultural? ¿se regula o gestiona de alguna manera?</p> <p>23. ¿Aquellos alumnos que utilizan vestimenta o algún elemento que demuestre identidad cultural presentan más problemas de integración? ¿Qué piensa el centro respecto al tema? ¿Qué piensa usted como profesional?</p> <p>24. ¿Crees que llevando vestimenta o algún elemento que demuestre identidad cultural dificulta su sentimiento de pertenencia hacia la cultura autóctona?</p> <p>25. Piensas que los chicos y chicas de origen migrante cuentan con los mismos derechos y oportunidades dentro del ámbito familiar? Dentro del ámbito educativo y profesional?</p> <p>26. ¿Nota alguna diferencia de género en cuanto al ámbito identitario en las aulas? (reivindicación identitaria)</p>

Identificar los modelos y estrategias educativas en a atención al alumnado de origen marroquí	TRAYECTORIA EXPECTATIVA FUTURO	Y DE	<p>27. ¿Existen diferencias de trayectoria académica entre chicos y chicas de origen migrante? ¿ en qué etnia es más frecuente esta diferencia?¿a qué cree que se debe?</p> <p>28. ¿Qué elementos a su parecer son más influyentes en cuanto a la continuidad y permanencia en los estudios del alumnado de origen migrante? (familia, apoyo del profesorado, ideales)</p> <p>29. Desde su experiencia. ¿Qué cree que puede hacer el centro escolar y el profesorado para ayudar a prevenir el abandono escolar e impulsar a continuar formándose.</p> <p>30. Personalmente, ¿qué enfoque académico resulta más exitoso para la promoción y mantenimiento del alumnado migrado? (el seguimiento del alumnado y las tutorías individualizadas, el tipo de agrupación...)</p>
---	--------------------------------------	---------	---

Tabla 6: Guión de entrevistas del profesorado y director. Fuente propia

En cuanto al guión de las entrevistas para el alumnado, hemos reestructurado el modelo presentado por Massot (2003) y los hemos adecuado a los objetivos y tema de estudio de la presente investigación.

Objetivos	Dimensiones	Preguntas
Describir los procesos de construcción identitaria	Variables contextuales	<p>¿Cómo te llamas? ¿quién te lo puso? ¿tiene algún significado?¿cuál? ¿hay alguien en tu familia que se llame como tú?</p> <p>¿si te dijeran que puedes elegir otro nombre como te gustaría llamarte? ¿Porqué?</p> <p>¿En qué país naciste? ¿y tus padres? ¿cuánto tiempo llevas aquí?</p> <p>¿De qué ciudad provienes/ proviene tus padres?</p> <p>¿qué recuerdas de tu país? o qué te han contado tus padres de su país</p> <p>¿Conoces porqué decidieron venir tus padres a España? (en caso afirmativo que explique)</p> <p>¿Habéis estado viviendo en otros países a parte de España?</p> <p>¿visitas a menudo el país de origen de tus padres? qué crees que sabe/ piensa o conoce la gente de aquí de ese país</p> <p>Si tu padres decidieran regresar, ¿qué harías tú?</p> <p>Cuéntame qué es lo que más y lo que menos te guste de cada país.</p>
Identificar los modelos y estrategias educativas en a atención al alumnado de origen marroquí	Componentes externos de la identidad étnica y cultural	<p>Háblame de la escuela a la que ibas en tu país/ háblame de la escuela que fuiste (en el caso de haber nacido en España). ¿qué recuerdas de ella? ¿ recuerdas si hacías clase en otra aula? ¿qué asignaturas te costaron más?</p> <p>¿Te gusta el instituto? ¿todas las asignaturas las haces en la misma clase?</p> <p>¿Te has sentido alguna vez incomprendido o discriminado en la</p>

		<p>escuela?¿Por quién? ¿Por qué razón?</p> <p>¿Te sentías diferente en casa que en el colegio?¿ en qué aspectos?</p> <p>¿Qué profesor o personal del centro te ha brindado su ayuda?¿es un referente para ti? (en caso afirmativo porqué)</p> <p>¿Tienes amigos del instituto? ¿son todos de procedencia extranjera? (origen cultural de ellos)</p>
<p>Describir los elementos facilitadores o que dificultan el desarrollo identitario y el sentimiento de pertenencia.</p>	<p>Componentes externos de la identidad étnica y cultural</p>	<p>¿Con quién vives?¿ tienes hermanos? (caso afirmativo, sexo y edad de ellos)</p> <p>¿trabajan tus padres? ¿Cuál es su ocupación en España?¿ y en Marruecos a qué se dedicaba?</p> <p>¿Has contando con el apoyo de tus familiares? ¿ellos también estudian?</p> <p>¿Cómo crees que te describen tus familiares?</p>
<p>Describir los elementos facilitadores o que dificultan el desarrollo identitario y el sentimiento de pertenencia.</p>	<p>Componentes teológicos de la identidad étnica</p>	<p>¿Piensas que los chicos y chicas de tu cultura cuentan con los mismos derechos y oportunidades dentro del ámbito familiar y dentro del ámbito educativo y profesional?</p> <p>Llevar algún elemento que demuestre identidad cultural (<i>hijab</i>)</p> <p>¿crees que dificulta la integración?¿Qué connotación le da la sociedad?</p> <p>Si utilizaras vestimenta o algún elemento que demuestre identidad cultural ¿crees que te traería problemas o ventajas en ámbito familiar, educativo y profesional? ¿Ser chica o ser chico cambia en algo la situación?</p> <p>¿Crees que llevando vestimenta o algún elemento que demuestre identidad cultural dificulta tu sentimiento de pertenencia hacia la cultura autóctona?</p>
<p>Profundizar en los modelos de pertenencia y competencia cultural</p>	<p>Componentes internos de la identidad étnica y cultural</p>	<p>¿Te has sentido alguna vez en conflicto o viviendo entre dos culturas? (a qué crees que es debido, en el caso que sea afirmativa la respuesta)</p> <p>¿Cómo defines tu identidad?¿De dónde te sientes?</p> <p>¿Te has sentido alguna vez cuestionado/a por tu origen cultural?</p> <p>¿Has tenido dificultades para integrarte? (esta última pregunta, en caso afirmativo) ¿Por qué crees que es debido y en qué situaciones?</p> <p>¿Qué te parece que piensan las personas de aquí sobre tu grupo? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo te ves a ti mismo?¿Cómo crees que te ven los demás? ¿y tu familia?</p> <p>¿Participas en alguna asociación o tienes conocimiento de alguna?</p> <p>¿Cómo y dónde te ves en el futuro? (expectativas)</p> <p>Aspectos positivos y negativos de ser hijo de migrante.</p>

Tabla 7: Guión de entrevistas del alumnado. Fuente creación propia

7. Técnicas de análisis:

De acuerdo, a lo establecido anteriormente, la validez y la confiabilidad para el instrumento de recolección de datos para esta investigación, se dio a través de la asesoría de la tutora, experta en el tema con el objetivo de establecer coherencia y entendimiento de las preguntas. Así mismo, se realizó una prueba piloto para confirmar la validez y la coherencia de la investigación.

Partiendo de Rodríguez (1996), el análisis de datos se encuentra configurado en torno a tres grandes áreas: la reducción de datos, la transformación de datos y la descripción e interpretación de los códigos.

Reducción de datos: La reducción de la información consiste en seleccionar, focalizar y abstraer la información obtenida en unidades de significado llamadas categorías de contenidos, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados. Las operaciones más representativas que integran esta actividad son: la categorización (dividir y simplificar el contenido de las unidades) y la codificación (realizar operaciones concretas donde cada unidad recibe un código propio de la categoría a la que pertenece). Por tanto, en la reducción de datos, se busca la simplificación de los datos, es decir, realizar una selección de la información con el objetivo de hacerla más manejable.

A continuación, se procederá a identificar y clasificar las unidades de análisis encontradas mediante la identificación y la etiquetación utilizando el proceso de categorización y codificación. Por tanto, entendemos como categorización aquella herramienta esencial en el análisis de los datos cualitativos que nos ayudan a clarificar conceptualmente las unidades o fragmentos encontrados, es decir, aquellos fragmentos que engloban un mismo significado o que se refieren a una misma situación o acontecimiento. Además, el desarrollo de las categorías es el punto de partida para la definición conceptual y práctica de los resultados obtenidos y de ahí radica la importancia de definir las con claridad.

Por otro lado, la codificación la entenderemos como la manera más concreta por la cual asignaremos a cada unidad un nombre o indicativo de la categoría en la que creemos que está incluida. Así pues, realizaremos una síntesis o agrupamiento de todas las unidades diversas encontradas bajo un mismo concepto.

Una vez ya **dispongamos de los datos se intentaran transformar**, es decir, la finalidad llegados a este momento, es tener una idea general sobre los todos los datos obtenidos para poder empezar a distinguir en temas centrales y en temas secundarios o emergentes. En consecuencia, procuraremos

transformar los datos de manera que nos ayuden a su comprensión para que progresivamente y a *posteriori* podemos establecer decisiones sobre el análisis pertinente.

Después, **describiremos e interpretaremos el conjunto de códigos** establecidos mediante la comparación y la observación para que los datos puedan ser transformados en valores, es decir, con todo este proceso pretendemos obtener los resultados necesarios para verificar y realizar las conclusiones de este proyecto.

Así pues, en este estudio se realizará el procedimiento de análisis de datos a través del discurso interpretativo resultado y basado la interacción, es decir, explicando la percepción de los jóvenes sobre su construcción identitaria y llegando, quizás, a un nivel más amplio que es la interpretación del investigador sobre esta percepción. El análisis de datos llevado a cabo es básicamente cualitativo, puesto que el principal instrumento de recogida de información utilizado es la entrevistas.

Finalmente, la extracción de conclusiones responde a una actividad que ya se inicia desde el principio de la recogida de datos, porque la actividad del investigador no se limita únicamente a registrar la información sino que comporta una reflexión continua sobre el proceso y el contenido de los datos obtenidos. No obstante, si de entrada, estas conclusiones son abiertas y no clarificadoras, a lo largo de todo el proceso de recogida, exposición y reducción de información, se van desarrollando y consolidando progresivamente, hasta que se acaban concretando en regularidades, patrones, explicaciones fundamentadas.

7.1 Proceso de categorización de los datos obtenidos.

7.1.1 Análisis de los datos obtenidos en las entrevistas a los profesionales educativo

Las profesionales entrevistados son 2 profesores, el director, 2 psicopedagogos-orientadores. Todos tienen una experiencia laboral de más de 10 años en centros multiculturales y en muchos casos la mayoría en este centro educativo.

Nombre/ Código	Sexo	Años de experiencia	Función docente
P-1	F	24	Profesora de historia y geografía
O-1	F	9	Orientadora y psicopedagoga
P-2	M	20	Profesora de historia y geografía
O-2	M	33	Orientador y psicopedagogo
D-1	M	30	Director y profesor de inglés

Tabla 8: Agrupación de los datos obtenidos a partir de los jóvenes. Fuente creación propia

El siguiente cuadro recoge las categorías obtenidas del análisis de los datos obtenidos de las entrevistas realizada a los profesionales educativos y que utilizamos para analizar y que son resultado de las siguientes dimensiones: diversidad del centro, normativa y planes del centro, estrategias e interrelación en el aula, relación con las familias, gestión de la identidad y diversidad cultural y trayectoria y expectativa de futuro. Por otro lado, se ha utilizado la "O" para hacer referencia a los datos de los psicopedagogos- orientadores, la "P" para el profesorado y finalmente la "D" para el director del centro.

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Escuela- formación	Posibilidades, recursos, estrategias y expectativas que aportan el cuerpo docente para promover a los alumnos a continuar formándose.
Integración/ adaptación	Percepción que tiene el cuerpo docente sobre el proceso de integración o de adaptación al centro, es decir, las dificultades y características del alumnado de origen migrante.
Lenguas vehiculares	El conocimiento, obstáculo, dificultades y obstáculos encontrados en relación al aprendizaje de la lengua o lenguas vehiculares.
Aula de acogida	Las características del aula de acogida como mecanismo para atender a los emigrados recién llegados con el objetivo de favorecer la integración al sistema educativo.
Aula "Oberta"	Es el espacio donde asiste el alumnado con adaptaciones curriculares indistintamente de la procedencia cultural.
Familia	"Familia" hace referencia a la relación de la institución escolar establecida con la familia de los jóvenes de procedencia marroquí y las ventajas y dificultades que se han tenido para conseguir dicha relación.
Interrelaciones	Tipología de relaciones que establecen los jóvenes adolescentes objeto de estudio con sus compañeros
Trabajar la diversidad cultural	Se refiere a los distintos planes, programas, estrategias que se han realizado a nivel de centro para gestionar y trabajar la diversidad cultural en el instituto.
Vestimenta- género	La presentación de la identidad del alumnado de origen marroquí a través de la vestimenta y las interpretaciones que los profesionales educativos realizan sobre estas en base a los derechos e igualdades de género.

Tabla 8: Sistema de categorías personal docente. Fuente propia.

En cuanto a la categoría "**educación- formación**", P-1 hace referencia a que aunque el centro haga todo lo posible para que el alumno continúe su formación en última estancia la que decide es la familia. Sin embargo, también destaca que algunos jóvenes han continuado formándose al cumplir la mayoría de edad o bien trabajando o bien haciendo algún ciclo formativo.

El centre escolar fa tot el que pot. Vale perquè fa tot el que pot per ajudar per parlar amb les famílies, per parlar amb l' EAP si es necessari. Però si la família no vol... ja pots fer de tot però tu no pots obligar ajudant a qui no vol ser ajudat. Per això ja sigui d' on sigui.

Els de la seva família ho he vist quan he entrevistat a pares. Lo que sí és cert és que alguns d'aquests que no han fet res durant el institut. Quan deixen el institut s'han posat a treballar... a treballar o a estudiar. Vale? però pasados los dieciocho també t'ho dic.(P-1).

En relación a esto, según O-1 muchos alumnos no continuaron su formación post obligatoria por no tener los papeles en regla. En consecuencia, éstos no , no pudieron acceder a una formación post obligatoria.

Que jo recordi són pocs que s'hagin quedat de braços creuats. Han fet més coses el que passa és que aquí també hi han hagut limitacions de caire de residència legal perquè si no tenien els papers en regla no podien continuar estudiant i això és el que els hi ha passat a alguns que no han pogut accedir a aquesta formació (O-1).

Los alumnos que durante su escolarización fueron a aula de acollida o a aula oberta O-1 nos comenta que no recomienda que éstos continúen su formación en bachillerato aunque también es verdad que no quiere decir que no se pueda. En referencia, al nivel piensa que es complicado que los alumnos puedan a llegar al nivel de sus compañeros pero no destaca la posibilidad que sí se pueda e incluso tengan un nivel más alto pero siempre será el resultado del gran trabajo y la voluntad de estudiar del alumno.

Vale, en molts casos hi ha problemes d'hàbits d'estudi i altres no tenen capacitat cognitiva d'estudi assumint que no tots tenim les mateixes capacitats per estudiar. Nosaltres no recomanem que cursin un batxillerat però no vol dir que no el puguin fer. L'alumne i la seva família són els que al final decideixen. (O-1).

Sin embargo, O-2 piensa que el éxito va por un lado y las personas que quieren estudiar y que tiran adelante van por otro lado y esto ocurre indistintamente del origen cultural, es decir, que aquellos alumnos que quieran continuar formándose lo harán aún y no haber obtenido éxito académico.

Jo penso que l'èxit acadèmic per una banda que són gent que estudia i tira endavant i per altra banda, el suport familiar. Bàsicament això, però ho podríem estendre a tots els alumnes indistintament del seu origen (O-1).

P-2 añade que aunque desde el centro se realicen todos los esfuerzo por que el alumnado continúe su formación los recursos económicos son escasos por lo que limita el hecho de poder hacer más .

És que no sé, vull dir que l'esforç a nivell de centre l'estem fent bé però ens falten molts recursos, econòmics, laborals i d'equipaments. Quan més recursos més possibilitats de fer qualsevol cosa. (P-2)

Todo los entrevistado salvo P-2 piensa que la continuidad de los estudios es una opción que realizan más las chicas de origen marroquí que los chicos e incluso destaca el esfuerzo que éstas realizan por conseguir sus metas.

Les noies fan batxillerat tenen una altra opció perquè l'esforç que fan és increïble. Tan debò que tots els que arribessin a batxillerat fossin tan lluitadors com ho són les noies d'origen marroquí. Si el que volen és fer batxillerat l'esforç que posen és màxim. (D-1)

Así pues, P-2 piensa justamente lo contrario, que son los chicos los que continúan su formación más que las chicas.

Sí que existeix tinc la sensació que les noies estan més centrades que. No sé com dir-ho... la sensació és que els nois són més lliures en fer més coses i les noies no ho tenen tan fàcil i que normalment sí que conec molts nois que han continuat estudiant. Conec més nois immigrants que no pas noies que han continuat estudiant (P-2)

Respecto a la primera categoría **“Integración y adaptación”** la totalidad de los entrevistados opina que los alumnos de origen magrebí no presenta ningún tipo de dificultad ni de integración. Así pues, P-1 y hace referencia al colectivo gitano como un grupo que sí las tiene.

Depèn d' on provinguin. Però per regla general, els alumnes que més problemes de integració presenten en aquest cas són els gitanos que no... que no són migrants. I els altres... la veritat és que no, que no hi ha ningú (P-1).

Asimismo, hace referencia a que los alumnos que tienen un origen más o menos parecido, es decir, aquellos de orígenes hispanos fácilmente se adaptan al centro.

El tenir els orígens més o menys semblants majoritàriament facilita la integració (P-1)

En cuanto a la adaptación y a la integración O-1 también hace referencia a los alumnos nacidos en España con origen extranjero como portadores de un estigma social generado por la población autóctona. Por lo que la entrevistada, hace referencia a que cree en la bondad y sentimientos de cada persona al sentimiento y no en las nacionalidades puesto que la sociedad etiqueta a los alumnos no por su manera de comportarse sino por la procedencia familiar.

Ells a vegades porten com un estigma, un estigma especial. Hi ha un estigma i per part nostra, per part de la població autòctona també hi ha certa reticència, d'acord? Jo ho he dit sempre que no crec en les nacionalitats, jo crec en les persones. Una persona si és una bona persona, sigui marroquí o d'una altra manera un català o un espanyol tan em dóna, jo crec en les persones. Però sí és veritat que molta gent també els etiqueta i que bueno, doncs atorguen determinades rols ja o estereotips de com comportar-se en funció de la procedència no tant de l'alumne però sí de la família. (O-1)

En cuanto a las dificultades visualizadas de adaptación y de integración O-2 nos explica el caso de una chica con problema de identificación cultural .

Si aprofundeixes en concret sí que hi ha problemes. En concret, l'any passat, va estar aquí primer, segon, tercer i quart una noia que va tenir un problema bastant greu d'identitat i encara el té. Dificultats per saber identificar-se ja que està aquí amb la seva família diguem-ne d' aquí no es trobava molt bé i per aquesta raó, va idealitzar la cultura originària de la seva mare que encara es trobava al Marroc. Es va facilitar el viatge per anar al Marroc. Però resulta que tampoc, complia les seves expectatives que eren fantasia en certa manera i ho va passar molt malament. (O-2)

El entrevistado D-1 añade que si al llegar al centro, los alumnos tienen compañeros con un origen similar, rápidamente asimilan las normas y se adaptan rápidamente al centro. Hace referencia también, a la facilidad de adaptación del alumnado de origen marroquí en comparación a otros colectivos como es el colectivo chino.

Depèn si hi ha al centre alumnes o no del mateix origen similar d'ells ja assimilen. Tampoc els magrebins tenen cap problema de comunicació o d'adaptació al centre. Però els xinesos sí, no sé si serà per l' idioma o que són més tancats.(D-1)

Todos los docentes destacan la importancia del aprendizaje de las "**lenguas vehiculares**" para una adecuada adaptación al centro y como comunicación con las familiar por lo que es algo primordial.

Depèn de l'idioma, si l'idioma el tenen assolit doncs, tant si són magrebins com xinesos no tenen cap problema (P-2).

Por tanto, O-1 piensa que existen dificultades de integración sobre todo en los primeros meses de llegada por el desconocimiento de las lenguas vehiculares. Pero que con el tiempo, esta dificultad desaparece. Cabe decir, que distingue entre el alumnado nacido en España y los que han nacido en Marruecos.

Vale, sí es clar lògicament. Per tot, bueno excepte algun cas, la gran dificultat és la llengua. Per tant la eina de comunicació principal no està, tenen un handicap. Ara bé, distingiria entre els que són acabats d'aterrar que diríem els que acaben d'arribar i els nascuts aquí. (O-1)

También, el entrevistado O-2 reitera en la idea de que si el alumno no presenta dificultades lingüísticas fácilmente se adaptan al funcionamiento, normativa y gestión del centro.

Dificultats en principi a part de la lingüística no hi ha dificultats. Normalment s'adapten a la normativa i s'ha gestionat amb molta normalitat com alumnes ordinaris, normals perquè de fet ho són (O-2)

Así pues, O-2 nos informa que se realiza una atención individualizada a partir de diversas estrategias como son las tutorías, los grupos reducidos...

A veure depèn del recurs que tinguem al centre, grups reduïts en les àrees de llengües. Perquè el problema principal és la llengua. La llengua pues, es posen en grups reduïts. A vegades, s'ha tret a l' alumne en les àrees de llengua i s'ha fet atenció individualitzada. Si és a tercer o quart, a l'aula oberta o en fi. L'objectiu és bastant clàssic pel fet que si no coneixen la llengua o encara que sigui una de les dues llengües vehiculars clar això és l'objectiu primer perquè si no, no tenim cap possibilitat. (O-1)

En relación a las familias los entrevistados también destacan que en algunos casos la comunicación es escasa porque no se domina ninguna de las dos lenguas vehiculares y por tanto, en algunas ocasiones son los hijos los que hacen de intérpretes. Por eso, no se asegura que el mensaje transmitido sea el correcto. En los casos muy necesarios se solicita la asistencia de la mediadora árabe.

Sí sí gairebé sempre ve la mare. Llavors tenim un cas que ve el pare però deu parlar àrab i no se'n entera gaire i el seu fill se'n aprofita. Però majoritàriament ve la mare llavors quan ja algun moment que no, que no ens entenem pel llenguatge o ve la filla com a intèrpret o be es crida a la mediadora (P-1)

La totalidad de los entrevistados coinciden en destacar la importancia de aprender y dominar las lenguas vehiculares. Así pues, Según O-1 cuando el alumno llegaba lo primordial era que adquiriera la competencia de las lenguas vehiculares y esto se hacía en el "**aula de acollida**" o bien dentro de la misma aula.

Tot l' alumnat en general d'acord? però una atenció per exemple, ens ve un alumnat magrebí o sud americà que no tingui competències en llengua catalana d'acord? i en alguns casos tampoc les té en llengua castellana doncs, és un cas

que s'ha de prioritzar. Doncs què faríem? des de psicopedagogia s'elabora i es presenta el material com? doncs a partir de les tutories individualitzades que tenen els psicopedagogs per exemple. (O-1)

Asimismo, hace referencia al trabajo que se hacía en el aula de acollida en atención al alumnado recién llegado.

Tenia el meu horari d'atenció de cada alumne, les àrees de comprensió oral, la comprensió escrita, llenguatge oral i llenguatge escrit. I aleshores procuràvem que d'aquestes quatre àrees estiguessin repartides entre les hores que estaven a l'aula d'acollida. Doncs que passessin per aquestes quatre d'acord? Llavors fèiem petits grups tenint en compte la nacionalitat i també depenia molt si quadraven o no quadraven les hores. Perquè com a molt a l'aula d'acollida podien estar 10-11 hores en funció també de les necessitats de l'alumne. Doncs jo tenia l'horari... el dilluns té tal reforç o tal altre o jo que sé la S i en I han d'anar a tal lloc. Cadascú tenia super programat el que havia de fer i on havia d'estar. (O-1).

El entrevistado D-1 nos comunica que realmente ya no hace falta el aula de acollida puesto que los alumnos que llegan a secundaria ya bien han nacido aquí o bien conocen alguna de las dos lenguas vehiculares.

Ens van demanar si la volíem (l'aula d'acollida) per un parell de setmanes i vam dir que no. De fet és que no tenim a ningú. Els alumnes que no saben català sí que saben castellà amb la qual cosa.(D-1)

Sin embargo, O-2 nos comunica que aún y haber desaparecido el aula de acollida, en el caso que sea necesario se continua haciendo lo mismo que en este espacio pero de manera particular a partir de las tutorías y el seguimiento individual.

Todos los entrevistados conocen mínimamente el uso y las características de las aulas obertas. Las "**aulas obertas**" han surgido a partir de la necesidad y dificultad académica que tenían algunos alumnos de tercer y cuarto indistintamente de su procedencia cultural.

Ara...ara ja no lo que passa és que per exemple s'ha ampliat un hora de les assignatures procedimentals, és a dir, fan un hora més de mates, català i castellà a la setmana. A tercer i quart hi ha aules obertes. (P-1)

Los alumnos que asisten al aula oberta realizan todas las asignaturas en este espacio a excepción de educación física, visual y plástica y optativas que las realizan con el grupo ordinario puesto que han de pasar unas horas mínimas con sus compañeros.

Educació física, la visual i plàstica, la música... aquestes són les que acostumen a fer-les amb el grup ordinari i la resta les matèries instrumentals més assignatures com ciències socials i naturals com són molt complexes, molt molt complexes doncs, les fan únicament amb el grup de l'aula oberta (O-1).

Por tanto, en el aula oberta entran todos aquellos alumnos que necesitan ayuda para poder promocionar el curso y esta ayuda se hace a partir de las diversificaciones curriculares, es decir, mediante una adaptación. Sin embargo, bien es verdad que también se ha incluido alumnos disruptivos.

Les aules obertes són adaptacions curriculars. A les aules obertes entren els alumnes amb una diversificació curricular. el criteri principal de l'aula oberta són aquells alumnes que els hi costa molt ho sigui hi ha esforç, que més o menys hi

ha hàbits d'estudi i que pensem que amb una petita ajuda i atenció personalitzada poden promocionar. Aquest és el criteri principal. Sí que és veritat que en alguna vegada s'ha inclòs algun alumne molt disruptiu en algun cas puntual. (O-1)

Según P-2 en educación física, el alumnado del aula oberta realiza la asignatura en las mismas condiciones que sus compañeros salvo algún caso con dificultades lingüísticas en la que se hace una pequeña adaptación al los contenidos teóricos. Pero sí que afirma que a nivel de centro se realizan planes individualizados, los cuales atienden no solo alumnos migrantes sino también a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) o los alumnos del aula oberta.

A l'educació física no, reben els mateixos continguts. Sí que els continguts teòrics els hi facilitem una petita adaptació. Nosaltres fem plans individualitzats en els quals es valora a nivell de centra vale? es valora totes les matèries, atenent a les seves característiques. Això ho fem no només amb els alumnes immigrants si no amb els de necessitats educatives especials o els d'aula oberta.

En cuanto a la comunicación y relación con las **"familias"**, de origen marroquí la gran mayoría de los entrevistados coinciden en destacar la comunicación y el idioma como conflicto principal. Sin embargo, P-1 piensa que hay una buena comunicación y que la asistente a éstas suele ser las madre, exceptuando un caso. Por tanto, piensa que las dificultades van más allá que las diferencia culturales.

La dificultat en tot cas deu ser el llenguatge perquè a partir d'aquí, diferències culturals en tenim tots . (P-1)

También, O-2 piensa que las familias de origen marroquí tienen ciertas dificultades para entender el sistema educativo por lo que en muchas ocasiones sus dudas suelen estar relacionadas con los caminos o posibilidades existentes dentro del ámbito educativo. Asimismo, destaca que las familias de origen extranjero no tienen las mismas posibilidades resultado del estatus socioeconómico y de la diferencia en las lenguas de comunicación. Sin embargo, destaca que el alumno es capaz de compensar estas dificultades y salir adelante.

Referit a les mateixes possibilitats jo crec que no però més perquè estan en una posició de, dic la família, estant d'estranger en un lloc d'alguna manera ja no es donen les mateixes possibilitats i en molts casos porten un estatus socio-econòmic més difícil que la resta i després el tema cultural podem veure que per exemple, a casa parlen en marroquí no? en àrab, pues són pares que no parlen ni castellà ni català pues és un handicap. Penso jo, no sé, es redueixen les seves possibilitats. De totes maneres, això es pot compensar, l'alumne és capaç de tirar endavant.

O-2 es el único de los entrevistados que piensa que las familias de origen marroquí conforman estructuras muy cohesionadas y seguras y en algunas ocasiones más que las familias autóctonas. Según el entrevistado, este hecho se debe a la fortaleza creada tras el proceso migratorio realizado.

Mira jo et diré una cosa, les famílies marroquines tenen una estructura familiar diguem-ne precisament per estar en un país i ser de procedència estranger, són famílies molt cohesionades i això significa que són alumnes que tenen un suport important assegurat i una forma d'estar bona no? En canvi després, hi ha famílies d'origen d'aquí i que tenen problemes de tot tipus que bueno això va com va... (O-2)

En la "**categoría interrelaciones**" todos los docentes y orientadores coinciden en decir que los alumnos de origen marroquí no tienen dificultades e incluso se relacionan con todos sus compañeros sin tener en cuenta la procedencia cultural de sus amistades.

Sí sí no hi ha cap problema. Dintre del institut es crea una pinya tots pertanyen i se senten del mateix grup. (P-1)

También, comenta la diferencia entre alumnado de origen chino y alumnado de origen marroquí en cuanto a las dificultades de relación con sus compañeros.

Sí normalment, sí. Ara repeteixo els xinesos són més reticents que es posen en un racó i no parlen amb ningú. És evident, jo entenc que al principi quan arribés a lloc nou home pues sí t'apartes una miqueta però poc a poc t'hi vas acostumant. Però clar com els magrebins no venen nous sí no que esto ja se lo saben pues no tenen dificultats per relacionar-se amb la gent. (D-1)

Sin embargo, sí que menciona algún conflicto entre alumnos sin tener como base la procedencia cultural.

Alguna vegada hi hagut però son alumnes que tenen problemes de manera general. Per exemple, vam tenir un problema amb dos alumnes per un acte que van fer. Van fer això i un mes després una altra cosa que no té res a veure. Per tant, no era per raó racista si vols, però sí que agafaven i li tiraven pernil dient ¡venga come! Però també aquest alumne estava fent una altra cosa que no tenia res a veure amb això, perquè van ser expulsats per una altra raó. Només va haver aquest problema i va ser bastant desagradable, es va obrir expedient, es van expulsar. (D-1).

O-2 que admite que aunque los alumnos de origen marroquí se relacionan con todos sus compañeros la verdad es que sus mejores amigos o los lazos de amistad son más fuertes con aquellos alumnos que tienen la misma procedencia.

Però sí que és veritat, evidentment, faràs més amistat amb algú que té el mateix origen. Però a línies generals no. Jo veig que es relacionen tots amb tots (...), evidentment, faràs més amistat amb algú que té el mateix origen (O-2).

Según P-2 la educación física al ser una asignatura de grupo permite crear y estrechar los lazos de amistad entre todos los compañeros.

No utilitzem cap criteri ells s'integren amb tots els seus companys i a l' Educació Física és una matèria bastant integradora. En molts casos, no depèn de l'idioma. No els separem ho fan tots junts.(P-2).

También, los docentes destacan que no es tanto por el origen del alumno sino por el carácter y la intención de este en relacionarse.

No. Tots es relacionen amb tots des del meu punt de vista. De vegades, és més el caràcter i la intenció de relacionar-te. (P-2)

En cuanto a la "**gestión de la diversidad cultural**" en el centro, todos los docentes coinciden en valorar la diversidad cultural en las aulas como algo positivo y enriquecedor. Del mismo modo, indican que no han tenido ningún tipo de dificultad.

Ah jo ho he gestionat força bé, vull dir cap problema. Ho he trobat interessant a nivell d'aportacions i que pugui dir la seva que opina. Per tant, cap problema. Jo sí m'he trobat més avantatges perquè és molt enriquidor (P-1)

Respecto a sí necessitarían la presencia de algún especialista que pudiera orientar y guiar la acción docente, P-1 y P-2 creen que no les haría falta. O-1 hace referencia a que el especialista es el psicopedagogo que se encarga de orientar a los alumnos y al equipo docente.

Bueno de fet l'especialista hi és que és el psicopedagog el que en teoria pot orientar. El que sí que penso és que ha de tenir un feeling molt especial, ha de tenir molta sensibilitat. Normalment jo el que porto en la meua carrera docent i professional no he trobat cap professor que tingui reticències davant la diversitat de l'alumnat (O-1).

Sin embargo, O-2 hace referencia a que sería interesante contar con la guía de un especialista con el objetivo de enfocar el currículum de una forma intercultural.

Sí jo crec que seria interessant un especialista diguem-ne per ajudar-nos a enfocar d'una forma intercultural del currículum. De moment, el que estem fent és aprofitar el que tenim i potser són més els alumnes els que s'adapten . (O-2)

Asimismo, P-1 hace referencia al poco espacio que deja el currículum para trabajar estos temas.

Uff, no... aquí no en el de Vilanova sí però és que també depèn. Saps què passa que el currículum és molt tancat i quan més tancat és... però això ve d'ensenyament llavors quan més tancat és tampoc tens un espai per poder tractar coses d'aquest estil. Llavors, la escola és el que és, la estructura és la que és i tu tens l'espai que tens i el temps que tens (P-1)

La diversidad cultural es un tema que se trata solo a nivel de aula bien sea en tutorías o en la asignatura de ciudadanía.

No. A veure no directament, però si em dius a les classes sí, a les tutories. A les classes de ciutadania sí (D-1).

Buenos, pues, si es treballa la identitat i la diversitat cultural, es treballa dins de l'àmbit de les tutories d'una manera diguem molt pobre més des d'un àmbit de posició general. (O-2)

Del mismo modo, no se ha trabajado de manera específica salvo en aquellos temas que ya de por sí viene introducido.

Jo la treballa quan temes per exemple que fan referència a les cultures de cadascú en historia o en geografia (P-1)

Según P-2 se ha trabajado la identidad y la diversidad cultural a nivel general y no por razones culturales sino que viene dado por la relación existente entre todo el ámbito educativo.

En el centre es treballa la diversitat en tots els sentits, no per raons culturals si no d'aprenentatge i de relació entre ells. (P-2)

A nivel de centro nunca se ha trabajado la diversidad cultural de ninguna manera salvo como comenta O-1 alrededor de algún acontecimiento como por ejemplo la muerte de Nelson Mandela.

Ara que jo recordi no. Però sí que per exemple, ha sigut més amb la figura d'una persona com ara la mort d'en Nelson Mandela. Però així un projecte per treballar aquest tema en concret no (O-1)

Finalmente, O-2 hace referencia a la poca utilización de las aportaciones y características multiculturales del centro para trabajar la temática.

Els avantatges els podem trobar però no els hem explotat. Sí que és cert que fins i tot, sempre hi ha un marge per treballar diferències ètnico-culturals dintre d'un mateix tema. Però diguem-ne que aquest nivell encara no hem arribat. (O-2).

En la categoria de "**vestimenta-gènere**" tanto O-1 como P-1 muestran su preocupación por las chicas que deciden llevar hijab. En cuanto a la vestimenta es algo que genera preocupación a nivel general de todos los docentes sobre todo al sector femenino.

Que quan les veus vestides així t'està dient molt sí i que això et predisposa molt a estar alerta sobretot és preocupació. Sobretot tenint en compte la pujada del integrisme en determinants països musulmans i en què situació queda sobretot la dona. A mi com a persona és una cosa que em preocupa molt però bueno... són eleccions i jo no m'hi ficaré però em fa cosa sobretot (P-1).

Què penso jo? jo és que sóc del bàndol super feminista cañero, vale? Llavors con que jo, no estic a casa seva no ho puc saber, d'acord? saber què hi ha. Saber fins quin punt és una decisió teva, fins quin punt creus que ho necessites. No ho sé, no estic amb tu. No estic al teu cos, no sóc ningú per jutjar-te. Tu seguiràs sent la mateixa persona, el portis o no el portis. Tu ets la mateixa persona (O-1)

Así según P-1 el uso del hijab genera diversos sentimientos y opiniones respecto a la igualdad y rol de la mujer musulmana.

El canvi de vestimenta de les nenes i això és una cosa que preocupa sobretot al professorat femení. Pues perquè la visió de una musulmana que es té es que deixa la dona relegada a un segon lloc i de vegades quasi invisible. De tal manera que, que la preocupació del professorat femení alumnes molt bones de cop es tornen invisibles o es subjuguem d'una manera voluntària sempre entrecomillat. (P-1)

Sin embargo, O-1 y P-2 piensan que el llevar el hijab en muchas ocasiones, se torna una necesidad y un elemento con el cual mostrar su identidad.

Vale, els canvis i la manera d'actuar es dona més en les noies. Normalment a primer no es veu tant noies amb mocador però a mesura que creixen se'l posen i no sé si és per un procés maduratiu o per la regla. Si he tingut noies que no l'han dut mai (O-1)

No, he tingut la sensació que quan més grans són les noies més tapades van. No sé si te relació amb el procés maduratiu o no sé si això és significatiu. (P-2).

Por otro lado, P-2 intenta buscar una explicación para entender el motivo del uso del hijab.

La veritat és que això no ho sé. Perquè tu et poses aquesta vestimenta perquè et sents part d'una cultura que et diu que has de portar això es clar jo no sé que pensa aquesta gent sobre la nostra cultural (P-2).

En cuanto a la gestión y regulación del centro respecto a esta vestimenta es de total libertad, es decir, no se regula de ninguna manera.

No de moment no. A veure depèn si veus un burka aquí ja en parlaríem però el mocador que porten ara tampoc molesta. No resulta ofensiu, ni pels alumnes, ni pels profes ni per ningú. Ningú ha presentat mai ninguna queixa. I per això et dic que no és una cosa que decideixi l'equip directiu i si presentessin alguna queixa diríem... però mai ha vingut mai a queixar-se de res. Cap comentari. (D-1)

Cabe decir, que se hace referencia a una mezcla de culturas puesto que las chicas llevan el hijab con la ropa occidental.

Des del centre no es pren cap tipus de regulació. També el que és veritat que en aquest centre, no han portat mai jilaba ni res, és a dir, duen el vel amb pantalons. La única cosa és que des del centre als nens que duen gorra els hi demanem que se la treguin. Però a una noia no l'he dit mai que ho faci (O-1).

Por otro lado, llevar vestimenta que muestre identidad étnico cultural no es algo nuevo y tampoco es un hecho que dificulte al integración.

Bueno com he dit abans, el fet de vestir d'una manera o una altra no és problema d'integració. De fet no és cap problema. La posició del centre és de respecte i personalment, també de respecte. M'agradaria entendre d'alguna manera que realment no sigui una imposició si no que sigui elles, perquè les persones volen fer-ho. Perquè estan convençudes. A vegades penso que pot ser una pressió familiar però si ho ha decidit per pròpia voluntat llavors no hi ha cap problema. (O-2)

Igual que si abans algú es posava el mocador t'ho dic així en genérico, ara a tothom li és igual. No sé si m'entens al principi era una mica sorpresa: ¿oh, qué ha pasado? (D-1)

Sin embargo, sí que es verdad que sigue sorprendiendo y más en casos que la chica no lo llevaba y con el tiempo decide ponerse el velo islámico, es más, como apunta O-2 pareciera ser una manera de reivindicar identidad.

Canvis en mostrar la identitat sí aquí tenim moltes alumnes que per exemple, les noies el tema del vel i d'allò. Noies totalment integrades i normal i de sobte pues, també de totes maneres sobta una mica tot i que penso que pel que tinc entès que solen ser decisions pròpies.(O-2)

Hi ha un parell de noies que no duien el mocador i ara el porten. Per exemple, hi ha dos germanes que des d'uns anys la petita ho portava però la gran no. Però cosa de uns mesos ara la gran també. No sé, li vaig preguntar com és que ho portes ara? i em va dir ah perquè sí. I vaig dir vale pues ya está. (D-1).

Así pues, P-1 hace referencia a la diferencia de roles de género en la cultura musulmana y destaca cómo las mujeres son más conscientes de la importancia de estudiar mientras que los hombres al estar en la postura dominante, su esfuerzo es mínimo.

En els musulmans sí... ètnia no lo sé cultura musulmana jo et diria ètnia àrab o vete tu saber qué. Jo penso que és una construcció cultural i les noies majoritàriament estan habituades a estar implicades en tot amb lo qual són conscients que és molt important... han de estudiar i tirar endavant i els nois com ja tenen la postura dominant no li fa res total ja arribarà quan li doni la gana. Les noies treballen molt més de fet és més fàcil que una noia acabi el batxillerat que no pas un noi. Per regla general eh. Això és el que s'ha vist aquí fins ara (P-1).

Sin embargo, son las chicas las que continúan formándose en bachillerato e incluso grado universitario y D-1 se pregunta cuál es el motivo de este hecho.

Sí que m'ho he preguntat però no he pogut contestar. A part que pugui pensar que això amb qualsevol tipus de dona que durant molt temps ha sigut depenen d'un home sigui d'aquí, d'allà i del pueblo de a lado. No pot ser una persona que decideixi el que vol a menys que siguis una persona amb independència. Quan ets independent, si no tens diners, si no treballes hauràs de viure a la casa d'un altre tota la vida i serà seva i no teva. Et col·loca en una situació de inferioritat si a més a més és una societat que té molt clar quin és el rol del home i quin és el rol de la dona. Amplia la situació i la fa més difícil i clar, és un sobre esforç (D-1)

En cuanto a P-1 destaca que las chicas y los chicos tienen los mismos derechos en cuanto al ámbito profesional y al ámbito educativo pero en el ámbito familiar es algo que no se puede controlar.

No. A nivell escolar sí y professional si que compten amb els mateixos drets. Moltes vegades l'àmbit professional la escola li pot oferir unes certes coses però a les cases poca cosa se puede hacer. quan he vist noies que són molt treballadores, molt intel·ligents, molt vàlides i de sobte les veus i dius oh my god! què significa tot això i em sembla una regressió o una involució en aquest moment social (P-1)

7.1.2 Análisis de los datos obtenidos en las entrevistas a los jóvenes de origen marroquí

En este cuadro recogemos los datos sobre los jóvenes a los cuales les hemos hecho la entrevista. Así pues, la entrevista ha sido pasada a una totalidad de 13 alumnos. El grupo de entrevistados se componen de 4 chicos y 9 chicas de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Así pues, tenemos 3 alumnos de tercero de los cuales dos asisten al aula oberta; 6 de cuarto de la ESO de los cuales 4 son del aula oberta y finalmente, 4 alumnos de primero de bachillerato. El nombre que reciben los participantes parte de las iniciales de sus nombres y del orden de ejecución de la entrevista.

Participantes						
Nombre/ Código	Sexo	Edad	Edad al llegar	País de Nacimiento	Ciudad de origen familiar	Escolaridad
1. A	F	16	-	España	Berkane	4º ESO
2. Ab	M	16	8	Marruecos	Nador	3º ESO AULA OBERTA
3. As	F	17	-	Marruecos	Fes	1º BATCH.
4. B	M	15	-	España	Tánger	3º ESO
5. Im	M	16	-	España	Chafchaouan	3º ESO AULA OBERTA
6. Na	F	16	-	España	Larache	4º ESO
7. Naf	F	15	7	Marruecos	Nador	4º ESO AULA OBERTA
8. O	F	16	5	Marruecos	Nador	4º ESO
9. R	F	16	-	España	Nador	1º BATCH.
10. S	F	17	7	Marruecos	Nador	1º BATCH.
11. Si	F	16	5	Marruecos	Tánger	4º ESO
12. T	M	17	-	España	Tánger	4º ESO AULA OBERTA
13. So	F	18	8	Marruecos	Tánger	1º BATCH.

Tabla 9: Agrupación de los datos obtenidos a partir de los jóvenes. Fuente creación propia.

Recogiendo la clasificación de Massot (2003) en el siguiente cuadro exponemos las dimensiones y las categorías junto a sus definiciones que se han tenido en cuenta para analizar los datos. Cabe decir que se han reajustado a las características de la presente investigación. Asimismo, hemos añadido una nueva dimensión que recoge los componentes de simbología, creencias, imaginarios, pensamientos y sentimientos religiosos de la identidad étnica como son la vestimenta, el rol de género y el aprendizaje y la enseñanza de la religión. A continuación, se definen brevemente las categorías.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	Definición
VARIABLES CONTEXTUALES	Datos personales y familiares Motivos de la migración y proyecto migratorio	Estas dos categorías hacen referencia a la dimensión de variables contextuales y nos servirán para contextualizar y comprender la estructuración familiar de los participantes.
Componentes externos de la identidad étnica y cultural	Contacto con el lugar de origen	Esta categoría hace referencia al conocimiento y contacto que tienen los participantes con el lugar de origen
	Lenguaje	El lenguaje se refiere a las distintas lenguas y los usos que hacen de ellas en los distintos espacios.
	Relaciones	Estas cuatro categorías hacen referencia a la tipología de relaciones que establecen los participantes con sus amistades, familiares, grupo étnico y con el entorno
	Escolarización	Esta categoría hace referencia a la historia educativa que nos permitirá ver el impacto educativo sobre la construcción de la identidad
	Perspectivas de futuro	Esta categoría recoge todas aquellas perspectivas de futuro
Componentes internos de la identidad étnica y cultural	Autoidentificación-sentimiento de pertenencia Integración	Según Massot (2003: 141) <i>La auto-identificación es el elemento nuclear de la identidad personal, la imagen psicológica que el individuo tiene de sí mismo, la autoconciencia o la conciencia de la propia identidad, la cual es de naturaleza psicosocial e incluye elementos cognitivos, afectivos y morales.</i> La integración recoge aquellos sistemas que necesita una persona para sentirse bien en el lugar que se encuentra.
Componentes de la simbología, creencias, imaginarios y pensamientos religiosos	- Vestimenta - Rol de género - Aprendizaje y enseñanza	La vestimenta hace referencia a la agrupación de todas aquellas maneras de vestir relacionadas con la religión. Asimismo, los roles de género son aquellos papeles o maneras de hacer otorgadas según el género. También hace referencia a los derechos y oportunidades. El aprendizaje y la enseñanza se refiere a cómo se aprende y se transmite la religión

Tabla 10: Componentes de la construcción étnica y cultural: dimensiones y categorías de la identidad cultural. Fuente: componentes de la identidad étnica y cultural (Massot 2003: 140)

A partir del análisis hemos establecido la dimensión de "**variables contextuales**" con la que podemos decir que la estructuración familiar de los entrevistados está formada por los padres y los hijos. Mayoritariamente son familias numerosas, es decir, con tres o más hijos. Asimismo, todos vinieron por primera vez a Barcelona por lo que no han vivido fuera de España ni en otro territorio de fuera de Cataluña así pues, se establecieron en el primer lugar de llegada.

Otro de los factores que comparten todos los participantes es que primero migró el padre y con el tiempo la madre y los hijos o solo la madre (y al llegar nacieron los hijos) por lo que podemos decir que la migración se dio de manera escalonada y mediante una reagrupación familiar. Los jóvenes que migraron junto a sus padres tenían entre los 5 y 8 años en el momento de la llegada.

La mayoría de los entrevistados provienen sobre todo de Tánger y Nador. Cabe decir pero, que algunos de los entrevistados aún y al haber nacido o vivido en estas ciudades realmente el origen familiar es otro. Otros, han optado por hacer referencia a la provincia y no al pueblo por lo que Nador engloba ciudades como Medar, Ben tayab... De una manera u otra, tenemos migraciones árabes y migraciones bereberes.

La mayoría de los casos de los entrevistados señalan que sus padres emigraron en busca de una vida mejor, o sea el **motivo de migración** ha sido laborales. Asimismo, en la mayoría de casos los progenitores trabajaban en Marruecos antes de decidir migrar. Es curioso, como más de la mitad de los entrevistados afirma que sus padres ocupaban el mismo puesto o parecido en el país de origen.

En cuanto a la "**dimensión de los componentes externos de la identidad étnica y cultural**" como ya hemos dicho hemos encontrado y analizado las siguientes categorías: el contacto con el lugar de origen, el lenguaje, las relaciones de amistad, familiares, étnicas y entorno, escolarización y perspectivas de futuro.

Respecto al "**contacto con el lugar de origen**", la gran mayoría de los entrevistados coinciden en que conocen Marruecos a partir de los viajes vacacionales realizados. Por la gran parte del contacto con el país de origen se debe a épocas estivales. Sin embargo, estos viajes han ido disminuyendo debido a la crisis económica. Salvo un caso, todos tienen a la mayor parte de sus familiares allá por lo que se ha de destacar que muchos les agrada Marruecos porque allá se encuentra sus abuelos, tíos, primos...

Hemos ido cada año pero hará como unos tres años que no vamos. Este año in cha allah (Si allah quiere) iremos (3.As)

Respecto a la idea que piensan que tienen sobre Marruecos los españoles y los catalanes algunos de los entrevistados destaca el Marruecos turístico mientras que otros destacan la opinión negativa de traficantes y pobreza.

Que es un desierto que no es lo mismo que aquí que solo es un campo y que la gente que vive allí es toda pobre. (4.B)

Que es bonito, Marrakech por ejemplo, los que me han contado a mí la gente que han ido que les gustaría volver. Les han gustado muchas cosas. (5.Im)

En cuanto a la categoría de "**lenguaje**" la mayor parte de los entrevistados conoce y domina la lengua o lenguas maternas. En algún que otro caso, sobre todo en aquellos de lengua amazic o bereber presentan problemas de fonética y comprensión de distintos dialectos.

Sí que tengo algunas dificultades cuando voy de viaje con los sonidos y a veces me cuesta expresarme porque hay algunas palabras que no te salen y sin querer las dices en español y entonces te das cuenta, pides perdón y es cuando la corriges. (8.0)

No por suerte mis padres nos han inculcado muy bien las dos lenguas. Primero nos enseñaron el árabe y después el amazight. Haber no me sale tan fluido como el catalán o el castellano pero me se defender. (As.3.)

Todos declaran tener un nivel alto de catalán y de castellano salvo Ab.2 que declara que su nivel de catalán es bajo y de castellano medio.

Mi nivel de catalán es bajo y castellano medio (Ab.2)

Respecto al nivel de las lenguas vehiculares de los padres todos destacan que el nivel de catalán es inferior al de castellano. Asimismo, declaran que el padre suele tener el nivel más alto exceptuando a R.9.

El de mis padres bajo pero mi madre sabe más que mi padre. (R.9).

La gran mayoría se comunica con sus hermanos en español o mezclado idiomas a excepción de Ab.3 que lo hace en árabe. En cuanto al uso del español y catalán en casa más de la mitad de los entrevistados declaran que los progenitores prefieren que hablen la lengua materna o lenguas maternas para no perderlas.

Solo en árabe para no perder la lengua. (B. 4)

No les da igual la lengua que hable (A. 1)

La gran mayoría de los entrevistados coinciden en decir que piensan y expresan sus emociones como por ejemplo el enfado en español. Cabe destacar que en algunos casos varía según la persona en la que estén pensando, es decir, si piensan que quieren comentarle algo a sus progenitores lo hacen en árabe o amazic.

En castellano creo y sí pienso que le quiero decir algo en mi padre, eso lo pienso en árabe (N.6)

En cuanto al aprendizaje de la lengua árabe escrita en algún que otro caso lo empezó a estudiar en Marruecos y en otros casos ha sido enseñada bien por los padres o han asistido a la mezquita.

Estoy estudiando árabe en la mezquita los martes y los viernes (Im-5)

En cuanto a "**las relaciones**" los entrevistados coinciden en decir que tienen amigos de procedencia cultural muy diversa. Cabe decir, en algún que otro entrevistado declara que sus mejores amigos son de origen marroquí.

Sí, mis amigos y mis amigas son de todo los lugares. Pero mis mejores amigos son marroquíes. (Ab.2)

En cuanto a las relaciones con sus familiares y con el entorno todos los participantes coinciden en decir, que actúan de la misma manera estando dentro de casa como fuera.

No igual, actúo igual en casa y en el insti. (Si.11)

En cuanto a la "**escolarización**" la mayoría de los progenitores tiene estudios primaria. Sin embargo, hay algunos que tuvieron que dejar de estudiar para ponerse a trabajar.

Mi madre estudio hasta primaria, a la ESO no llegó y mi padre no, estudio nada porque como te he dicho se puso a trabajar muy joven (As.3).

En relación a esto, surge la motivación de los padres por animar a estudiar a sus hijos para que éstos tengan una vida mejor.

Yo creo que estoy estudiando por ellos. Yo mi motivación era 0 y mis padres me apoyaron mucho diciéndome que yo podía que lo intentara. Ahora estoy aquí por ellos.(As.3)

Sí, me apoyan demasiado que siga estudiando porque si no estudias no serás nada en la vida (B. 4).

Respecto a los jóvenes que iniciaron su escolarización en Marruecos destacan y definen su escuela como un espacio grande y con una ratio mayor a 40 alumnos por aula. En su mayoría se refiere a que era una escuela coránica.

Me acuerdo que éramos 45 en la clase y que el profesor pegaba si no te sabías el tema. Tenías que estudiar mucho en casa porque los exámenes eran trimestrales y luego los finales y me acuerdo que las clases eran como una piña todos, todos se llevaban muy bien. Sí, había una asignatura del Islam y hacíamos Francés también. (So.13)

Como hemos comentado, 5 de los alumnos entrevistados migraron junto a sus padres a una edad mayor de 5 años. Por lo que al llegar, se les reforzó y enseñó la lengua vehicular. Cabe decir, que los jóvenes que llegaron con 5 años fueron introducido en el aula y no recibieron ninguna atención específica. Sin embargo, los que llegaron con 8 años hubo un caso en el que ya desde el principio se le puso en un curso menor.

La escuela de aquí la recuerdo más grande aunque mis compañeros eran más pequeños. Hacía refuerzo de catalán, castellano. No repetí ningún curso porque ya desde el principio me pusieron un curso más bajo. (Ab-2)

De la escuela de aquí al principio me costó un poco y por eso me llevaban a otra clase para aprender el idioma por lo que iba a la otra clase en las horas de las lenguas. ¿Qué sentimientos te generaba cuando ibas a la otra clase? Yo muy bien. Se estaba muy tranquilo porque no había mucha gente y eras tú y la profesora entonces era más rápido. (S.10)

No hice ningún refuerzo especial, estaba siempre con mis compañeros pero quizás sí que hice en inglés porque cambié de idioma totalmente porque yo había empezado Francés mientras que el catalán y el castellano lo aprendí en la calle practicando y jugando con los otros niños. (So.13)

Cabe destacar el caso de S.10 que aún y haber asistido al aula de acogida en la primaria durante el primer año, después continuó sus clases con sus compañeros. En la actualidad está cursando bachillerato científico.

Sí, ya no hago ningún tipo de refuerzo ni asignatura aparte. ¿ Qué bachillerato estás haciendo? Yo estoy haciendo el bachillerato científico. (S.10)

Solo uno de los casos que recibió una atención individualizada en la primaria es el que en la actualidad también asiste al aula oberta. Por el contrario, todos aquellos que necesitaron un refuerzo al principio se han incorporado al grupo ordinario. Por el contrario, sí que alguno de los jóvenes que asiste al aula oberta ha nacido en España.

En cuanto a la "**perspectiva de futuro**", la mayoría de los entrevistados les gustaría continuar realizando su vida aquí e incluso formar una familia. Asimismo, algunos les gustaría continuar formándose. Por último, si los familiares decidieran regresar a Marruecos, muchos de ellos se quedarían en España alegando que su vida ya está hecha aquí.

Me veo en Europa trabajando. Quiero ser mecánico y por eso. Sí voy hacer un ciclo medio. (Ab.2)

Yo, pues aquí en España o en otro país. No sé me gustaría ir a la India. Sí quiero estudiar en la Universidad pero aún no sé qué quiero estudiar. (A.1)

Sacándome la ESO y un grado medio de electricidad y la Universidad no creo porque me da miedo. Mi tía tiene un grado de pedagogía pero yo no sería capaz.

Quiero trabajar y formar una familia aquí en España (Im.5)

En cuanto a la "**dimensión de los componentes internos de la identidad étnica y cultural**" hemos analizado las siguientes categorías: sentimiento de pertenencia e integración.

En cuanto al sentimiento de pertenencia 7 de los entrevistados se sienten plenamente marroquíes aunque algunos de ellos hayan nacido en España y solo hayan tenido contacto con Marruecos en periodos vacacionales.

No, me siento marroquí. Me siento de Marruecos. Soy de procedencia rifeña pero yo me siento marroquí ni árabe ni rifeño (Ab.2)

No nunca he tenido ningún problema yo me defino como marroquí (Im.5)

Hay algunos que decían sentirse bereberes o rifeños.

Me siento totalmente marroquí y si eso, me siento rifeña (Naf.7)

Tan solo una de las entrevistadas se siente más de aquí que no de Marruecos.

Sí, más de aquí que de allí cuando vas allí te dicen miran los de España es como si fueras inmigrante en los dos sitios porque aquí también hay algunos comentarios como "vuelve a tu país. (...)Más de aquí que de Marruecos por el hecho de haber nacido aquí y haber llevado la mayor parte de vida en éste sitio. (N.6)

En los otros casos tienen dudas o dificultades para definirse tan solo de un país por lo que se sienten pertenecientes a ambos.

Yo me siento árabe pero también tengo parte de la cultura de aquí porque como yo llevo muchos años aquí bueno como he nacido aquí. A veces, hay cosas aquí que te definen más como eres que no las de allí. A ver de dónde me siento... no

lo sé... bueno la relación más fuerte que tengo es con Marruecos porque mis padre son de allí pero hay cosas pequeñas que me hacen ser parte de aquí como la forma de vestir, en la forma de hablar adopto más el perfil. (R. 9)

En cuanto a la integración prácticamente todos los entrevistados se sienten integrados y no han tenido ninguna dificultad para ello. Sin embargo, sí que hacen referencia a los estereotipos o comentarios que han oído de la cultura autóctona.

Pues dicen que vienen aquí a quitarnos el trabajo. Te tratan diferente. No sé, porque aunque hayas nacido aquí nunca te verán que eres de aquí. (Am.1)

No para nada, nunca me han atacado por mi religión, por mi origen, por mis raíces. Nada, nada.

No tienen una buen imagen de nosotros. El otro día me encontré con una señora, iba con mi compañera "S" que también es marroquí pero que no lleva velo y cuando me miraba a mi hablaba español muy lentamente y me repetía una y otra vez (As.3)

Finalmente, en cuanto a la "**dimensión de los componentes de la simbología, creencias, imaginarios, pensamientos y sentimientos religiosos de la identidad étnica y cultural**" hemos analizado las siguientes categorías: la vestimenta, el rol de género y el aprendizaje y enseñanza de la religión.

En cuanto a la "**vestimenta**" sobre todo son las jóvenes las que han tenido cierta dificultad o se han sentido incomprendidas por el hecho de llevar hijab. Los chicos, al pensar en llevar jelaba o dejarse crecer la barba, creen que les darían mucha vergüenza que les vieran así. Todos los participantes han asegurado que sus amigos de verdad no cambiarían su opinión respecto a ellos tras decidir usar el velo islámico.

A veces sí, aunque haya nacido aquí como soy nueva en esto pues notas que te miran raro, o te dicen que si no lo llevarás estarías más guapa (As.3)

Aquí sí, si un hombre decide llevar jelaba y barba larga te mirarían raro e incluso se reirían de ti. Pero con las chicas, ya se han acostumbrado y cada vez es más normal. La gente se piensa que les ha obligado los padres y le preguntan qué hace saliendo así a calle si es que no tiene calor en verano. Hay algunos que lo respetan porque entiende que es de su cultura pero tampoco conocen el significado. (B-4)

En cuanto al "**rol de género**" muchas de las chicas y de los chicos piensan que la única diferenciación de trato en el ámbito familiar es en cuestión de las tareas domésticas y a la hora de salir a la calle. Respecto al instituto piensan que tienen el mismo trato y finalmente, en el momento de buscar trabajo opinan que la chica tendría más dificultad en encontrarlo si llevara hijab.

No porque los chicos les dejan estar más tiempo en la calle y a la chica no le dejan tanto tiempo. En el instituto, noto diferencias de trato a favor de las chicas, ellas siempre son las buenas si se equivocan les dan un oportunidad una y otra vez y a ti te tachan muy rápido de malo y llevas la etiqueta para siempre. En el trabajo sería lo mismo en verdad.(B-4)

Sí aunque la que ayuda a mi madre con las cosas de casa solo mi hermana. A la hora de salir como ellos (los hermanos del entrevistado)son más grandes pues se pueden quedar hasta más tarde. En el instituto igual y a la hora de buscar trabajo no lo sé porque aún no he buscado aunque creo que si vamos los dos (la hermana y el entrevistado) creo que tampoco, que sería igual.(Im.5)

Finalmente, la categoría **el aprendizaje y enseñanza de la religión** muchos de los entrevistados coinciden en decir que la religión adoptada por la familia es el Islam. Asimismo, muchos desconocen la grafía árabe por lo que leen el Corán a partir de su transliteración en español o bien mediante audio.

Por otro lado, muchos les cuesta seguir la religión y hay incluso alguno de los entrevistados que no reza pero sin embargo, si cree que debería hacerlo. Es curioso, como algunos hacen referencia al aumento de la confianza de los padres si los ven que rezan.

Bueno a veces, rezo y lo dejo y luego en Ramadán rezo. (Im-5)

Bueno, mis padres sí y se han sentado con nosotros a enseñarnos y eso pero es una cosa que no le vemos mucho... no sé... significado vivimos el día a día como se hace aquí ni religiones ni nada (N-6).

8. Sentimientos de pertenencia en los y las jóvenes de origen marroquí

En análisis de las entrevistas pronto reveló que los adolescentes de origen marroquí destacan, entre otros también de origen migrante por su autoidentificación como marroquíes y a la vez promulgaban su deseo y voluntad de darse a conocer y a convencer acerca de sus derechos dentro del grupo mayoritario. A continuación y recordando a Massot (2003) los jóvenes se identifican en diferentes modelos o modos de vivir la identidad entre culturas.

Con el modelo de mimetización se identifican los jóvenes que no reconocen o rechazan su cultura de origen. Así pues, la identificación más frecuente, como hemos visto, entre los entrevistados es "marroquí", ya sean nacidos en Marruecos, nacidos aquí, reagrupados muy temprana edad o en la preadolescencia. La afirmación manifiesta orgullosa y explícitamente y destacan que no es incompatible con tener "pensamientos" de la cultura autóctona.

Pensamos que la identificación con la identidad étnica marroquí de los adolescentes entrevistados se debe a la presencia de Marruecos en la vida de estos jóvenes no tan solo indirectamente (a través del relato de sus padres) sino que anualmente en sus visitas vacacionales. Estas visitas son deseadas, esperadas y añoradas por lo que la imagen de Marruecos, en lo general, se encuentra idealizada porque es el tiempo de descanso después de los estudios y además y sobre todo, da la oportunidad del re-contacto con el resto de familia de manera arropada, es decir, el encuentro con la familia tras estar prácticamente en soledad en el país de llegada. También, la tipología de relación establecida de respetabilidad, confianza, solidaridad... hace que muchos tengan como proyecto volver definitivamente a Marruecos alguna vez en su vida.

Me siento orgulloso de ser marroquí. (B-4)

Una segunda razón que destacamos en la opción identitaria radica en el origen de los padres, es decir, uno es marroquí porque sus padres lo son por lo que se autoidentifican con la herencia cultural otorgada y otra identificación es considerada como gesto desleal.

Un poco de aquí y un poco de allí. He nacido aquí pero mis padres son de Marruecos. Pero más me siento de Marruecos porque toda mi familia está allí. (Am-1)

Respecto a la opción identitaria del modelo de confusión hemos de tener en cuenta el imaginario social tanto español como marroquí en identificar con claridad a través de nuestra mirada, es decir, los jóvenes podrían considerarse que "son" marroquíes porque los definimos como tales a través de la legislación, la discriminación laboral, insultos en la calle, los discursos mediáticos, etc. Y creemos que son los marroquíes los que no se adaptan porque tienen una clara voluntad de preservar su cultura. Estos jóvenes por tanto tienen dificultades para definir su sentimiento de pertenencia porque vayan donde vayan son considerados inmigrantes.

Bueno, cuando estás allí y te ven hablar español te miran con cara rara en plan si quieres hablar español vete a España. Pero en España cuando hablas con alguien en árabe hay gente que te mira porque quizás pienses que estamos diciendo algo de esa persona. (B-4)

Sin embargo, aún y auto-identificarse como "marroquí" este concepto también se encuentra vinculado a una adscripción religiosa, por lo que la religión podría configurar ya de por sí un sentimiento de pertenencia.

Marroquí porque aunque quiera ser de aquí no me sale. ¿Por qué crees que no te sale? En tanto a que mi religión, mi manera de ser seguramente sería más cercana a ser marroquí y me siento marroquí, me siento musulmana (As- 3)

En el modelo de doble pertenencia se concreta en una clara bilateralidad puesto que uno se siente de las dos partes pero de ninguna por completo, porque en Marruecos es tratado como de España y en España como marroquí. Sin embargo, encontrar el equilibrio no es fácil porque precisan de competencias como la reflexión, la valoración crítica, y la resistencia a la desaprobación ocasional de alguno de los grupos.

Un poco liada porque si has nacido aquí eres española pero luego también tu familia es de origen marroquí. Entonces eres mitad española y mitad marroquí (N-6)

El modelo de múltiple pertenencia es más amplio que en el anterior modelo puesto que la identidad cultural resulta de distintos lugares. El joven ha desarrollado distintas competencias para funcionar adecuadamente en los diferentes contextos.

Me siento totalmente marroquí y si eso, me siento rifeña. (Naf-7)

Para terminar, tan solo hemos encontrado que uno de nuestros entrevistados y que ha nacido en España que se siente más de aquí que de Marruecos pero también presenta ciertas dudas

Más de aquí que de Marruecos por el hecho de haber nacido aquí y haber llevado la mayor parte de vida en éste sitio. (N-6)

Esto seguramente se explica relativamente por la reciente migración marroquí en España, la proximidad de Marruecos, el peso de la familia y del Islam, así como la política. ¿Por qué entonces aún y haber nacido en España, domina los patrones de conducta, vivir la mayor parte de la vida aquí, estos jóvenes no se sienten pertenecientes a este país?

Finalmente, decir que del modelo de evasión imaginaria ninguno de los entrevistados estaría dentro de éste. Por otro lado, recordar que los agentes o factores implicados en la configuración de las opciones identitarias tiene su propia dinámica por lo que no se puede realizar una interpretación unívoca puesto que no hay un único modelo de familia, ni un único discurso sobre la migración... a la vez que se solapan otras variables como son la clase social, la antigüedad en el país...

8.1. La aparición de un nuevo modelo

Investigar sobre los jóvenes de origen migrante, es una interesante y profunda labor, ya que al indagar incluye realizar una mirada desde los diversos contenidos y múltiples factores que rodean la adolescencia, es decir, la juventud enmarcada dentro de sí como una construcción sociocultural, un imaginario y una representación psicosocial.

Por lo tanto, el estudio acerca de la identidad, implica explorarla, conocerla, comprenderla e interpretarla a partir de la relación consigo mismo, de la relación con los demás y finalmente, con los diversos sistemas socio-culturales. Sin embargo, cuando parte de la simbología, las creencias, los imaginarios, los pensamientos y los sentimientos que están ligados a una religión, es un factor que se ha de tener en cuenta, es decir, existen naciones que se encuentran intercalados e interligados con la religión.

Debido a los resultados obtenidos, pensamos que para comprender el proceso de construcción identitaria personal y étnica de los jóvenes de origen marroquí se ha de tener en cuenta una **dimensión que englobe los símbolos, las creencias, los imaginarios y los pensamientos en relación a la religión** que conforman la sugerencia de un nuevo modelo diferencial de sentimiento de pertenencia y que guarda relación con los modelos ya propuestas. Cabe decir, que el planteamiento de este modelo sugiere la opción de ser analizado en diferentes contextos religiosos y no simplemente en aquellos adscritos al Islam.

A lo largo de las transiciones que ha vivido el mundo entero, siempre la religión, las explicaciones religiosas y todo lo que engloba este concepto ha sido motivo de unión, discordia, construcción de la sociedad, sistema de valores... Así pues, el término religión, para Geertz es: *"un conjunto de formas*

y actos simbólicos que relacionan al hombre con las condiciones últimas de su existencia que le permiten al ser humano establecer actitudes y motivaciones fuertes, penetrantes y duraderas, formular concepciones globales del sentido de la vida y revestir dichas concepciones de una atmósfera tal de verdad que las actitudes y motivaciones parecen de acuerdo con la realidad " (Geert 1997:71).

Así pues, abordar la dimensión de lo religioso en la presente investigación, no es una alternativa arbitraria, sino altamente pertinente, ya que en la actualidad la religión es una variable que se encuentra muy comprometida en instituciones como la familia, la sociedad, prácticas religiosas e incluso como resultado de la conservación de los distintos legados en la cultura. En consecuencia, la dimensión religiosa de la persona surge a través de la observación, la enseñanza y la reflexión que cada individuo desarrolla al hacerse más activo en la religión de su grupo social, mediante ceremonias o rituales propias de cada religión o grupo.

La dinámica que juega la religión tiene importancia el significado que atribuyen los individuos y grupos sociales en la configuración de su propia realidad. Hablar de la relación religión- sociedad, nos invita sin lugar a dudas a hablar sobre la intersección entre la religión y sujeto. Cada persona interpreta de manera particular la religión junto a las experiencias y prácticas que él, ella o el grupo vivencia. Por lo tanto, la interiorización de la religión en determinado sujeto, tiene que ver con la necesidad de analizar el fenómeno religioso, es decir, como experiencia humana y como experiencia subjetiva.

Por otro lado, la religión conforma un sistema de creencias, valores y pautas de comportamiento respecto a las prácticas de la vida cotidiana como por ejemplo las relaciones de pareja, la ingesta de alimentos, la oración, las festividades... Tal y como hemos podido constatar en los datos obtenidos, la vida diaria de los jóvenes de origen marroquí se encuentra entrelazada a la creencia y simbolismo religioso desde incluso antes de nacer. Así pues, el significado del nombre, la manera de vestir, la regulación de que alimentos están permitidos ingerir, la oración, la devoción e incluso las festividades o celebraciones tienen su razón religiosa que conforman un sistema de valores a menudo en choque con sociedades democráticas y laicas.

Otro aspecto que se ha de considerar relevante es la tipología y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales del grupo mediante experiencias compartidas dentro de un espacio común como son la iglesia, la sinagoga o la mezquita...Espacio en el cual los participantes interactúan, conviven, construyen, crecen, comparten elementos comunes y pasiones que los identifica como grupo.

Finalmente, aunque los jóvenes no se definan como creyentes o no tienen aferrado el sentimiento religioso al igual que sus padres sí que es un factor importante en su día a día por lo que tanto los centros educativos, como la sociedad han de tener en cuenta.

Marroquí porque aunque quiera ser de aquí no me sale. ¿Por qué crees que no te sale? En tanto a que mi religión, mi manera de ser seguramente sería más cercana a ser marroquí y me siento marroquí, me siento musulmana.(...)Pues estaba en Marruecos y era Ramadán y me sentía muy mal, como si llevarlo me hiciera sentir una verdadera musulmana así que di el paso y hasta ahora (as 3)

Intentando rezar a sus hora. Hay veces que me da palo, como a todos pero siempre acabo rezando. (as-3)

La musulmana. Bueno, mis padres sí y se han sentado con nosotros a enseñarnos y eso pero es una cosa que no le vemos mucho... no sé... significado vivimos el día a día como se hace aquí ni religiones ni nada. (...) Sí, las fiestas que se celebran allí también las celebramos aquí o el Ramadán y esas cosas, casi todas...Ramadán, la fiesta del cordero y creo que ya está. (Na-6)

Tú te lo pones por Allah pero si la sociedad te obliga y has de subsistir pues no sé. (So.13)

9. Propuestas, prospectiva y limitaciones

Fruto de la investigación realizada y de las conclusiones surgidas, pensamos que se hace necesario la formulación de **propuestas prácticas** concretas en el ámbito educativo y en el de los jóvenes en sus espacios de convivencia. Nuestra propuestas de mejora parte de la idea de que el contexto analizado permite el desarrollo de la integración y la comprensión de la construcción identitaria de jóvenes de origen marroquí.

Así pues, pensamos que no se dan suficientes espacios de convivencia por lo que existe un gran desconocimiento entre los diferentes colectivos por lo que permite la posibilidad de mejorar estos espacios en la medida que se realicen actuaciones y se destinen recursos. Pensamos que estos espacios conforman el principio básico de la ciudadanía intercultural.

Por tanto, la idea de fondo que planteamos es educar en y para la interculturalidad y en la interreligiosidad que no son otra cosa que integrar desde la diferencia, es decir, un individuo se siente incluido en la sociedad cuando se ve y se siente reconocido y respetado. Para ello, los centros educativos han de tener la responsabilidad acogedora e inclusiva de todo el alumnado independientemente de sus orígenes o creencias.

Por un lado, la realidad es muy diversa pero a pese a esto, la organización escolar se presenta rígida. Los centros no utilizan los recursos existentes (talleres de adaptación curricular, aulas de acollida, etc..) o a menudo no son bien utilizados puesto que favorecen la segregación y no la adaptación. Asimismo, existen centros que aún y ser diversos no tienen ningún proyecto para gestionar y trabajar la diversidad tanto a nivel de centro como a nivel de aula, bien sea por falta de formación del

profesorado o por falta de motivación e interés respecto a la temática. Por lo tanto la formación básica del profesorado debería ser inicial y continuada para dar respuestas a los retos diarios brindando una atención especializada a aquellos que la necesiten.

Por otro lado, hay que dar una atención especializada, comprometida a la relación que la escuela establece con las familias y no únicamente en la lucha contra el abandono escolar sino que la escuela ha de permitir que las familias se sientan implicadas de una manera activa. En consecuencia, hay que desarrollar estrategias de acogida y de mediación con las familias (no solamente en los conflictos sino en el día a día). También hay que facilitar los recursos de trabajadores sociales, mediadores y traductores cuando sea necesario para que el alumno no se vea obligado a hacer de intérprete. Además, se deben ofrecer la información a las familias por diferentes medios.

El aula de acogida hasta hace unos años se presentaba como una potente estrategia para dar respuestas a la atención de la diversidad en los centros escolares. Así pues, veíamos que los objetivos principales del Aula de acogida eran el aprendizaje del catalán como lengua vehicular y la integración sociocultural de los alumnos de procedencia extranjera pero no se planteaba un trabajo paralelo con el alumnado autóctono que al fin y al cabo era el responsable de la "acogida". Cabe decir que la necesidad de este tipo de estrategias han ido disminuyendo porque la gran mayoría que aún hoy en día denominamos "inmigrantes de segunda generación" son jóvenes nacidos o emigrados a tan corta edad que han pasado la mayor parte de su vida en el país de llegada por lo que no presentan dificultades con las lenguas e incluso conocen las pautas y competencias para vivir entre culturas. Consecuentemente, habría que reestructurar las estrategias utilizadas puesto que la diversidad es presente pero no en las mismas características que en años atrás.

Finalmente, creemos que es importante estrechar el vínculo relacional entre los alumnos y favorecer la convivencia. Para que esta idea sea posible urge encontrar mecanismos de interrelación a partir del conocimiento y comprensión mutua. Así pues, nos parece que este tipo de propuestas serían adecuadas tanto para el alumnado autóctono así como para el alumnado de procedencia migrada puesto que a éstos les toca vivir el contraste entre las creencias y las formas de vida vigentes en sus familias y las predominantes en la sociedad en la que se han instalado, y es esta dicotomía de referentes culturales donde deben desarrollar su propia identidad.

Límites de la investigación.

La realidad educativa es diversa, compleja y cambiante y por eso, su estudio está sujeto a límites y obstáculos que no podemos controlar y por ello esta investigación ha estado sometida a ciertas

limitaciones de diferentes tipos. Los límites con los que nos hemos encontrado son de dos tipos: contextuales y técnicos. Pese a que, como hemos visto en la presentación de los antecedentes, existen trabajos y estudios que abordan aspectos relacionados con nuestra investigación, lo cierto es que no hay ningún estudio sobre el proceso de construcción identitaria y sentimientos de pertenencia de jóvenes adolescentes de éste origen por tanto, nuestra primera limitación la encontramos en la escasez de estudios y referencias sobre la temática. Este hecho ha llevado a la imposibilidad de comprobación y comparación concreta de ciertas conclusiones a las que hemos llegado.

La siguiente limitación se refiere a los datos obtenidos. El hecho de haber investigado sobre una realidad dinámica y cambiante como es el entorno de la migración y de la educación, así como el hecho de abordar los diferentes modelos de supone la necesidad de mantener una actualización constante respecto al objeto de estudio. Asimismo, la imposibilidad de utilizar otra técnica como por ejemplo, los grupos de discusión que nos hubiera ayudado a triangular y verificar los datos obtenidos. El hecho de no haber podido triangular y verificar la información obtenida mediante otras estrategias como por ejemplo los grupos de discusión han supuesto también un límite para este estudio. Por tanto, hemos llegado a unas conclusiones que por el volumen de participantes y por las técnicas utilizadas no hemos podido justificar sus causas de manera fiable.

Las investigaciones habitualmente no indican la solución definitiva del problema y a menudo, son más las preguntas que aparecen al final de la investigación que al principio. Estas dudas nos sirven de apunte para futuros trabajos. Por lo que este trabajo contribuye y permite la continuidad de la investigación sobre la temática puesto que durante su desarrollo han quedado pendiente varias cuestiones que por los límites temporales no se han podido resolver, profundizar o extender como se hubiera deseado.

En esta investigación se analiza el proceso de construcción de la identidad de un colectivo concreto de nuestra sociedad pero a lo largo del proceso de investigación se detectan ciertas particularidades en función de los distintos orígenes que pensamos que sería interesante analizar en profundizar. Por tanto, proponemos llevar a cabo un estudio de corte similar con otros colectivos de jóvenes de origen migrante de nuestra comunidad autónoma para poder caracterizar a otros colectivos y contribuir así al conocimiento y comprensión de la diversidad étnico-cultural.

Además de esta ampliación creo que sería muy interesante realizar un estudio longitudinal con la misma población analizada. Dado que en esta investigación y la construcción identitaria es un proceso dinámico y cambiante por lo que sería de gran interés analizar qué ha pasado con el colectivo de jóvenes entrevistados con el paso del tiempo. Sabemos la dificultad que esto implicaría

pero el valor de tener información real tras un largo tiempo nos daría muchos indicadores de los elementos que favorecen realmente los procesos de construcción identitaria y personal.

Otro tipo de ampliación que creemos que sería muy interesante es la concreción del estudio en colectivos de procedencia extranjera en diferentes tipos de contextos, es decir, las semejanzas y diferencias en función de tamaño del municipio o población. Asimismo, recomendamos aumentar los participantes para verificar los datos obtenidos.

Debido al colectivo analizado, se ha evidenciado que para los jóvenes, las relaciones de amistad son un tema crucial para la integración. Durante la juventud, las relaciones establecidas con iguales contribuyen a la creación de las relaciones interpersonales y generan sentimiento de pertenencia a un grupo. En el seno de estas relaciones los jóvenes expresan sus opiniones, manifiestan determinadas actitudes y se animan a la toma de decisiones guiados por experiencias subjetivas socialmente compartidas. El grupo de amigos aporta seguridad y reconocimiento, al tiempo que les brinda la posibilidad de compartir ideas, preocupaciones, etc. Por esta razón, sería adecuado tener en cuenta la opinión del grupo de amigos y compañeros para triangular los datos obtenidos.

10. Conclusión

La diversidad cultural de las sociedades europeas es una realidad innegable. En los sistemas democráticos, la mezcla de culturas, religiones y etnias tiene como consecuencia la aparición de una sociedad plural en sus creencias, en sus convicciones y en sus manifestaciones. Este es uno de los principales desafíos que tienen planteados los países europeos y por ello, uno de los ejes prioritarios de sus políticas sociales y educativas. Así pues, tras haber profundizado en el concepto de identidad podemos llegar a la conclusión que no es resultado de un solo componente sino que intervienen factores de índole muy diversa.

Por tanto, la identidad no es solamente la identificación con una cultura sino que la integración a esta incluye una remodelación, conservación y transformación dando como resultado la creación de una nueva identidad. A partir del análisis de los jóvenes de origen marroquí podemos afirmar que los hijos nunca adoptarán plenamente la identidad de sus padres ni la de aquí plenamente sino que progresivamente irán asimilando e interiorizando elementos de ambas culturas que les permitirá y les facilitará la relación. En consecuencia, las relaciones étnicas llevadas a cabo en ambas culturas implicarán el aprendizaje de distintas competencias y habilidades que les servirán para sobrevivir.

Nos encontramos ante jóvenes sobre los que es fácil apreciar cierto estado de confusión en cuanto a sus referentes identitarios, no sólo por su situación de crisis evolutiva, sino porque además, están

viviendo un encuentro de culturas unidas en muchas ocasiones por el conflicto y el enfrentamiento. La forma en que los jóvenes se piensan a sí mismos (autoconcepto) se ve sometido a tensiones específicas cuando ese pensamiento se pone en marcha en contextos en los que los grupos, los valores o las costumbres divergen de los que constituyen las referencias habituales.

Los jóvenes de origen marroquí llegaron aquí tras la búsqueda de una vida mejor por sus progenitores y en muchas ocasiones son los jóvenes los que se autocargan de distintas responsabilidades para enorgullecer el trabajo realizado por los padres. Así pues, éstos chicos intentan construirse su futuro al igual que lo hicieron su padres intentando mostrar que valió la pena los esfuerzo realizados y que son capaces de no desarraigarse de su pasado y continuar viviendo lo que les ha tocado vivir. Estos jóvenes a ojos de los demás siempre serán vistos como inmigrantes puesto que aunque pasen muchas generaciones no perderán lo que sus padres se encargan de reforzar y transmitir y que casualmente es lo que les hace ser diferentes a los jóvenes autóctonos. Asimismo, han pasado la mayor parte de sus vidas aquí por lo que han incluido elementos culturales característicos de la zona haciendo que tampoco sean bien vistos por los padres y familiares. Entonces el joven de origen migrante se convierte en un híbrido resultado de la mezcla de culturas y de distintos factores.

Por otro lado, cuando las dos culturas son diferentes entre sí e incluyen componentes que las distancia aún más hace que el conflicto se agrave. Sin embargo, la gran mayoría de los jóvenes se sienten marroquí a pesar de haber nacido en España, de tener dificultades con la lengua materna y de haber recibido la escolarización de aquí. Esto nos hace pensar ¿ por qué no se sienten también de aquí? ¿ por qué aún y tener dudas sobre su pertenencia finalmente siempre se declaran marroquíes?

En este contexto, la escuela por su estructura y características, desempeña una función crucial en la formación de la identidad de los hijos de migrantes puesto que la escuela tiene el poder de lograr la aceptación social a partir de la integración de la diversidad cultural como un reflejo normal de la realidad social actual en la cual se puede convivir y compartir distintos valores.

Sin embargo, cuando no se gestiona de ninguna manera, no se da la oportunidad de que el individuo se forme y comprenda su identidad de manera intercultural la escuela deja de ser un lugar privilegiado y se encarga de reproducir de manera repetitiva los estereotipos y prejuicios de la sociedad global hecho que en el alumnado de origen migrado y etiquetado como inmigrante, se le creen dudas, frustración y rechazo porque no acaba de comprender porque la sociedad que lo ha visto nacer y crecer no lo acaba de aceptar como miembro de pleno derecho. Por tanto, la educación ha de tener en cuenta las características de las sociedad actual y favorecer el aprendizaje, la comprensión y

la construcción de la identidad de una manera sana para que aquellas personas con múltiples pertenencias puedan convivir de manera sana ampliando las posibilidades de relación con su entorno, su familia, su escuela a lo largo de toda su vida.

Finalmente, la educación y la sociedad deben lograr la integración de los diferentes grupos que de ella participan con el objetivo de convivir en una sociedad integrada y no fragmentada como fruto de la aceptación y el reconocimiento de la persona que consideramos diferente sea autóctono o migrado y para eso es necesario que tanto los unos como los otros realicen cambios. Así pues, podemos sentirnos identificados con una cultura, la de origen, la de nuestros padres y a la vez abrimos al conocimiento y a la participación en las otras culturas sin suponer ningún conflicto para nosotros mismos. Incluir a los hijos de migrantes y de autóctonos respetando y valorando las diferentes culturas y apoyando la construcción de la identidad personal y étnica de los jóvenes que son el futuro del bienestar de la convivencia.

11. Agradecimientos

En primer lugar me gustaría agradecer a todos los profesores que me han ayudado a crecer como persona tras realizar el Máster de Educación en Valores y Ciudadanía. También quiero agradecer al instituto Josep Mestres i Busquets por abrirme una vez más sus puertas.

Por otro lado, no podía faltar el agradecimiento más emotivo a mis seres queridos por el apoyo continuo y por compartir conmigo muchas ilusiones una vez más. Finalmente, quiero agradecer a M^a Inés Massot por su apoyo y seguimiento continuo. ¡Gracias!

12. Bibliografía

- Banks, J. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon
- Balcázar (2007). *Investigación cualitativa. México: Ciencias sociales: sociología*
- Barea, G. E. M. (2008). *Un proceso migratorio (pre-migración , migración y post-migración) estudiantil : jóvenes marroquíes en la Universidad de Granada*. Revista electrónica de investigación educativa, 10(2). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/206>
- Bartolomé, M; Cabrera, F. Espín, J.V; del Campo, J; Marín, M^a A; Rodríguez, J; Sandín, M^a P. y Sabariego, M.(2000) *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Ministerio de educación. Cultura y deporte, Centro de investigación y documentación educativa (cide).
- Botton, L. Puigvert, L. Taleb, F. (2008), *el velo elegido, Barcelona: el roure*.
- Carbonell, F. (2000). *Els reptes educatius de la diversitat cultural y l'exclusió social*. Editorial Mediterrania. Barcelona.
- Essomba, M; Álvarez J.L. (coord) (2012). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona, Críticas y fundamentos Graó.
- Geertz, C. (1997). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós
- Isajiw, W. (1990). Ethnic-Identity retention. En R. Breton; W.W. Isajiw; W. E. Kalbach y J. G. Reitz (eds.) *Ethnic identity and equality*. (34-91). Toronto: University of Toronto Press.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid. Eudema Antropología horizontes.
- Marí, R.M (2005) *Diversidad, identidades y ciudadanías: la educación social como cultura ciudadana*. Valencia, series educación social.
- Marín, M.Á.(2005a) *Identidades físicas y digitales en un mundo global interconectado*. Ponencia presentada en XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación educativa. "Investigación e innovación educativa al servicio de instituciones y comunidades globales, plurales y diversas". Alicate, 4-6 septiembre 2013 (en prensa)

Massot L. M^a. I (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Colección aprender a ser. Bilbao Desclée. 217 pp.

Mijares, M. L. (1999). *Cuando inmigrantes y autóctonos comparten estereotipos: niños, escuela e imágenes sobre la inmigración marroquí en España*. Universidad autónoma de Madrid. Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 10. No.2, 2008. Consultado en: <http://revistas.um.es/index.php/analeshc/article/view/86521>

Moncasi, C. (2006). Llevot, N (ed.) *El pla per a la llengua i la cohesió social del Departament d'Educació de la generalitat*. En *La educación intercultural: discursos y prácticas*. (39-52). Universitat de Lleida. España

Muñoz, S. V. (1999). *Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante*, 113–129. Consultado en: <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n57/02102862n57p113.pdf>

Palou, B (2010). *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. Barcelona, Universidad de Barcelona. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación (MIDE) (tesi doctoral; directoras: M. Ángeles Marín y Marta Sabariego).

Rodríguez. S. C. *Teoría y practica del analisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad*. Revista internacional de Ciencias Sociales y Humanidades.

Sabariego M. (2002) *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Barcelona. Aprender a ser Desclée

Sandín, M.P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. Mac Graw Hill

Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa. Bogota: Corcas editores*

Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*, Barcelona . Editorial Paidós

Soriano. E. (2004). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Sección II: Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural en *La educación en contextos*

multiculturales: diversidad e identidad. Ponencias XIII congreso nacional y II iberoamericano de Pedagogía. (187-218). Valencia Sociedad española de pedagogía.

Taylor SJ, Bodgan R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Argentina. Paidós Básica

Ylarte, M.R (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanías: la educación social como cultura ciudadana*. Valencia. Nau llibres

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Anexos

Ejemplos de entrevistas.

Nombre/ código	So-13
Espacio:	Departamento
Duración:	41.26 minutos

Nuestro objetivo es conocer de primera mano cómo alumnos de origen inmigrante construyen su identidad personal y social y si esta se ve determinada por el grado de influencia educativa durante la formación académica recibida. Por ello, necesitaríamos vuestra opinión personal sobre el mismo.

¿Cómo te llamas? ¿quién te lo puso? ¿tiene algún significado? ¿cuál? ¿hay alguien en tu familia que se llame como tú?

So. Mi padre. Significa felicidad. No, nadie

¿Si te dijeran que puedes elegir otro nombre como te gustaría llamarte? ¿Porqué?

No, creo

¿En qué país naciste? ¿y tus padres? ¿cuánto tiempo llevas aquí?

Nací en Marruecos en Tánger y mis padres nacieron en Agadir. llevamos 11 años, tenía 8 años cuando vine.

¿De qué ciudad provienes/ proviene tus padres?

Tánger

¿Conoces porqué decidieron venir tus padres a España? (en caso afirmativo que explique)

Empezó a trabajar en Marruecos y tampoco le iba mal pero decidió venirse para iniciar una nueva vida aquí. Vino mi padre primero y luego venimos nosotros.

¿Habéis estado viviendo en otros países a parte de España?

No, solo España y siempre en Viladecans

¿Visitas a menudo el país de origen de tus padres? qué crees que sabe/ piensa o conoce la gente de aquí de ese país

Sí hace dos veranos que no bajamos pero antes cada año íbamos. Este año in cha allah (si Dios quiere) iremos. Piensan que es un país que no tiene nada de comer y que son gente analfabeta, muertos de hambre y nada...

Si tu padres decidieran regresar, ¿qué harías tú?

Yo creo que regresaría.

Cuéntame qué es lo que más y lo que menos te guste de cada país.

A ver de Marruecos me gusta porque la cultura que hay es la mía y entonces me siento como en casa y también porque está mi familia hablamos todos igual, pensamos parecido y bueno, la gente que hay allí es muy educada y siempre está allí para ayudarte.

Aquí creo que hay más seguridad porque aquí si salgo de noche estoy casi segura que no me pasaría nada. De negativo, pues algunas personas que son racistas aunque digan lo típico de "no soy racista", esas personas que llama a todo el mundo moro pero tú como eres su compañera y amiga pues tú no eres mora y luego presume por allí de ser tolerante porque tiene a una conocida con la que se lleva bien y que es marroquí.

¿Con quién vives? ¿tienes hermanos? (caso afirmativo, sexo y edad de ellos)

Con mis padres y mi dos hermanos. Mi hermana tiene 15 y mi hermano 9

¿Trabajan tus padres? ¿Cuál es su ocupación en España? ¿y en Marruecos a qué se dedicaba?

Mi madre no trabaja y mi padre tiene una carnicería. En Marruecos tenía una tienda y también tenía una tienda que fabricaban cosas de cristal y espejos

¿Has contando con el apoyo de tus familiares? ¿ellos también estudian?

Sí, pues me dicen que si no estudio pues que no tendré un futuro y que no he de esperar a depender de un hombre sino que tengo que formar mi futuro. Mi madre a la ESO y mi padre más o menos igual.

¿Cómo crees que te describen tus familia?

Pues que tengo un carácter muy fuerte pues que no se me puede convencer fácilmente y que soy responsable.

¿Cuál es vuestra religión familiar? (si tienen religión preguntar si ellos la profesan también)

El Islam. **¿ la practicáis en casa?** Sí. Yo pues suelo rezar y hago Ramadán.

¿Mantenéis vuestra costumbre aquí? ¿cómo?

Sí, pues por ejemplo no sé e mi casa la vivimos como si estuviéramos en el Magrib como la comida, los muebles, todo.

¿Qué fiestas o acontecimientos religiosos son los más importantes?

La fiesta del cordero y la fiesta de l3aid, o sea la del Ramadán y la de después de Ramadán

¿Cuáles son las comidas típicas de vuestra familia?¿ encontráis aquí los ingredientes y alimentos necesarios para prepararlas?

No me gusta mucho la comida de Magreb pero el cuscús y el tajine un poco. Sí que encontramos fácilmente y en la tienda

¿Qué idioma habláis en casa? ¿y con tus padres? ¿ y con tus hermanos? Cuando vas de viaje, ¿tienes alguna dificultad con la lengua?

Árabe. Con mis hermanos hablo español y con mis padres árabe. Cuando voy de viaje no tengo ningún problema.

¿Cuando te enfadas en qué lengua lo haces?

Depende si es con marroquíes en árabe y con españoles en español.

¿Cuando piensas y rezas en que lengua lo haces?

En las dos y no depende de nada sino que estoy mezclando todo. Cuando rezo lo hago en árabe. ¿ sabes leer árabe? cuando vine de Almagrib pues ya había hecho ido a clase un año o dos. y cuando vine aquí estuve dos años estando en la mezquita aprendiendo árabe.

¿Cuál crees que es tu nivel de catalán y castellano?¿ y el de tus padres?¿ te animan ellos a que hables en catalán/ castellano o prefieres que hables la lengua originaria de su país?

Alto y el de mi padre alto y de catalán medio bajo y mi madre bajo y de catalán nada. Prefieren que hable en árabe porque lo otro ya lo práctico

¿Cuando te encuentras con personas/amigos de origen marroquí en qué idioma hablas?

En los dos, siempre en los dos. Intento hablar árabe pero cuando ves que te responden en español pues entonces sigo yo también hablando en español.

¿Piensas que los chicos y chicas de tu cultura cuentan con los mismos derechos y oportunidades dentro del ámbito familiar y dentro del ámbito educativo y profesional?

No porque los chicos tiene más oportunidades que las chicas porque en nuestra cultura hay mucha tradición y los chicos son los que tiene que mantener a la familia. No sé, o sea la chica está bajo la responsabilidad de su padre hasta que se case. Es verdad que eso ahora ha cambiado pero en general es así. En el instituto no, aquí no. Bueno las chicas que llevan vestimenta musulmana como el hijab pueden tener dificultades por la mentalidad de algunas personas. Pues que se piensas que la chica por taparse la cabeza es como se hubiera tapado el cerebro. Es que no lo entiendo, de verdad qué diferencia hay ente usar hijab o ponerse el gorro de las pescaderas, las panaderas, las médicos, las monjas... Y los chicos creo que los chicos también tendrían dificultades porque se pensarían que llevando la ropa así solo buscarían algún tipo de conflicto.

Llevar algún elemento que demuestre identidad cultural (*hijab*) ¿crees que dificulta la integración? ¿Qué connotación le da la sociedad?

Quizás porque la sociedad lo ve raro. O sea quiero pensar que no se dan cuenta, es que si se pusieran a pensar se daría cuenta que es ilógico. A ver si tú te pones un pañuelo en el cuello o en la cabeza por moda que pega con el vestido entonces porqué una chica musulmana no puede hacer lo mismo. Se creen que somos sumisas y tímidas que no nos lo ponemos por voluntad propia sino que porque los padres las obligan o el entorno. Pero los chicos no, los chicos lo miran de manera extraño por la ropa y por la barba hoy en día todos se dejan barba.

¿ Te has propuesto alguna vez llevar *hijab*? Hace dos veranos casi había decidido ponérmelo y después el año pasado también pero al final no. **¿ qué te hizo repensártelo?** pues que me empecé a comer al cabeza con tonterías, empecé a pensar que en verano hace calor y que no podría aguantar. También, el tener que cambiar de ropa, comprar nueva y tal como que me echa para atrás. O sea me lo quiero poner bien puesto no quiero hacer eso de voy con pantalones y me lo pongo creo que no es normal.

¿Crees que si finalmente decidieras llevarlo te tratarían diferente? A ver seguro que me dirían porqué te lo has puesto que te quedaba muy bien el pelo suelto que antes estabas más guapa lo típico pero cuando decida ponérmelo será porque yo he querido y supongo que no pensaré tanto en qué me dirán porque las personas que merecen la pena se quedaran y las que no ya se marcharán.

Si utilizaras vestimenta o algún elemento que demuestre identidad cultural ¿crees que te traería problemas o ventajas en ámbito familiar, educativo y profesional? ¿Ser chica o ser chico cambia en algo la situación?

En la familia ventajas como que te ven con más confianza como que ven que respetas más las tradiciones. En el instituto ventajas no creo pero problemas tampoco puede que si me hacen algún comentario despectivo que yo reaccione de cierta manera. En el trabajo, desventajas porque pienso que en el trabajo tienes que ir más o menos... no sé, no puedes, bueno poder puedes ir vestida así pero siempre te dirán te lo puedes quitar aunque no moleste en lo más mínimo. **¿Entonces qué tienen en cuenta?** Tienen en cuenta la apariencia y no la formación y no sólo lo veo sino que me han contado casos de que les han dicho que si se lo quitaban pues que el trabajo era suyo. Eran chicas universitarias con su carrera y todo y les dijeron que no iban a trabajar con ese aspecto. **¿ qué hicieron ellas entonces?** pues no aceptaron. También, es verdad que algunas que se lo quitan cuando están trabajando y cuando salen se lo ponen como por ejemplo, las chicas que trabajan en hoteles o en supermercados. Es complicado el tema, pero pienso que si la chica no necesita el trabajo sí o sí pues que no se lo quite pero si tal y como están las cosas si necesita el trabajo que se lo quite. Tú te lo pones por Allah pero si la sociedad te obliga y has de subsistir pues no sé.

Yo creo que sería igual en el caso del chico.

¿Crees que llevando vestimenta o algún elemento que demuestre identidad cultural dificulta tu sentimiento de pertenencia hacia la cultura autóctona?

Sí, tú llevas hijab puedes sentirte de aquí y no de allí. El hijab se lo pone la chica musulmana no por el hecho de ser marroquí se ha de poner. Entonces una cosa no quita la otra.

Háblame de la escuela a la que ibas en tu país/ háblame de la escuela que fuiste (en el caso de haber nacido en España). ¿qué recuerdas de ella? ¿ recuerdas si hacías clase en otra aula? ¿qué asignaturas te costaron más?

Me acuerdo que éramos 45 en la clase y que el profesor pegaba si no te sabías el tema. Tenías que estudiar mucho en casa porque los exámenes eran trimestrales y luego los finales y me acuerdo que las clases eran como una piña todos, todos se llevaban muy bien. Sí, había una asignatura del Islam y hacíamos Francés también.

En España que éramos muy pocos en clase y que estaba menos apretada que allí, nadie te obligaba y te decía que tenías que estudiar. Al principio, trabajábamos por grupos en inglés, catalán, mates y

castellano. Hacíamos grupitos y hacíamos todas las asignaturas y cada media hora rotábamos para cambiar. No hice ningún refuerzo especial, estaba siempre con mis compañeros pero quizás sí que hice con inglés porque cambié de idioma totalmente porque yo había empezado Francés mientras que el catalán y el castellano lo aprendí en la calle practicando y jugando con los otros niños.

¿Te gusta el instituto? ¿todas las asignaturas las haces en la misma clase?

Sí bueno, no he hecho clases de refuerzo salvo en segundo que hice mates en un grupo flexible porque estaba muy bajita en mates pero por lo demás lo hice siempre en clase.

¿Te has sentido alguna vez incomprendido o discriminado en la escuela? ¿Por quién? ¿Por qué razón?

No

¿Te sentías diferente en casa que en el colegio? ¿en qué aspectos?

No

¿Qué profesor o personal del centro te ha brindado su ayuda? ¿es un referente para ti? (en caso afirmativo porqué)

Nadie.

¿Tienes amigos del instituto? ¿son todos de procedencia extranjera? (origen cultural de ellos)

Sí, menos dos chicas de clase que son marroquíes pero más con españoles aunque mi mejor amiga es marroquí.

¿Te has sentido alguna vez en conflicto o viviendo entre dos culturas? (a qué crees que es debido, en el caso que sea afirmativa la respuesta)

No para nada bueno aunque un poco allí siempre cualquier cosa que haces es como que te lo destacan más o que piensan que muchas cosas de la cultura no las conoces porque vives en España o en Europa.

¿Cómo defines tu identidad? ¿De dónde te sientes?

De Marruecos 100%. Yo me siento pero muy orgullosa de ser de Marruecos y es que me gustaría volver. Me gusta todo de allí, la música, la gente, el idioma, la fiesta... me gusta todo.

¿Te has sentido alguna vez cuestionado/a por tu origen cultural?

Sí, un montón de veces. Primero me preguntan por qué yo no llevo velo pero las otras chicas sí y si es que están obligadas o no. Que si solo me puedo casar con un marroquí. Que si rezo que por qué no como cerdo. **¿Cómo te hacen sentir esas preguntas?** pues las respondo como si nada aunque a veces me hacen sentir imbécil como por ejemplo preguntas de con esa ropa se sienten cómodas y pienso si no se sintiera cómoda ella sería la primera en quitársela.

¿Has tenido dificultades para integrarte? (esta última pregunta, en caso afirmativo) ¿Por qué crees que es debido y en qué situaciones?

No

¿Qué te parece que piensan las personas de aquí sobre la gente inmigrada? ¿Por qué?

Piensan que hemos venido a quitarles el trabajo y que somos unos muertos de hambre y no sé bueno los que viene de latino América no tiene tan mala imagen porque tienen culturas parecidas y no les dicen tantos comentarios despectivos como a los marroquíes.

¿Cómo te ves a ti mismo? ¿Cómo crees que te ven los demás?

Me considero una persona madura, sería con carácter. Me gusta pensar en las consecuencias de las cosas que haré antes de hacerlas.

¿Participas en alguna asociación o tienes conocimiento de alguna?

No, bueno hay una en la que está mi padre que es la de germans dels món en la que organizan conciertos y luego está otra que se llama algo así como asociación de musulmanes que hacen charlas y tal.

¿Cómo y dónde te ves en el futuro? (expectativas)

Buena pregunta, no me veo... creo que me veo trabajando con mi familia casada con dos hijos y no sé. Puede que siga aquí viviendo seguramente pero si podría me iría a vivir a Marruecos. Yo quiero estudiar relaciones públicas, o marketing o derecho.

Aspectos positivos y negativos de ser hijo de migrante.

Positivos sí porque ya naces en un ambiente pero también aprendes otra a la vez y de negativo pues como te ven los demás.

Finalmente, cómo te sientes contigo mismo/ a? has tenido algún conflicto para definir quién eres? cómo te defines?

Siento que no he hecho nada, siento que he perdido el tiempo porque he repetido dos veces sé que no es tarde pero no puedo volver atrás.

¿Algo más que me quieras decir?

Pues que me has hecho pensar cosas que nunca me había planteado.

Me alegro, gracias.

ENTREVISTA PROFESSOR

Nombre:	P-1
Espacio:	Departamento de sociales
Duración:	38 minutos
Materia que imparte:	Ciencias sociales, geografía y tutoría.
Presentación	Profesora de ciencias sociales y geografía y tutora de tercero de la ESO.

Volem conèixer la construcció de la identitat en els joves d'origen migrant per determinar el grau d'influència educativa en la seva trajectòria acadèmica, és a dir, els seus èxits o fracassos escolars així com, la seva persistència per abordar-los amb èxit han determinat la seva construcció identitaria personal y ètnica. Per aquesta raó, necessitaríem la vostra opinió personal y professional sobre aquest.

1. Anys d'experiència en centres multiculturals (amb alumnes de distinta procedència)

Si porto 24 anys d'ensenyament 24. De todo tipo, gent de tot arreu.

2.¿ en el centre què funció professional realitza en relació al alumnat d'origen migrant?

Pues eh... jo sóc professora d'història i geografia i aquest any tutora.

3. ¿Pensa que els alumnes d'origen estranger presenten més dificultats d'integració? (en cas que sigui afirmativa la resposta) ¿perquè?¿ existeixen diferències segons la procedència ètnica en l'adaptació al centre?

Depèn d' on vinguin. Però per regla general, els alumnes que més problemes de integració presenten en aquest cas són els gitanos que no... que no són migrants. I els altres... la veritat és que no, que no hi ha ningú.

6. Quan arriben alumnes migrants al centre que, a vegades poden presentar diferents nivells en determinades àrees (sobretot el llenguatge) ¿ quins criteris s'utilitzen per l'assignació de grup? en algun moment o assignatures aquest alumnes van a una altra aula diferent?

Això t'ho hauria de dir la A que és la que porta tot allò psicopedagogia però si te'n recordes abans es feia una aula d'acollida que ara ha desaparegut que bueno abans es feia i que durava uns dos anys si no m'equivoco. Permetia veure el grau d'integració lingüística que després podia entrar en aula normal.

Ara hi és?

Ara no la varen treure per falta de pressupost. Això és un procés d'ensenyament però sí que es fan adaptacions curriculars això sí que t'ho puc dir. Sobretot a la ESO, batxillerat no, només a la ESO.

A nivell d'aula o a nivell de centre?

Per regla general ara es fa sobretot pues a nivell de classe vale? però el que passa és que la qüestió lingüística si no es domina poca cosa podem fer.

Llavors normalment quant els alumnes es porten d'una aula a una altra, això ja no es fa?

Ara...ara ja no lo que passa és que per exemple s'ha ampliat un hora de les assignatures procedimentals, és a dir, fan un hora més de mates , català i castellà a la setmana. A tercer i quart hi ha aules obertes.

Què són les aules obertes?

Les aules obertes són adaptacions curriculars.

Quin tipus d'alumnes hi sol entrar?

Majoritàriament alumnes amb dificultats acadèmiques greus. Que se'ls hi fa tallers i després moltes vegades per exemple a partir de projectes poden treballar en una empresa o coses d'aquestes. Llavors em semblen que hi han dos ... t'ho dic de memòria... ¿hay más? (li pregunta a un company, aquest respon: en cuarto en mi tutoría está A, Naf, N son tres, después están O y K, dos, Si 3 también chicas... la entrevistada li pregunta ¿y de chicos? de chicos en mi tutoría no hay ninguno ... Entrevistada: Yo sé que en ,entre tercero y cuarto hay 2 chicos... l'altre professor li contesta: 6,7,8,9 alumnos que son musulmanes) En tercero hay dos chicos musulmanes Ab vale y luego está... no me

acuerdo el nombre... otro chico super tímido que el año pasado tenía en segundo super super tímido ... el Im(li diu un altre professor com es diu el noi)... gràcies!

A continuació es inicia una conversació paral·lela amb el professor que li ha respost. Los míos de tutoría no van al aula oberta sino al aula ordinaria... sabes que R es hermano de O... Cualquiera lo diría. Son hermanos pero muy diferentes. O es muy listo sabrá salir adelante pero R...

8. S'ha ideat algun pla d'actuació per finançar l'èxit acadèmic de l'alumnat d'origen migrant (agrupació, tutories) S'ha aconseguit amb èxit?

Sí això es fa però no només als immigrants si no amb alumnes que tenen dificultats. Això hi ha projectes que es fan des del departament de psicopedagogia. **S'ha aconseguit amb èxit?** El director t'ho pot dir (La entrevistada feia referència al ex director del centre que es trobava en la sala.)

9. Des d'una perspectiva personal, què t'ha suposat tindre alumnes de diverses cultures a l'aula? com ho has gestionat? què dificultats i avantatges t'has trobat?

Ah jo ho he gestionat força bé, vull dir cap problema. Ho he trobat interessant a nivell d'aportacions i que pugui dir la seva què opina. Per tant, cap problema. **Llavors què dificultats i avantatges t'has trobat?** Jo sí m'he trobat més avantatges perquè és molt enriquidor.

10. Tenint en compte la teva relació quotidiana que mantens amb el conjunt d'alumnes, consideres que existeixen alguns trets que diferencien l'alumnat en base al seu origen cultural? podries posar algun exemple d'aquestes diferències?

Aquesta es una pregunta capciosa niña! (somriures) A veure jo te diria que a nivell general no. Però ara bé hi ha algunes coses puntuals que tenen a veure vale...que per exemple, un alumne xinès i un que no ho és... però per regla general no...

Com què m'ho podries explicar una mica més?

El tenir els orígens més o menys semblants majoritàriament facilita la integració. El xinesos per regla general són molt currantes i tenen una disposició força d'absorbir les coses. Per exemple, les noies musulmanes són como esponjas aceptando la educación y els reptes acadèmics que pugin tenir. La major part dels alumnes musulmans nois son un atajo de vagos... No jo t'ho dic i jo no sé si això te a veure amb els models que pugin tindre a casa a nivell d'arquetipus masculí i femení. Intuyo que la cosa va por allí.

En què ho veus?

Ho veig en la disposició, en la actitud altanera, en intentar ser sobretot en la adolescència dominants, tenir raó, no acceptar la autoritat sobretot davant les professores i si l'accepten de mala manera perquè no els hi queda més remei i coses així. Són coses puntuals però bueno que es veu. Yo intuyo más que es así la cosa.

Però aquest alumnes ja han nascut a Espanya llavors els models que ells adopten solen ser els de la seva família o els de la societat autòctona?

Els de la seva família ho he vist quan he entrevistat a pares. Lo que sí és cert és que alguns d'aquestos que no han fet res durant el institut. Quan deixen el institut s'han posat a treballar... a treballar o a estudiar. Vale? però pasados los dieciocho també t'ho dic.

11. Quin tipus d'interacció creus que existeix entre l'alumnat? consideres que es donen diferències en la relació entre els alumns en base a la seva procedència cultural?

Es relacionen tots per tant, per res... no hi ha cap problema.

Els alumnes d'origen migrant es relacionen amb tots els seus companys? sí sí no hi ha cap problema. Dintre del institut es crea una pinya tots pertanyen i se senten del mateix grup.

13. ¿ Hi ha agut algun tipus de discussió o conflicte entre l'alumnat per raons de diferenciació ètnico-cultural?

No hi ha hagut cap conflicte. Són coses de adolescents. Vull dir són coses així més generals d'adolescents. Però no perquè tu siguis d'aquí o d'allà.

14. Davant la diversitat existent a l'aula, creus que seria necessària la presència d'un especialista que us pugues orientar en l'acció docent?

A mi personalment no em faria falta.

15. Quin tipus de relació es manté amb les famílies dels alumnes d'origen migrant?

Jo personalment crec que la relació és molt bona. ¡Hasta me han traído pastelitos! d'aquestos marroquins que són tan bons.

Quin progenitor sol assistir a les reunions?

Sí sí gairebé sempre ve la mare. Llavors tenim un cas que ve el pare però deu parlar àrab i no se'n entera gaire i el seu fill se'n aprofita. Però majoritàriament ve la mare llavors quan ja algun moment que no, que no ens entenem pel llenguatge o ve la filla com a intèrpret o be es crida a la medidora.

16. Consideres que la relació amb les famílies dels alumnes d'origen migrant presenta majors dificultats que amb les famílies autòctones? perquè?

La dificultat en tot cas deu ser el llenguatge perquè a partir d'aquí diferències culturals en tenim tots. llengua

A què et refereixes amb això de les diferències culturals? Doncs que cadascú i suposo que els professors i la gent que estem fent classe ens ho trobem i moltes vegades ve d'altra persona i llavors també els valors es coneixen i pots estar més o menys d'acord però bueno.

En el cas de no dominar ni el castellà ni el català, de quina manera s'estableix el contacte i es manté la comunicació?

Es crida l' intèrpret. No sé si la posa l'ajuntament o l'EAP no et sabria dir com funciona la cosa.

18. Sobre quins temes solen preguntar les famílies? consideres que la preocupació per la evolució acadèmica dels seus fills es diferent a la de les famílies autòctones?

Lo mismo que todas: mi niño trabaja, mi niño estudia, qué saca mi niño, se porta mal porqué se porta mal, qué es lo que ha hecho. **Consideres que la preocupació per la evolució acadèmica dels seus fills es diferent a la de les famílies autòctones?** No para nada. Familia

19. Es treballa la identitat i la diversitat cultural amb els alumnes? com es treballa la identitat en les aules i en els diversos espais del institut?

Sí. **De quina manera?** Jo la treballo quan temes per exemple que fa referència a les cultures de cadascú en historia o en geografia.

20. En alguna ocasió s'ha organitzar algun projecte amb l'objectiu de treballar la diversitat cultural a l' institut?

Uff, no... aquí no en el de Vilanova sí però és que també depèn. Saps què passa que el currículum és molt tancat i quan més tancat és... però això ve d'ensenyament llavors quan més tancat és tampoc tens un espai per poder tractar coses d'aquest estil. Llavors la escola és el que és, la estructura és la que és i tu tens l'espai que tens i el temps que tens.

21. Has notat algun canvi en la manera de mostrar identitat dels alumnes d'origen migrat?

Ah sí... **En quant a què?** El canvi de vestimenta de les nenes i això és una cosa que preocupa sobretot al professorat femení **Perquè?** Pues perquè la visió de una musulmana que es té deixa la dona relegada a un segon lloc i de vegades quasi invisible. De tal manera que, que la preocupació del professorat femení és alumnes que són molt bones de cop es tornen invisibles o es subjuguen d'una manera voluntària sempre entrecomillat.

23. Aquells alumnes que utilitzen vestimenta o algun element que demostrï identitat cultural presenten més problemes d'integració? què pensa el centre respecte al tema? què pensa vostè com a professional?

Problemes d'integració... jo no crec . Que quan les veus vestides així t'està dient molt sí i que això et predisposa molt a estar alerta sobretot és preocupació. Sobretot tenint en compte la pujada del integrisme en determinants països musulmans i en què situació queda sobretot la dona. A mi com a persona és una cosa que em preocupa molt però bueno... són eleccions i jo no m'hi ficaré però em fa cosa sobretot quan he vist noies que són molt treballadores, molt intel·ligents, molt vàlides i de sobte les veus i dius oh my god! què significa tot això i em sembla una regressió o una involució en aquest moment social.

22. Quina és la política del centre amb aquells alumnes que decideixen utilitzar algun tipus de vestimenta ètnico-cultural?es regula o gestiona d'alguna manera?

Lliure no es gestiona

24 Creus que duent vestimenta o algun element que demostrï identitat cultural dificulta el seu sentiment de pertinença amb la cultura autòctona ?

De vegades un poquito sí. Però no necessàriament jo el que penso és que la gent immigrant sobretot si han nascut aquí poden patir problemes d'identitat de no saber com definir-se. Ho pateixo jo que sóc immigrant de Andalusia. Per tant, és normal.

25. Penses que els nois i les nois d'origen migrant compten amb els mateixos drets i oportunitats dintre del àmbit familiar? dintre del àmbit educatiu i professional?

No. A nivell escolar sí y professional si que compten amb els mateixos drets. Moltes vegades l'àmbit professional la escola li pot oferir unes certes coses però a les cases poca cosa se puede hacer.

26. Nota alguna diferencia de gènere en quant al àmbit identitari en les aules (reivindicació identitaria)

(Després d'un llarg silenci) sí... **en quant a què?** en quant l'àmbit identitari ja t'he dit les noies. En aquest cas són les noies. Curiosament, són elles. **Com ho fan?** Canviant la vestimenta ...**i quant la canvien, com es mostren? es mostren segures? canvien la seva manera de ser? caràcter...** Algunes sí altre no depèn però algunes sí.

27. Existeixen diferències de trajectòria acadèmica entre nois i noies d'origen migrant? en quina ètnia és més freqüent aquesta diferència?

En els musulmans sí... ètnia no lo sé cultura musulmana jo et diria ètnia àrab o vete tu saber qué. **Perquè creus que es dóna?** Jo penso que és una construcció cultural i les noies majoritàriament estan habituades a estar implicades en tot amb lo qual són conscients que és molt important... han de estudiar i tirar endavant i els nois com ja tenen la postura dominant no li fa res total ja arribarà quan li doni la gana. Les noies treballen molt més de fet és més fàcil que una noia acabi el batxillerat que no pas un noi. Per regla general eh. Això és el que s'ha vist aquí fins ara.

28. Quins elements al teu semblant són més influents en quan a la continuïtat i permanència en els estudis dels alumns d'origen migrant (família, ajut del professorat, ideals...)

Jo diria que el 60% la família o el 70%. Després està el professorat però la família en primera línia i després un 30% ideals de cadascú. Llavors en aquestos ideals estan la aprovació de la família... va en una si no tindran conflictes i no és qüestió de la escola.

29. A partir de la seva experiència. Què creu que pot fer el centre escolar i el professorat per ajudar a prevenir l'abandonament escolar i s'impulsi a continuar formant-se?

El centre escolar fa tot el que pot. Vale perquè fa tot el que pot per ajudar per parlar amb les famílies, per parlar amb l' EAP si es necessari. Però si la família no vol... ja pots fer de tot però tu no pots obligar ajudant a qui no vol ser ajudat. Per això ja sigui d' on sigui.

30. Personalment, quina perspectiva acadèmica resulta més èxitosa per la promoció i manteniment de l'alumnat migrat? (el seguiment de l'alumnat i les tutories individualitzades, el tipus d'agrupació...)

Seguiment de l'alumnat i les tutories. És això el que diria.

Alguna cosa més que em vulguis dir? No