

La integración del colectivo magrebí en la educación extremeña

D. Rachid el Quaroui

Licenciado en Geografía e Historia. Universidad Mohamed V de Rabat.

Becario del Observatorio Permanente de Inmigración

La inmigración extranjera en España es tema de actualidad permanente, sobretodo desde la promulgación en 1985 de la ley de extranjería.

Como estamos observando en los últimos años, el incremento de este fenómeno va evolucionando rápidamente y hoy día se ha convertido -con sus luces y sombras- en una problemática muy compleja que empieza a preocupar seriamente a España como sociedad política y civil: se refleja en el debate continuo y tenso que vemos actualmente, no solo en la escena política y los medios de comunicación, sino también en nuestra vida cotidiana, es un componente sociológico que nos impone a autóctonos e inmigrantes una reflexión profunda, madura y “objetiva” para intentar darle respuestas en el marco de la realidad multidimensional de la sociedad de acogida, es decir, España, con el fin de alcanzar una homogénea y pacífica convivencia para todos.

Creo que nuestro planteamiento es muy ambicioso, pero no podemos abordar el fenómeno en su marco internacional, tampoco nacional, porque esto requiere un espacio que supera mucho nuestro objetivo, es decir, una aproximación al fenómeno en un contexto tan complejo -en dimensiones e interacciones- como la educación y en un ámbito geográfico muy determinado que es Extremadura.

Es sabido -quizás- que nuestro ámbito de actuación como agentes sociales se caracteriza por una importante presencia del colectivo inmigrante que se reparte entre varios orígenes (latinoamericanos, subsaharianos, europeos del este y magrebíes, sobre todo, marroquíes).

Desde mi modesta experiencia como protagonista y trabajador del tema, basándome en una estrecha convivencia con el colectivo magrebí (marroquíes especialmente), lo cual me permite situarme en una posición adecuada para “evaluar” desde la observación participativa algunos aspectos de la inmigración del colectivo Marroquí, estos merecen mucha consideración a la hora de su integración e inserción ya que constituyen la mayoría y porque plantean problemas

específicos. Este último se explica –como argumenta con razón Sami Nair – porque el colectivo de latinoamericanos por ejemplo no despierta excesiva extrañeza: hablan castellano, comparten la misma fe y se adaptan a las costumbres fácilmente por su herencia española. También podemos apostar a que los originarios de los países de Europa del Este dejarán muy pronto de ser percibidos con hostilidad debido a que son europeos y la mayoría comparte la fe cristiana, pero los magrebíes son otro tema, no comparten ni lengua, ni fe con los españoles.

Por ello y desde los primeros momentos de mi llegada tanto al observatorio permanente de la inmigración de la junta de Extremadura como a Cruz roja Española ambos ubicados en Talayuela y Navalmoral, el tema que más nos ha llamado y nos llama aún la atención consiste en los centros Educativos y la especificidad de la problemática que despierta el alumno/a marroquí . En este contexto quiero afirmar que este congreso con los temas que va a debatir ha llegado en su momento oportuno puesto que ya últimamente y sobre todo en este curso 2001/02 los centros están desbordados hasta el punto que no hemos podido encontrar plazas para algunos alumnos los cuales han quedado en la calle tres meses esperando mientras que sus edades nos impone -por ley- concederles una plaza en la escuela.

Y para tener un idea acerca del tema en este curso un instituto como Zurbarán en la localidad de Navalmoral ha empezado con 14 alumnos marroquíes, en la fecha actual ya son 40, aquí he de señalar que estas cifras no reflejan siempre la realidad, son cifras volubles, esto se explica por el factor “reagrupación familiar” muchos de los alumnos llegan reagrupados con sus familias en la mitad o el final del curso escolar dependiendo de la fecha de la concesión del visado. Muchos de ellos también se matriculan no para asistir al curso sino para conseguir un certificado escolar, requisito indispensable para iniciar el trámite de su regularización.

Ante este hecho nos hemos visto obligados a iniciar varios contactos y reuniones con los responsables de los Centros Educativos tanto en primaria como en Secundaria así como con los profesionales cada uno desde su grado de implicación en el tema para averiguar -como primera fase- la naturaleza de los problemas que plantea este alumnado e intentar tratarles como interrogantes educativo sociales.

Así que a este nivel los profesionales han detectado diversas preocupaciones que consisten en:

- Higiene.
- Puntualidad.
- Absentismo escolar.
- La falta de interés de los padres a la hora de ser convocados y asistir a las reuniones.

Esta última observación –la ausencia de la familia- me parece importantísima porque conlleva -entre otras interpretaciones- la ausencia de la sensibilidad de este colectivo ante la peligrosidad del tema, porque la enseñanza es un factor estratégico donde se difunde y se produce la cultura y también donde el alumno recibe los valores sociales y éticos de la sociedad de acogida, para lograr una mejor y fácil integración y convivencia entre todos. Creo -en este contexto- que no podemos entender la indiferencia absoluta de la familia marroquí hacia la

escuela si no entendemos el papel de la enseñanza en el país de origen y la estrategia ideológica del sistema político marroquí (el Majzen) que adoptó y sigue adoptando un sistema educativo tradicional arcaico, elitista y muy limitado y esto se refleja más en zonas rurales, tal es el ejemplo del colectivo en cuestión.

En este punto me veo obligado de hacer un vistazo histórico breve para situar al oyente o al lector en el contexto socioeducativo tradicional de Marruecos.. Resumiendo, se puede decir que este sistema perteneció generalmente al sistema educativo islámico. Quiero decir que tanto en las zonas rurales como en las ciudades el niño tendría que empezar por el “msid o Jamaa” (escuela coránica) a los cinco años bajo la dirección de un Imán y moazzin que lleva el papel de maestro al mismo tiempo.

El alumno tenía que aprender de memoria todo el Corán (el libro sagrado, la palabra de alá) en este caso después y, como segunda fase aprender a leer y luego a escribir, o sea recitar antes de leer y leer antes de escribir, a los 10-14 años estaba obligado de aprender de memoria también las obras fundamentales de gramática, poesía y chaira (la ley coránica), después el alumno podría elegir su destino dependiendo de las circunstancias, su disposición, la ambición y las posibilidades de la familia, este proceso educativo social que se ha concentrado –notablemente– en ciudades tradicionales como Fe, Rabat, Tetuán y Marrakech donde –por circunstancias históricamente específicas– se había asentado capas sociales de la burguesía, comerciantes, artesanos y notables cuya función social era conservar el sistema social y político suministrándole de una elite burocrática descendiente de las familias leales al majzen y no es extraño que hasta los años 70-80 y, quizás hasta ahora las claves de la política, la economía y administración del país lo llevaban los herederos de aquella elite.

La llegada del protectorado francés (1912-1956) con su mensaje “modernizador” ha efectuado un profundo cambio en el sistema educativo tradicional (original). Se llamaba, inyectando nuevas asignaturas y adoptando otras metodológicas pedagógicas que da mas espacio a la lógica y la razón que a la memoria; si esta enseñanza ha sido una oportunidad en la apertura de Marruecos hacia Europa, de un lado era objeto de rechazo de parte del movimiento nacionalista Marroquí (foco del conservatismo), de otro considerándola como cuerpo extranjero que intenta deshacer la personalidad nacional Marroquí y cristianizar a la mejor nación en el mundo (la musulmana), como dice el Corán, así que en un momento dado, tanto durante la colonización como en la época de la independencia la enseñanza Marroquí estaba dividida entre dos sistemas uno árabe original y otro francés moderno . La injerencia de Francia en Marruecos ha efectuado una transformación estructural en todos los aspectos de la vida política y social del país (administración, enseñanza, partidos políticos etc...) en este contexto la elite del aparato estatal del majzen -para conservar sus privilegios- ha sabido adaptarse con la nueva situación. Ante esta transformación la población rural -foco de la analfabetización y el subdesarrollo- sigue careciendo del minimum de infraestructuras sobre todo la escuela.

Así que el mundo rural ha sido y sigue siendo una fuerza potencial expuesta a múltiples manipulaciones políticas en este contexto no es extraño el hecho del absentismo de los alumnos y la escasa implicación de las familias porque ya están desesperados ante las desigualdades

sociales y políticas y las barreras opacas puestas ante cualquier mejora económica y social a través de la educación, por lo cual la escuela para ellos es una pérdida de tiempo; esta situación se ha agravado con la aplicación de los planes del fondo monetario internacional a través el programa de ajuste estructural que ha arrojado a la mayoría de los jóvenes diplomados a la calle, así que la enseñanza se ha convertido en el imaginario colectivo no solo de la población rural sino la urbana también como máquina para la producción de parados, por lo tanto una desconfianza total en la escuela.

Todo este recorrido es para situar en grosso modo al profesional o al educador en general en el panorama para tener una idea sobre esta muestra del inmigrante marroquí con quien estamos tratando día a día, cuyo mayor asentamiento se concentra en Talayuela y sus pedanías, **4.500** aprx., 89% de ellos son de la zona de Ujda un región semi-desértica que se caracteriza por una naturaleza estéril donde predomina la única actividad económica que es la agricultura y ganadería, la mayoría de las familias son de estructura tribal cuya cabecilla es el padre que se dedica al trabajo mientras que la mujer esta en plena incomunicación con el mundo exterior, los niños –el tema que nos interesa vinieron reagrupados después de pasar una parte de sus edades en su tierra para matricularse en los centros educativos, actualmente son 170 en el colegio Gonzalo Encabo y 90 alumnos en el IES San Martín de la localidad de Talayuela, además en Navalморal, a título de ejemplo, son 40 en el Instituto Zurbarán y 44 en el colegio Campo Arañuelo

Y lo que llama la atención es que este alumnado plantea los mismos problemas antes citados (absentismo escolar y falta de interés por parte de los padres) en todos los centros tanto en primaria como en secundaria, ahora bien la situación no es tan catastrófica como en otros países ejemplo. Holanda donde el 85% de los alumnos dejan la escuela antes de terminar el curso.

Aquí en Extremadura no estamos todavía ante niños nacidos en el país de acogida que pueden recibir una socialización diferente donde podemos aplicar el sistema de ELCO* sino ante un alumnado que se encuentra en una situación ambigua, vive entre dos idiomas, dos mundos y dos sistemas educativos ya que la mayoría de ellos llegan en el marco del reagrupamiento familiar después de pasar un fase de enseñanza en Marruecos dotados ya de una determinada identidad cultural aún en permanente construcción y por ende de un determinado estilo cognitivo, lenguaje, rasgos de personalidad y actitudes hacia las características y rasgos de los otros.

- Este alumno ante la barrera idiomática y la dificultad del aprendizaje queda en situación de incomunicación y aislamiento cognitivo total, dicha situación se agudiza con los siguientes problemas de naturaleza psicosocial
- Casi la totalidad de las viviendas son estrechas en condición de habitabilidad infra humana, lo que influye mucho a la hora de preparar los deberes.
- La mayoría de estos alumnos han vivido con sus madres en Marruecos lo que puede crear situaciones de tensión con los padres a la hora de llegar a España (en otros países se llaman los niños de las vacaciones, porque les ven solamente en las vacaciones).

- El discurso de rechazo hacia la sociedad de acogida que domina en la familia desde la gastronomía (cerdo) hasta la televisión (actos sexuales).
- Rechazo de cualquier vínculo con familias autóctonas bajo pretexto que la emancipación de la mujer española influye negativamente sobre la mujer marroquí que tiende hacia la tradición.
- Para las familias de origen rural, el hijo se considera como factor rentable económicamente en una edad temprana porque los padres también han desempeñado trabajos del campo en la misma edad.

La relación de la inmigración marroquí con la educación es muy compleja a más de un nivel y, por consiguiente, me parece educativamente correcto invitar a los padres de los niños a los centros educativos con el fin de participar en el debate actual sobre el sistema educativo español en su dimensión multicultural y para elaborar una relación entre los padres y el equipo educativo basada en el dialogo y la comprensión.

Tenemos también que señalar la falta de apoyo gubernamental para la contratación de profesores de los países de origen que comparten la misma lengua y que en caso de colegios con gran presencia de alumnado marroquí (ejemplo el de Talayuela) es indispensable, aunque tengo conocimiento que mediante un “acuerdo” con la fundación HASSAN SEGUNDO en Marruecos se ha cedido un profesor de apoyo que ejerce las funciones de traductor, pero es insuficiente. Deben crearse plazas fijas o contratos estables para un mejor aprovechamiento y para preparar al alumno marroquí un entorno afectivo, creo que es fundamental para su integración escolar. Este mismo profesor puede servir como mediador para otros colegas que tratan con alumnos magrebíes y que necesitan apoyo para afrontar el tema de la multiculturalidad. La verdad es que me ha gustado la estrategia sobre la cual están trabajando en algún instituto de Secundaria en Valencia con la etnia Gitana, creo que cualquier intención de búsqueda de soluciones a corto o largo plazo debería enfocarse en el marco de la multiculturalidad sin recaer en las buenas teorías con una mala práctica (informes, proyectos etc), aunque el termino de Educación multicultural es muy ambiguo, y el conocimiento sobre este es muy limitado en España al contrario de otras sociedades con una larga tradición como la canadiense y la estadounidense.

Tenemos que empezar por:

- Una investigación -acción- formando equipos de universitarios y personal multicultural para potenciar el trabajo de los profesores .
- Diseño, aplicación y evaluación de programas de formación permanente del profesorado, mediadores socioculturales y otros profesionales.
- Por último, como dice Francisco Imbernon -de la facultad de Barcelona- considerar la diversidad no como una técnica pedagógica o una cuestión meramente metodológica, sino como una opción social, cultural, ética y política que han de asumir los equipos de

profesores y todas las personas que se dedican a la educación que han de decidir y concretar que aspectos de la diversidad hay que atender, como actuar ante ella, con que recursos, cuando y hasta cuando deben hacerlo...opciones que han de verse reflejadas a través de su acción educativa cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

SAMI NAIR y JUAN GOYTISOLO. "EL PEAJE DE LA VIDA" ED. Aguilar. 2002

LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI. LOS RETOS DEL FUTURO INMEDIATO.
(TRABAJO COLECTIVO). ED. GRAO. 1999

MARÍA TERES AGUADO ODINA: *EDUCACIÓN MULTICULTURAL, SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA.* ED. UNED.

ABDELLAH LAROUÏ: *LES ORIGINES SOCIALES ET CULTURELLES DU NATIONALISME MAROCAÏN.* (1830-1912) ED. MASPERO 1980.

LA REVUE RIVAGES N° 11. 1994.

EL PAÍS DEL 22-10-2001