



Estudios y notas

**José Manuel Esteve Zarazaga, Cristóbal Ruiz Román
y María Teresa Rascón Gómez**

La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes.

Gérard Lassibille y M^a Lucía Navarro Gómez

Hacia una necesaria diferenciación del sistema español de enseñanza.

José María Barrio Maestre

Sobre la llamada educación posmoderna.

Ángel Vázquez Alonso y María Antonia Manassero Mas

La elección de asignaturas de ciencias: análisis de los factores determinantes.

La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes

por José Manuel ESTEVE ZARAZAGA, Cristóbal RUIZ ROMÁN
y María Teresa RASCÓN GÓMEZ

Universidad de Málaga

1. Introducción

El presente artículo es fruto de un proyecto de investigación [1] que ha tratado de comprender cómo construyen los hijos de los inmigrantes marroquíes su identidad en el seno de la sociedad europea. Para tal propósito se ha analizado la influencia educativa que ejercen algunos contextos en los que se mueven estos chicos y chicas. Así, se han estudiado tanto las concepciones, valores y expectativas de estos adolescentes, como las de sus familias, las de la escuela y las de su grupo de iguales, contextos en los que los esquemas de valores suelen ser distintos, y a veces contradictorios. Estas contradicciones en torno a los valores, plantean distintos tipos de dificultades a los adolescentes en el proceso de construcción de su identidad. Nuestra investigación pretende dar respuesta a varios interrogantes claves para comprender el proceso de construcción de identidad en los chicos inmigrantes que frecuentan nuestras escuelas: ¿Qué valores y pautas educati-

vas siguen las familias inmigrantes? ¿Qué conflictos se producen entre los valores de la cultura de origen de las familias y los de la sociedad española? ¿Qué estrategias educativas y socializadoras emplean las familias inmigrantes? ¿Qué estrategias utilizan los adolescentes para identificarse con unos u otros valores?

2. La investigación de realidades interculturales en su complejidad. Algunos apuntes metodológicos

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

Nuestro trabajo, siguiendo el principio de adecuación de la metodología al objeto de estudio, se basa en una investigación que vincula metodologías cualitativas y cuantitativas, tratando de abordar un mismo fenómeno: los conflictos que viven las familias inmigrantes marroquíes entre los valores educativos de su sociedad de origen y los de la sociedad española, y la influencia de estos conflictos en el proceso de construcción de su identidad en los adolescentes inmigrantes.

Antes de pasar a comentar los principales resultados obtenidos, ofreceremos algunos apuntes metodológicos de la investigación en la que se sustenta nuestro trabajo.

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

2.1.1. Muestra de alumnos y padres de origen marroquí

Tras obtener de la Delegación de Educación el número de alumnos que componía la población de chicos y chicas marroquíes escolarizados en la etapa de educación obligatoria en la provincia de Málaga, se realizó el oportuno análisis muestral. Un grupo de 61 sujetos nos aseguraba trabajar con una muestra estadísticamente significativa para un nivel de confianza del 95%. No obstante, pudimos obtener datos de una muestra final de 80 chicos y chicas marroquíes, seleccionados con un sistema de muestreo aleatorio. Los 80 alumnos estudiados pertenecen a un total de 20 centros educativos de Málaga

y su provincia, y estudian desde 1º hasta 4º de ESO.

En cuanto a los padres, la muestra se compone de 79 sujetos, distribuidos entre 45 mujeres y 34 hombres de origen marroquí que tienen algún hijo o hija estudiando en etapas obligatorias del sistema educativo español. La media de edad de dichos padres es de 41,93 años. Dicha muestra es significativa para un nivel de confianza del 95%, en relación al número de alumnos/as de origen marroquí escolarizados en primaria o secundaria en la provincia de Málaga.

2.1.2. Instrumentos cuantitativos

Se utilizaron dos cuestionarios para la recogida de información, orientados a sondear las tendencias generales, impresiones, inquietudes y opiniones educativas, por una parte de los alumnos, y por otra de los padres de origen marroquí.

El cuestionario de los alumnos se compone de 61 ítems y el de los padres de 68. Ambos cuestionarios incluían preguntas con respuestas cerradas, respuestas múltiples y respuestas abiertas. Los ítems de ambos instrumentos se agrupan en torno a tres núcleos bien diferenciados: 1. La situación sociofamiliar. 2. Cuestiones relacionadas con la experiencia del niño en su grupo de iguales y en la escuela. 3. Preguntas relacionadas con los valores y concepciones educativas de la familia y de la escuela.

Los cuestionarios se elaboraron durante un periodo de dos meses y se construyeron de manera participativa, colaborando en la construcción de los mismos, además

de los investigadores de la universidad, docentes de primaria y secundaria, y mediadores interculturales de dos ONGs que trabajan con inmigrantes y desarrollan su labor en el ámbito educativo.

Antes de iniciar la recogida de información, optamos por depurar la encuesta con un grupo de control de alumnos y padres, con el objetivo de mejorar la adecuación del tipo de preguntas, su formulación, el lenguaje empleado, así como para incluir otras cuestiones que los encuestados nos hicieran tener en cuenta o modificar en los instrumentos de recogida de datos.

Para estudiar la información recogida en los cuestionarios se realizó un análisis descriptivo a partir de las frecuencias más relevantes que hallamos tras la utilización del programa informático SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Este análisis estadístico de frecuencias fue complementado por un análisis de cruces de variables y sus correspondientes tablas de contingencia de χ^2 . Con ello obtuvimos información sobre las relaciones y las diferencias más significativas encontradas entre las respuestas dadas por los alumnos y sus padres en función de las variables: género, tiempo de estancia en España, lugar de procedencia y curso escolar del alumno.

2.2. Metodología cualitativa: Estudios de casos, recogida y análisis de la información

Si el estudio estadístico nos ofrece datos muy concretos que nos permiten desvelar ciertas tendencias entre los

padres y el alumnado inmigrante de origen marroquí, la metodología cualitativa, y más concretamente los estudios de casos, nos ofrecen las palabras de las personas implicadas, sus percepciones, sentimientos e interpretaciones sobre los hechos y circunstancias que viven (Ruiz Olabuenaga, 1996). Con los estudios de casos no podemos hablar de tendencias generales en una población, pero hemos ganado en una comprensión contextualizada, multidimensional y profunda de los fenómenos estudiados. No obstante, según defienden autores como Stake (1998) y Bolívar, Domingo y Fernández (2001), aunque la investigación de casos no tiene entre sus metas llegar a resultados representativos desde la lógica estadística-matemática, al poner de relieve los significados singulares pueden aportar la comprensión de otros similares, y, en cierta medida, tener poder de generalización y representatividad en algún grado.

2.2.1. Descripción de los casos

Se han realizado cuatro estudios de caso que vienen caracterizados por los siguientes rasgos:

- De los cuatro estudios de caso, dos son de chicas y dos son de chicos. Esta circunstancia es de especial relevancia, puesto que, como veremos, existen importantes diferencias entre las dificultades que tienen los niños y las niñas de origen marroquí para construir su identidad. Esta diferencia viene marcada por el desigual tipo de socia-

lización que reciben los niños y niñas marroquíes en sus familias y en el contexto de la cultura de origen.

- Los protagonistas de los cuatro estudios de casos son chicos que están estudiando la educación secundaria obligatoria. Elegimos niños cuya edad oscila entre los 15 y los 16 años. Este dato también resulta de especial interés para comprender los resultados que a continuación expondremos, puesto que son adolescentes que se encuentran en una etapa que autores como Erikson (1989) o Coleman y Hendry (2003) coinciden en destacar como especialmente relevante en la construcción de su identidad. Con independencia de estas dos variables, la elección de los sujetos se hizo de forma aleatoria a partir del listado de sujetos encuestados.
- Los cuatro casos son de hijos de inmigrantes marroquíes que viven en España, pero que han nacido y vivido parte de su infancia en Marruecos. Por tanto, en los cuatro casos, son chicos que han estado inmersos en dos culturas muy diferentes, y consecuentemente conocen y manejan los códigos, valores y significados de referencia de ambas culturas.
- Todos los estudios de caso son de hijos de inmigrantes que al menos viven en España con uno de sus

padres. Por lo que en todos los casos estaremos hablando de la experiencia de alumnos o menores inmigrantes acompañados por sus familias. No obstante, merece la pena reseñar que el nivel educativo de los padres es un factor clave para entender las pautas y valores educativos que éstos transmiten a sus hijos.

- En todos los casos, los alumnos viven en barrios de clase social baja-trabajadora, dado que sus padres tienen una situación laboral y económica precaria. Como veremos posteriormente, estas circunstancias de vulnerabilidad socioeconómica de las familias va a condicionar el rol educativo que pueden desempeñar los padres.

2.2.2. Instrumentos de recogida de información y análisis de los datos

Para obtener la información de cada caso se han utilizado tres técnicas de recogida de información: la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos. Asimismo para tener una información multidimensional y contrastada de cada caso entendíamos que además de entrevistar al propio chico era necesario contar con la rica y variada información que pueden facilitar los miembros que conviven con los hijos de los inmigrantes marroquíes en los distintos contextos en los que éste se educa: familiares, compañeros del grupo de iguales y profesores (Taylor y Bogdan, 1986). Así pues, para cada uno

de los cuatro estudios de caso se han realizado entre 10 y 12 entrevistas, de las que al menos 6 han sido con los alumnos protagonistas, y las restantes se realizaron con las personas significativas de su entorno: padres, profesores, tutores, orientadores y compañeros del grupo de iguales.

Para el análisis de los datos cualitativos recogidos en esta investigación se utilizó el programa NUDIST Vivo, mediante el cual se analizó la información a partir de categorías emergentes, es decir no predefinidas previamente a la fase de análisis.

En todos y cada uno de los casos se realizaron las habituales gestiones de negociación, tanto las que se refieren al acceso a los informantes (a los alumnos y sus padres), como a la redacción de los informes de caso. Quiere esto decir, que los informes, una vez elaborados, fueron enviados a sus protagonistas para que fueran validados.

3. Resultados

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

En primer lugar, los padres y madres inmigrantes, por su condición de inmigrantes, están en una situación de vulnerabilidad que supone un handicap para cumplir adecuadamente las funciones básicas de su rol educativo. En efecto, en nuestro estudio hemos observado que la condición de inmigrantes hace que los padres tengan serias dificultades en tareas básicas asociadas a su rol educativo.

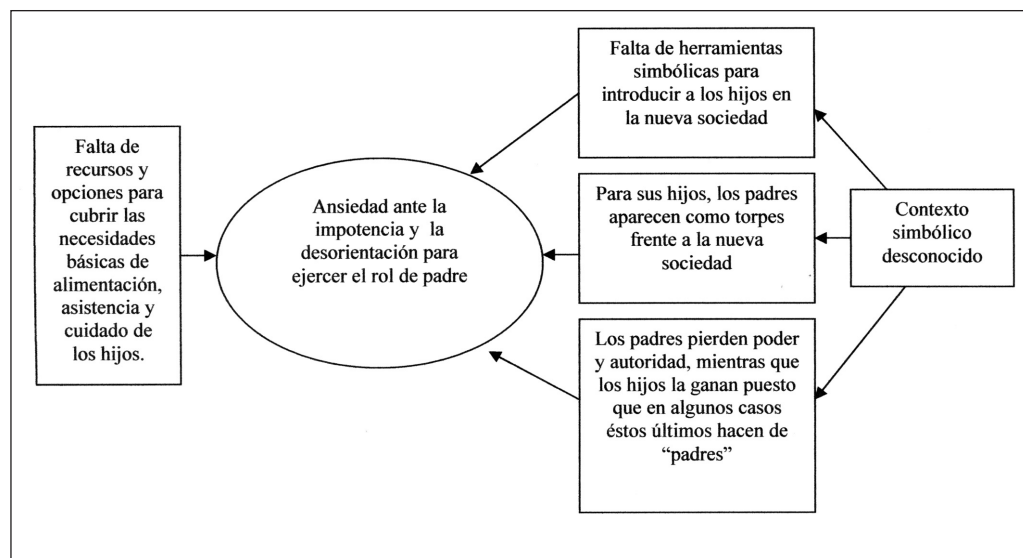
Por un lado, las precarias condiciones socioeconómicas en las que viven la mayor parte de los inmigrantes magrebíes llegados a España son una primera fuente de vulnerabilidad, y suponen un serio obstáculo para que los padres desarrollen su rol educativo. La mayoría de los inmigrantes magrebíes llegan a España con unas altas expectativas sobre las oportunidades que a ellos y a sus hijos les puede deparar el vivir en un país de la Unión Europea.

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

En este sentido, prácticamente la totalidad de los padres encuestados (94,7%) opinan que sus hijos tienen mejores perspectivas de vida en España. Como señalan, Suárez Orozco y Suárez Orozco (2003) y Oliveira y Santos (2000, 344) estos inmigrantes que llegan con unas expectativas exageradas de oportunidades y de riqueza tienen que adaptarse a una realidad que no responde a sus expectativas. Las aspiraciones defraudadas, unidas a veces a una recepción hostil en el nuevo ambiente (Saéz, 2006), pueden provocar sentimientos de frustración, ira y decepción:

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

GRÁFICO 1: Esquema de handicaps para asumir el rol educativo en los padres inmigrantes.



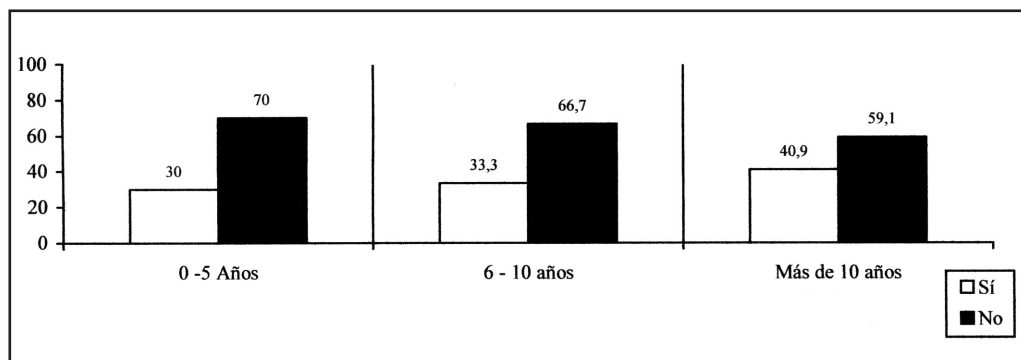
“Amal: (...) es que venimos aquí por lo económico, cuando cruzamos, siempre por económico; y bueno... ese económico todavía no... no se ha encontrado igual que como hemos venido pensando...” (Entrevista Amal, Madre de origen magrebí).

Además de esta decepción, que de por sí genera aspiraciones frustradas, la sensación de crisis que viven los padres inmigrantes de origen magrebí se agrava cuando se dan cuenta de que esta situación de vulnerabilidad económica con la que se encuentran, les va a generar importantes dificultades para cumplir con las responsabilidades básicas asociadas al rol paterno. No en vano, nuestros resultados muestran que un 54,6% de los padres marroquíes que llevan más de 10 años viviendo en España aún no cuentan con un empleo estable. El ámbito económico-laboral sería, por tanto, uno de los

principales problemas con los que se encuentran los inmigrantes marroquíes, lo que dificulta en muchos casos el hecho de poder mantener y sustentar a la familia.

Por otro lado, al no dominar los códigos culturales de la sociedad de acogida, los padres descubren que no son capaces de cumplir algunas de las obligaciones educativas del rol paterno: enseñar a las nuevas generaciones las normas, hábitos y conductas que les permitirán desenvolverse con éxito en la nueva sociedad en la que van a vivir. Esto les acarrea un sentimiento de inferioridad y malestar por no “ser capaces de hacer de padres”. Dicho sentimiento se agrava cuando los hijos tienen que “hacer de padres”. Es decir, a veces los hijos, que han sido capaces de aprender los códigos de la sociedad de acogida con más rapidez que sus padres, tienen que ayudarles a desenvolverse en

GRÁFICO 2: ¿Ayuda a sus hijos en las tareas escolares?
(Diferencias en función del tiempo de estancia)



la sociedad europea (haciendo de intérpretes, enseñándoles cómo funciona su escuela, o aconsejándoles cómo deben comportarse en público en diferentes contextos, etc.).

De esta forma, vemos que los padres de origen marroquí pasan por una experiencia crítica al sentirse impotentes para atender algunas funciones asociadas a su rol. A esta sensación de impotencia también contribuye el hecho de verse limitados para ayudar a sus hijos en las tareas escolares, a causa de factores culturales (no dominan la lengua y los saberes del currículum escolar español) y materiales (están abrumados por las necesidades económicas y dedican todo su tiempo y energías a la supervivencia de la familia). En los datos estadísticos de nuestro estudio detectamos que el 61,5% de los chicos decía que sus padres no les pueden ayudar en las tareas escolares. Y conforme se avanza en los niveles del sistema educativo, el porcentaje de chicos que dicen que no son ayudados por sus padres va ganando terreno, hasta llegar al extremo del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria,

donde tan sólo un 12,5% de los chicos manifiesta que sí recibe ayuda de los padres, mientras que un 87,5% lo niega.

En el caso de los padres la respuesta es muy similar, pues un 66,2% de los progenitores dicen que no ayudan a sus hijos en las tareas escolares, si bien existen diferencias en función del tiempo que los padres llevan en España. En cuanto a esto, podemos decir que, como se observa en el Gráfico 2, mientras más tiempo llevan los padres inmigrantes en España, más aumenta el porcentaje de padres que dicen que sí ayudan a sus hijos en las tareas escolares. Así, los padres que llevan más de diez años en España son los que en mayor porcentaje (40,9%) responden que sí colaboran con sus hijos en la elaboración de las tareas escolares.

Entre las dificultades que los padres tienen para ayudar a sus hijos, los resultados obtenidos revelan que la causa principal es el desconocimiento de los contenidos que se transmiten en la escuela (37,5%). La segunda causa más significativa es la dificultad con el idioma (21,9%), mientras que el ter-

cer motivo que los padres aducen para no poder ayudar a sus hijos es la falta de tiempo (6,3%). El resto de razones expuestas por los padres son muy diversas y se agrupan en porcentajes apenas significativos.

Así, los padres, al no conseguir situar a su familia en el nivel de vida esperado antes de emigrar, al no ser capaces de introducir a sus hijos en la sociedad europea por el desconocimiento de los códigos, normas y valores con los que ésta se maneja, y al mantener conductas inapropiadas dentro de la sociedad de acogida por desconocimiento de esos mismos códigos, se sienten incapaces de cumplir funciones educativas que sí serían capaces de cumplir en el caso de vivir en el Magreb. Y es que uno de los efectos que tiene la inmigración es borrar el “mapa de experiencia” con el que cuentan los padres para introducir a sus hijos en la sociedad. Al no conocer la cultura de acogida, se sienten menos capacitados para orientar a sus hijos. De esta forma, se encuentran con una intensa sensación de desorientación y de pérdida de control a la hora de educar.

La inmigración implica un proceso en el que las personas que emigran viven la transición desde un contexto que les resulta familiar, a un nuevo espacio que les es desconocido, y a menudo hostil. Esta transición supone un proceso crítico, por cuanto la persona pasa de un contexto en el que manejaba y conocía las normas, habilidades y valores de funcionamiento de la sociedad, a un contexto en el que el repertorio cultural y los valores educativos son desconocidos. La sensación de ansiedad suele ser intensa ante el desconcierto que genera el no saber

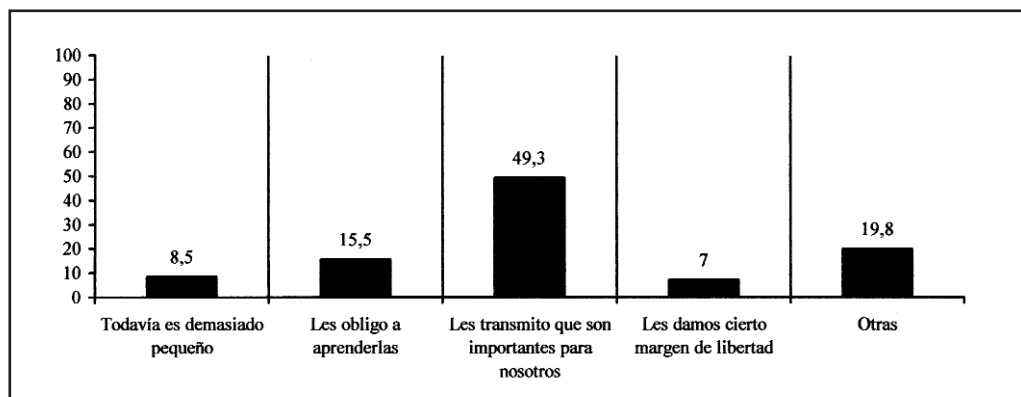
cómo desenvolverse en un nuevo grupo social (Hoffmann, 1989). Pero esta sensación de pérdida y aislamiento se acrecienta más aún ante la necesidad y la responsabilidad de tener que dominarla para poder introducir a los hijos en la nueva sociedad.

La educación, desde espacios tan diversos como la escuela, las asociaciones de vecinos, los medios de comunicación, las asociaciones que trabajan en el ámbito de la inmigración u otras que promuevan actividades culturales e interactivas, puede desempeñar una importante función apoyando a las personas que emigran en los momentos de desorientación [2]. Todos aquellos encuentros y acciones (formales e informales) que permitan a los padres entender las costumbres y prácticas de la cultura de acogida les resultarán ilustrativas para conocer mejor el entorno en el que han de desenvolverse y educar a sus hijos.

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

Muchos padres, además de tener dificultades para socializar a sus hijos en los valores de la sociedad europea, sienten el temor de que éstos puedan desvincularse de la cultura de origen del Magreb. Los datos estadísticos señalan que los padres, mayoritariamente, desean que sus hijos mantengan rasgos de la cultura de origen, como la lengua o las costumbres religiosas. Un 40% de los chicos encuestados manifestó que sus padres les decían que tenían que cumplir con las prácticas tradicionales musulmanas, y un 5% dijo que les obligaban a aprenderlas. Mientras,

GRÁFICO 3: ¿Que le dice a su hijo con respecto a su religión, su cultura y sus costumbres de origen?



sólo un 7,5% expresó que les daban cierto margen de libertad.

Los resultados obtenidos con los padres (Gráfico 3), coinciden con los de los chicos, ya que un 49,3% de los padres dicen que transmiten la importancia de cumplir con las prácticas propias de su religión y sus costumbres. Las opiniones del resto de los padres están distribuidas uniformemente en diferentes respuestas, de modo que el segundo mayor porcentaje corresponde a aquellos padres marroquíes que obligan a sus hijos a aprender los preceptos de la religión islámica (15,5%). Por su parte, los padres que optan por no decirles nada a sus hijos relacionado con la religión son un 9% y los que dicen que dan cierto margen de libertad a los chicos para que ellos adopten las costumbres y prácticas religiosas que quieran son un 7%.

Así pues, mientras algunos padres tratan de imponer a toda costa sus valores, otros son más flexibles con sus hijos. En efecto, algunos de ellos se muestran comprensivos con la idea de que sus hijos, al

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

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

A propósito de este comentario de un padre marroquí sobre el respeto de los

chicos hacia sus padres, vale la pena reseñar que constituye uno de los puntos de divergencia entre ambas culturas. Varios padres marroquíes nos han expresado su escándalo por la falta de respeto de los niños españoles hacia sus padres y profesores. Sin volver a los viejos modelos de la educación como molde, y manteniendo una actitud de apertura, valdría la pena revisar esta cuestión en el ámbito de los valores educativos de la cultura española.

La actitud de apertura no implica que padres como éste descarten transmitir ciertos valores y tradiciones culturales magrebíes. Para Mustafá también es importante que los hijos respeten y acepten ciertos valores familiares. Como veremos en el siguiente apartado, esta actitud resulta muy positiva para la construcción autónoma de la identidad, por cuanto combina la autonomía y la libertad con la presentación de unas normas que sirven de guía al niño para ir entendiéndose a sí mismo y al mundo que le rodea. Dicha actitud se enmarcaría dentro de un modelo que entiende la *educación como iniciación* (Peters, 1969, 35). Los padres inmigrantes que entienden la educación como iniciación ofrecen a sus hijos aquellos valores, normas, actitudes y conocimientos relativos a la identidad colectiva de origen que piensan que son valiosos. Simultáneamente, por respeto a su libertad y entendiendo las circunstancias en las que se desenvuelven, rechazan imponerles lo que tienen que pensar, lo que tienen que creer, o lo que tienen que hacer de por vida. En efecto, para que “podamos considerar una forma de identidad colectiva como un elemento educativo

es necesario que posibilite la individualización con respecto a esa identidad” (Reyero, 2001, 117).

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

En las sociedades occidentales como la española, el valor de la persona cada vez va más unido a su libertad para desarrollarse independiente de sus padres, tomar sus propias decisiones, ser autónomo, preservar su intimidad, etc. En pueblos como el marroquí, el individuo se integra en la unidad familiar. No existe la independencia con respecto al cuerpo familiar, tal y como se entiende en Occidente. El desarrollo de la identidad va asociado indisolublemente al de su grupo. Por eso, algunos padres no aceptan que sus hijos se identifiquen con los valores de los adolescentes españoles, ya que los ven como un peligro para su identidad y para la cohesión del grupo. Así, tratan de adiestrarlos ejerciendo un papel autoritario.

Estas familias suelen guiarse por los planteamientos educativos correspondientes al *modelo del molde*. En este modelo se pretende controlar la identidad de los hijos, imponiéndoles los valores del grupo de origen como eje central de su identidad. Es decir, la identidad colectiva de la familia se convierte en la *identidad legitimadora* (Castells, 1998), en la circunscripción, la norma y la sanción para

las identidades personales de los miembros del grupo.

Desde el modelo de la educación como molde se piensa que los hijos tienen que asumir todos los valores y prácticas que los padres consideren mejores. La generación adulta tiene el derecho natural a definir las metas, los objetivos y los conceptos básicos que deben ser asimilados por las generaciones jóvenes. A éstas no se les asigna otro papel que el de dejarse moldear, aceptando el valor de la experiencia acumulada por los adultos (Esteve, 2003, 125).

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

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

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

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

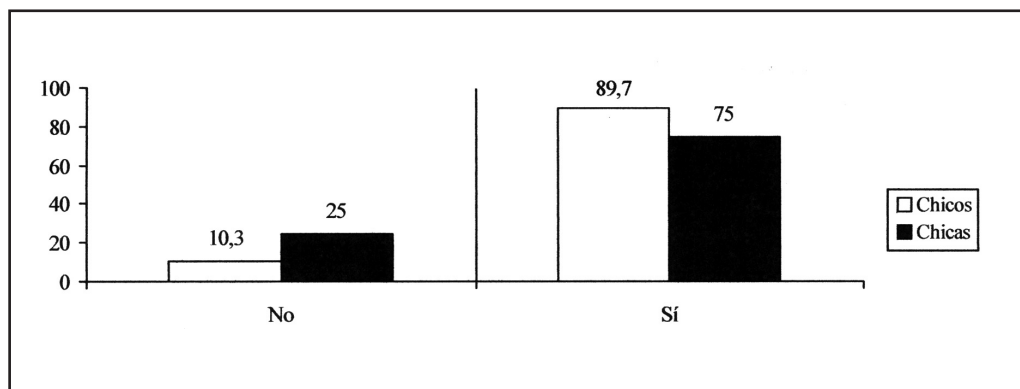
3.3. Las estrategias de los hijos para construir su identidad ante los conflictos con sus padres

En el seno de las familias inmigrantes magrebíes se producen conflictos que son fruto de las diferencias que existen entre los valores que muchos padres desean inculcar a sus hijos y la socialización que éstos reciben desde la cultura occidental.

Al analizar los casos estudiados se ha detectado que en este tema existe una importante diferencia de género. En efecto, las familias suelen preocuparse más de que las chicas conserven una identidad basada en los valores tradicionales islámicos que en el caso de los chicos. Este mayor control sobre la identidad de las niñas las hace sentirse más incómodas en el contexto europeo. Al ser más presionadas que los niños para construir su identidad conservando los valores de la cultura islámica son más proclives a tener dificultades para expresar posturas personales. Los datos estadísticos corroboran este hecho detectado en los estudios de casos. Como se observa en el Gráfico 4 mientras sólo un 10% de los chicos dice no sentirse valorado por compañeros y profesores, el porcentaje de chicas que lo hace en ese mismo sentido es de un 25%. Estos datos se revalidan con los del Gráfico 5 que señalan que el 42% de las chicas manifiesta tener problemas para vivir sus tradiciones en España, en tanto que los chicos sólo lo hacen en un 22%.

Para identificarse o no con los valores familiares los hijos e hijas utilizan varias estrategias:

GRÁFICO 4: ¿Crees que tus profesores y compañeros valoran y respetan tus creencias?
(Diferencias por género).



La actitud más habitual es *la aceptación* de los valores familiares como propios. Como decíamos, es común que los hijos de inmigrantes interioricen los hábitos y costumbres en los que les socializan sus padres y los asuman como propios. Nos estamos refiriendo a la vía de construcción de la *identidad personal por adaptación a lo legitimado* por el grupo. Con ella el adolescente se pone en sintonía con las coordenadas simbólicas de su cultura de origen. Ello le reportará una importante fuente de estabilidad social y emocional.

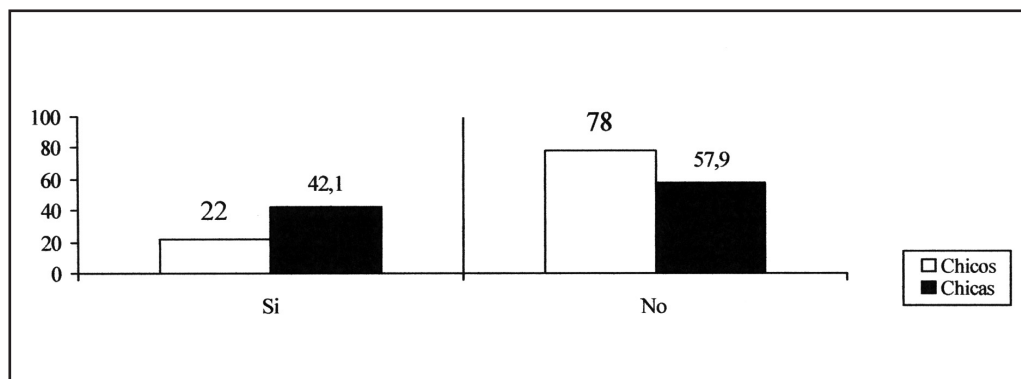
“Desde los 14 años estoy haciendo el Ramadán. A mí me gusta hacerlo, porque es de mi religión” (Entrevista Alí, alumno de origen marroquí).

Cuando los chicos optan por esta fiel identificación con los valores de la cultura de origen no se produce un conflicto con la familia, pero ello puede acarrear conflictos con los valores de la sociedad de acogida. En algunos casos, los adolescentes inmigrantes asumen prioritaria o exclusi-

vamente los valores de la identidad colectiva de su familia y, frente a los valores culturales de la sociedad mayoritaria, elaboran una identidad minoritaria o de resistencia, en la que los chicos se cierran sobre los valores de su cultura de origen como una forma de resistir la presión de los valores de la cultura europea (mayoritaria). De este modo, la adhesión a los significados de la cultura de origen puede ser simultáneamente una forma de adaptación a lo legitimado en el grupo de origen, pero también una resistencia a lo legitimado por la cultura europea, cuando el adolescente no puede o no quiere utilizar algunos de los códigos de valores de ésta.

En otros casos, los muchachos, en lugar de reducirse a calcar los valores familiares, también deciden identificarse con algunos de los de la sociedad en la que viven. Como veíamos en páginas anteriores, hay padres que entienden la necesidad que tienen sus hijos de identificarse con los códigos de la nueva sociedad en la que viven. Estos padres, guiados por el

GRÁFICO 5: ¿Encuentras dificultades para vivir tradiciones de tu cultura en España?
(Diferencias por género).



modelo educativo de iniciación, contribuyen a que sus hijos puedan construir su vida y los esquemas que le dan sentido a partir de cierta autonomía con respecto a los valores de la cultura europea. En este sentido, resultan especialmente significativos los datos que hemos obtenido de un alto porcentaje de padres (60,5%) que tienen un especial interés en que sus hijos se relacionen con niños de otros grupos porque así tienen la posibilidad de conocer otras culturas.

Sin embargo, otros chicos se encuentran con la presión de sus padres para que no se identifiquen con los valores occidentales. Ante tal presión, y ante la necesidad y el interés de los adolescentes por sentirse parte de los dos contextos, utilizan una *identidad de camuflaje*. Esto es, en su casa adoptan los valores y significados que les imponen sus padres, pero cuando se ven libres de esta presión se identifican con los valores de la cultura occidental en la que viven. Esto implica conocer los códigos que se manejan en los distintos contextos donde el chico desea moverse, y la compe-

tencia para saber desenvolverse con ellos e integrarlos en una misma identidad [3]. Con la estrategia del camuflaje, los adolescentes, de manera consciente, deciden asumir los referentes de valores de un contexto que les aseguran ciertas garantías (seguir manteniendo el apoyo afectivo de la familia) y los de otros que les pueden abrir puertas de cara al futuro (aceptar valores y costumbres occidentales, o hablar prioritariamente el español para desenvolverse en la sociedad de acogida).

“Yushra: A mi padre no le gusta que nos pongamos sólo a escuchar música española, porque así nunca escucharemos otra cosa. Y yo digo que lo que hago es ponerla a otra hora que no está mi padre... Otra cosa, por ejemplo, es que no sé cómo decirlo... ¡Telenovelas! Nosotros las vemos, y él sabe que las vemos, pero no quiere que las veamos delante de él. Porque las telenovelas españolas tienen unas cosas que no se pueden ver.

Entrevistador: *Y no le gusta, ¿no? ¿Y entonces vosotras qué hacéis?*

Y: *Pues verla cuando él sale fuera. Nos aprovechamos (risas).*” (Entrevista Yusra) [4].

Ante la fuerte presión recibida desde las familias, esta estrategia de camuflaje les ayuda a evitar la confrontación directa con sus padres, al tiempo que participan de valores culturales de la sociedad europea que les ayudarán a relacionarse con sus iguales. Al mismo tiempo, esta técnica les ayuda a sentirse en sintonía con uno de los valores que más aprecian los chicos: el respeto a los padres. En definitiva, con esta estrategia se evitan sospechas incómodas y se consigue mantener la aceptación de distintos grupos (en este caso el de la familia y el de los pares).

Estos momentos de indefinición de la identidad, Erikson (1989) o Marcia (1980 y 1993) los han denominado “moratoria psicosocial”. La moratoria no puede definirse como una estrategia, sino más bien como una etapa. Según Erikson, la moratoria es “un periodo de demora o pausa garantizado a alguien que aún no es capaz de asumir una obligación o ser forzado a ella, alguien que ha de concederse tiempo a sí mismo” (1989, 135). Se trata de un momento determinado en que el sujeto no puede, no sabe, o no quiere definirse claramente a favor o en contra de los valores socialmente establecidos. Esta indefinición —consciente o inconsciente, vivida como algo interesante o desagradable—, supone una fase de transición que a menudo acaba con los cambios de contexto, como ocurre cuando el hijo se emancipa de la familia. Transición, por otra

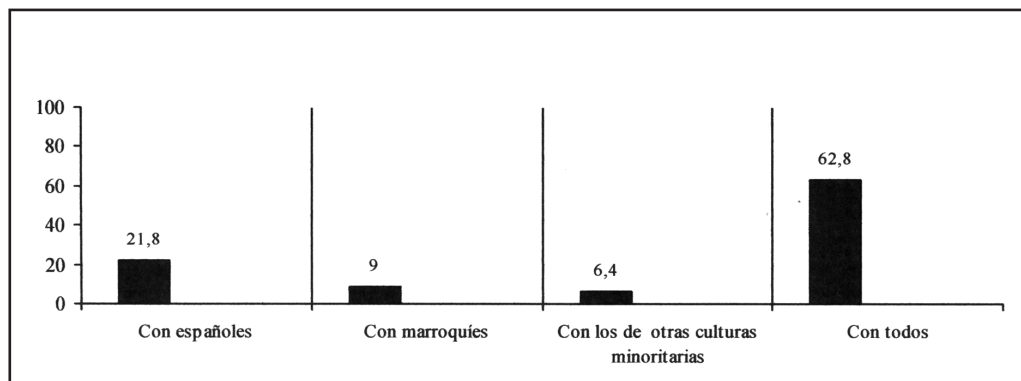
parte, que puede, en determinados casos, llegar a ser permanente. No obstante, el que se prolongue este periodo de moratoria psicosocial utilizando la técnica del camuflaje, entraña un riesgo para la estabilidad y la seguridad emocional de los chicos. Y es que cuando la persona no goza de la posibilidad de construir su identidad de una forma equilibrada y en un entorno rodeado de seguridad, acaba por sentirse al borde de la crisis.

Mediante la estrategia del camuflaje, los chicos no plantean una confrontación total con los valores familiares. Sin embargo, en otras ocasiones sí lo hacen, *resistiéndose* abiertamente a interiorizarlos. Esta actitud puede darse en función de, al menos, dos circunstancias:

1. Porque existen padres que, aún intentando socializar a sus hijos en la cultura magrebí de origen, comprenden que éstos no se identifiquen con dichos valores y prefieran los de la sociedad europea en la que viven. En este caso, el clima familiar de apertura es el que permite a los hijos resistirse a la aceptación indiscutible de los valores de la sociedad marroquí. Dicho clima es vital, no sólo para el proceso educativo del individuo que construye su identidad autónomamente, sino para el desarrollo del proceso educativo en el contexto familiar, donde los miembros pueden compartir sus ideas con los demás para ir reconstruyendo y enriqueciendo continuamente el proyecto colectivo.

2. Porque, pese a no darse este clima de libertad, para los chicos puede ser más

GRÁFICO 6: ¿Con qué chicos te sueles juntar en el cole?



importante identificarse con los valores de la nueva sociedad que con los de la familia. En estos casos influyen varios factores. Por un lado, la necesidad y el deseo de los chavales de integrarse con sus iguales y participar en los contextos que éstos frecuentan. Por otro, la imposibilidad de compatibilizar los códigos de valores de los dos contextos: bien porque el chico no sepa manejar con fluidez los de la sociedad occidental y compatibilizarlos con los de su contexto de origen (normalmente por llevar poco tiempo en Europa); o bien, porque la presión que ejerce el contexto familiar sea muy fuerte, haciendo prácticamente imposible tener éxito con la estrategia de camuflaje.

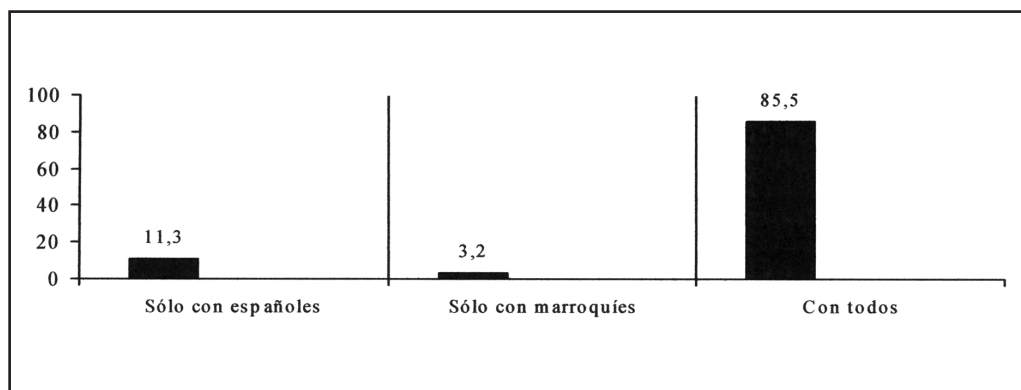
3.4. Entre los valores familiares y los de los compañeros: la necesidad de socialización y autoestima

Los hijos de inmigrantes aprenden de sus iguales muchos de los códigos de la cultura de acogida que no pueden enseñarles sus padres. Los amigos se convierten así en uno de los referentes más importantes con los que estos chicos aprenden el lenguaje, los comportamientos de interacción,

las normas y los valores de la nueva sociedad. No en vano, como se aprecia en el Gráfico 6, el 62,8% de los hijos de inmigrantes magrebíes prefieren relacionarse con todos los chicos de la escuela indistintamente de su cultura, el 21,8% sólo lo hace con chicos españoles, mientras que sólo el 9% dice que limita su círculo de compañeros a los chicos de su misma procedencia cultural. Como se observa en el Gráfico 7, los padres constatan que sus hijos se juntan con niños de diferentes culturas (85,5%), mientras que también un pequeño porcentaje señala que sus hijos se relacionan sólo con niños españoles (11,3%) y otro grupo minoritario afirma que sus hijos únicamente se juntan con chicos marroquíes (3,2%).

Si los grupos de pares constituyen habitualmente una fuente de socialización fundamental para todos los niños y adolescentes, ya que en ellos se aprenden muchas habilidades sociales necesarias para comportarse posteriormente como adulto, para los chicos inmigrantes estos grupos de iguales son aún más importantes.

GRÁFICO 7: ¿Con quién se junta su hijo en el colegio?



Sin embargo, los grupos de pares están constituidos por chicos de la cultura mayoritaria; y, por tanto, muchos de los valores en los que son socializados los hijos de inmigrantes marroquíes chocan con los de sus familias. En estos casos, las chicas y los chicos se ven entre la espada y la pared. Por un lado, necesitan de estos valores y significados para desenvolverse en la sociedad occidental; y por otro lado son presionados por sus familias para no aceptarlos y mantener los valores de su cultura de origen.

“Trabajadora Social: *Yamila se me va por ahí a la tienda del “Chollo”, se compra maquillaje, está todo el día con las amigas, se cambia ropitas, es una niña de 14 años (...)* El tema es que claro, la madre está,... ¡¡que le va a dar un ataque al corazón!!” (Entrevista Profesora de Yamila, alumna de origen marroquí)

Muchos padres educan a sus hijos queriendo que no abandonen o se sientan extraños en la cultura de origen; mientras que los hijos lo que quieren es no sen-

tirse extraños en la sociedad europea de acogida. Decantarse por uno u otro sistema de referencia puede suponer quedar excluido, o bien del contexto familiar, o bien del contexto social y del grupo de iguales.

Tanto la familia como el grupo de iguales suponen unos referentes imprescindibles para cualquier niño por todas las funciones educativas que el contexto social desempeña (socializadora, afectiva, satisfacción de necesidades básicas, desarrollo intelectual y moral, etc.). Por ello, estos chicos intentan evitar a toda costa tanto la fractura con su familia como con sus grupos de iguales.

“Yamila: *...a mí me encanta, yo es que salir de la casa o algo, yo es que me muero de verdad ¡A mí me gusta salir mucho, mucho, mucho! Pero mis padres me dicen “no sales, tú tienes que ir a casa, cuidar a tus hermanos, vete para el colegio, y vuelve...”* (Entrevista Yamila, alumna de origen marroquí).

En los casos de algunos adolescentes [5], tal es la importancia que cobra para ellos el grupo de iguales que no renuncian a integrarse en estos grupos, a pesar de que ello les suponga vivir fuertes choques y conflictos con sus padres. Si los padres se guían por los objetivos del modelo de *educación como iniciación* comprenderán la necesidad social y afectiva de sus hijos de integrarse con otros niños de su edad. Pero si basan su estilo educativo en *el modelo del molde*, intentarán reorientar las formas de pensar y actuar de sus hijos, procurando cortar su contacto con los grupos de iguales de adolescentes españoles cuya influencia consideran “corruptora”.

Por otro lado, hay chicos que se identifican menos con sus iguales y son más fieles a los valores y costumbres de su contexto de origen. Los que toman esta decisión se distancian y adoptan posturas de resistencia a los valores adolescentes de la sociedad occidental y consecuentemente tienen mayores dificultades para relacionarse con amigos. Este déficit en las relaciones con sus iguales favorece el que manifiesten problemas de autoestima. Ya que, además de la socialización que reciben los hijos de inmigrantes marroquíes a través de los grupos de iguales, el juicio de sus compañeros también juega un papel muy importante en la configuración de su autoestima, pues todos los niños desean verse reconocidos y aceptados por sus iguales.

Como vemos, los mecanismos con que los adolescentes inmigrantes construyen

su propia identidad son complejos y variados. Como ya pusimos de manifiesto en un trabajo anterior (Esteve, Merino y otros, 2003), los conflictos y las reacciones agresivas en los contextos educativos interculturales, provienen, generalmente, de situaciones en las que se menoscaban o se desprecian elementos esenciales que configuran la identidad de los sujetos de un determinado grupo cultural. Por ello, si queremos educar sin excesivos conflictos en contextos interculturales, necesitamos comprender los complejos mecanismos con los que se integran los valores educativos en la identidad de los alumnos inmigrantes, tal como hemos intentado describir en este trabajo.

4. Conclusiones y discusión de los resultados

A lo largo de estas páginas nos hemos acercado al proceso de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España. Los datos de nuestra investigación han puesto claramente de relieve que la identidad de estos chicos se construye desde la transculturalidad, desde la multifiliación a distintas comunidades: la familia, el grupo de iguales, la cultura de origen, los valores de la sociedad de acogida,...

Los hijos de inmigrantes marroquíes no quieren desvincularse ni de sus referentes familiares ni de sus raíces culturales, pero tampoco quieren tener en éstos los únicos referentes para construir y desarrollar su identidad en España. Y es que, como se desprende de nuestros datos, los hijos e hijas de inmigrantes, no

sólo están interesados en conocer y aprender muchos de los valores y prácticas que les ofrecen los nuevos contextos de la sociedad en la que ahora viven, sino que expresan su deseo mayoritario de relacionarse e interaccionar con los iguales del país de acogida. No en vano, la identidad de estos chavales se construye en base a la necesidad de sentirse parte tanto de la familia y la cultura de origen, como de la sociedad de acogida y sus iguales que viven en ella.

Sin embargo, hemos visto que a veces estos chavales encuentran dificultades para compatibilizar los valores y prácticas de las distintas comunidades culturales con las que desean identificarse. El exceso de celo, el temor o la sospecha, por parte de dichas comunidades, a que los chicos, al optar por otros valores, no se identifiquen o sean unos extraños en esa comunidad, representa un importante handicap para que estos chavales puedan escoger libremente aquellos significados con los que desean construir su identidad.

Por ello, los datos de nuestra investigación ponen de manifiesto la necesidad de que se favorezcan, desde los distintos entornos donde se mueven los hijos de inmigrantes, modelos educativos que les permitan poder ir conjugando y reconstruyendo libremente las influencias socializadoras que reciben de los diferentes contextos que les rodean. Estos modelos, guiados por la idea de *educación como iniciación*, deben, por un lado, ofrecer y transmitir aquellos valores y significados que se consideran que pueden ser valiosos

al chico para entenderse a sí mismo y al mundo que le rodea; pero simultáneamente, es preciso que estos modelos dejen márgenes suficientes de libertad y respeto para crear un clima de confianza y seguridad de cara a que estos chicos puedan elegir autónomamente si deciden identificarse con unos u otros valores.

Dirección de los autores: José M. Esteve Zarazaga; Cristóbal Ruiz Román y María Teresa Rascón Gómez. Dpto. Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Teatinos s/n. Universidad de Málaga, 29071. esteve@uma.es, xto-bal@uma.es, y trascon@uma.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25.V.2008

Notas

- [1] Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia con fondos FEDER y titulado "La crisis de las concepciones educativas de las familias inmigrantes magrebíes establecidas en España".
- [2] La experiencia que hemos tenido con un grupo de madres de un colegio público de la provincia Málaga, en el que se compartían y debatían dificultades en torno a la educación de sus hijos, nos habla de lo enriquecedoras y productivas que pueden ser dichas acciones.
- [3] Los datos estadísticos de nuestro trabajo han detectado la aspiración de los chicos por manejar los códigos de los dos contextos. El 85,9% de ellos dice que les gusta mucho aprender la lengua española. Al mismo tiempo, el 87% manifiesta que le gusta mucho aprender la lengua de sus padres y que para ellos es muy importante aprender los preceptos de la religión islámica (91%).
- [4] Esto mismo ocurre en otros casos como en la lengua que hablan, la forma de vestir, maquillarse o de peinarse; el vocabulario que utilizan o las formas de divertirse.
- [5] Sobre todo en aquellos que menos posibilidades tienen de reforzar su autoestima desde otros grupos primarios como la familia.

Bibliografía

- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001) *La investigación biográfico narrativa en educación* (Madrid, La Muralla).
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*, Vol. II (Madrid, Alianza Editorial).
- COLEMAN, J. C. y HENDRY, L. B. (2003) *Psicología de la adolescencia* (Madrid, Morata).
- ERIKSON, E. (1989) *Identidad. Juventud y Crisis* (Madrid, Taurus Humanidades).
- ESTEVE, J. M.; MERINO, D.; RIUS, F.; CANTOS, B. y RUIZ, C. (2003) Autoconcepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural, *Revista de Educación*, 332, pp. 357-381.
- ESTEVE, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa* (Barcelona, Paidós).
- ESTEVE, J. M. (2004) La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordón, Revista de orientación pedagógica*, 56: 1. pp. 95-116.
- HOFFMAN, E. (1989) *Lost in Translation: A Life in a New Language* (New York, Penguin).
- MARCIA, J. (1980) Identity in adolescence, en ADELSON, J. (Ed.) *Handbook of adolescent psychology* (New York, Wiley).
- MARCIA, J. (1993) The relational roots of identity, en KROGER, J. (Ed.) *Discussions on ego identity* (New Jersey, Lawrence Erlbaum).
- OLIVEIRA OLIVEIRA, M. E. y SANTOS REGO, M. A. (2000) Interculturalismo en Europa: el referente de las segundas generaciones españolas en Francia, **revista española de pedagogía**, 216, pp. 341-359.
- PETERS, R. S. (1969) *Ethics and Education* (London, Allen & Unwin).
- RASCÓN GÓMEZ, M. T. (2006) *Estudio descriptivo de los valores y concepciones socioeducativas de los padres marroquíes establecidos en España* (Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga).
- REICHARDT, CH. y COOK, T. D. (1989) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (Madrid, Morata).
- REYERO GARCÍA, D. (2001) El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo, **revista española de pedagogía**, 218, pp. 105-120.
- RUIZ DE OLABUENAGA, J. (1996) *Metodología de investigación cualitativa* (Bilbao, Deusto).
- RUIZ ROMÁN, C. y ABDELOUR ALGHOUGH, N. (2005) Educarnos con el desconocido: Educación social e Inmigración, en MÍNGUEZ ÁLVAREZ, C. *Educación social: Discurso, práctica y profesión* (Madrid, Dykinson).
- SÁEZ ALONSO, R. (2006) La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo, **revista española de pedagogía**, 234, pp. 303-323.
- STAKE, R. (1998) *Investigación con estudio de casos* (Madrid, Morata).
- SUÁREZ OROZCO, C. y SUÁREZ OROZCO, M. (2003) *La infancia de la inmigración* (Madrid, Morata).
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1980) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Barcelona, Paidós).

Resumen:

La construcción de la identidad en los hijos de inmigrantes marroquíes

En este trabajo hemos querido describir la experiencia que viven los hijos e hijas de los inmigrantes marroquíes durante el proceso de construcción de su identidad a medio camino entre los valores educativos de sus familias y los de la sociedad española. Nuestro análisis pone de manifiesto las principales dificultades de estos adolescentes para construir su identidad, al encontrar diferencias entre los valores educativos de la sociedad de origen y los de la sociedad española, y pretende ofrecer datos y análisis útiles para elaborar estrategias educativas que faciliten el proceso de construcción de la identidad de los alumnos inmigrantes en el marco de las sociedades europeas.

Descriptores: Identidad, multiculturalismo, inmigración, educación intercultural.

Summary:

The identity construction processes undergone by the children of Moroccan immigrants

In this article, the experience lived by the sons and daughters of moroccan immigrants during the process of construction of their identities is studied in the contexts of the Spanish culture and society. Our study shows the most important difficulties of those children building their identity between the values of their own society and those of the Spanish's one, offering useful suggestions in order to elaborate educational strategies to improve the process of construction of their identities.

Key Words: Identity, multiculturalism, immigration, intercultural education.