

IDENTIDAD CULTURAL DEL ALUMNADO MARROQUÍ: ESTADO DE LA CUESTIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICOS DE ANDALUCÍA

MOROCCAN STUDENT CULTURAL IDENTITY: STATE OF THE ART IN PUBLIC
HIGH SCHOOLS OF ANDALUSIA

ESTUDANTE DE IDENTIDADE CULTURAL MARROQUINO: ESTADO DA ARTE EM
CENTROS DE EDUCAÇÃO PÚBLICAS SECUNDÁRIAS DA ANDALUZIA

Verónica COBANO-DELGADO PALMA & Mercedes LLORENT-VAQUERO
Universidad de Sevilla

Fecha de recepción del artículo 17.IX.2015
Fecha de revisión del artículo: 13.XII.2015
Fecha de aceptación final: 29.VI.2016

PALABRAS CLAVES:

actitudes sociales
entorno social
migración
educación para
migrantes
influencias culturales

RESUMEN: La fluidez migratoria en España, tanto en la recepción de inmigrantes como en la pérdida de población española a otros países es una realidad. La población marroquí emerge como la segunda nacionalidad de residentes inmigrantes en España más numerosa en el año 2014. Tras Cataluña, la Comunidad Autónoma de Andalucía es la segunda con mayor porcentaje de población inmigrante marroquí del territorio español. A fin de abordar el conocimiento de la identidad cultural del alumnado procedente de Marruecos en la comunidad andaluza, nuestro estudio pretende conocer la perspectiva del alumnado marroquí de los centros de educación secundaria públicos andaluces en relación a su propia identidad cultural. La población objeto de estudio la componen los alumnos de origen marroquí matriculados en los centros de educación secundaria públicos andaluces, alcanzando una muestra final de 891 estudiantes. Nos basamos en una metodología de corte cuantitativo, utilizando el método descriptivo y un diseño tipo encuesta. Los principales ejes de nuestro instrumento de recogida de datos giran en torno a su llegada y trayectoria en España, el contacto con su tierra natal, sus opiniones sobre tradiciones marroquíes, aspectos de su vida actual y su visión prospectiva sobre su vida futura. Entre los principales resultados de nuestro estudio destacan la valoración positiva que el alumnado de los centros educativos de secundaria públicos andaluces realiza de su experiencia en España, llegando incluso a desear que sus hijos continúen en el país; así como la importancia que otorga este colectivo a la continuidad y transferencia del potente sentimiento marroquí que poseen. A modo de conclusión podemos afirmar que existe un fuerte sentimiento de identidad marroquí en el colectivo objeto de estudio, siendo éste aún mayor al referirnos al ámbito cultural.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: Verónica Cobano-Delgado. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social C/ Pirotecnia, s/n. C.P.: 41013 (SEVILLA) Correo Electrónico / E-mail: cobano@us.es.

<p>KEY WORDS: social attitudes social environment migration migrant education cultural influences</p>	<p>ABSTRACT: The migratory fluency in Spain, receiving immigrants and losing Spanish population to other countries is a reality. The Moroccan population emerges as the second largest nationality of immigrants living in Spain in 2014. After Catalonia, the Autonomous Community of Andalusia is the second highest proportion of immigrants of Spanish Moroccan territory. To address the knowledge of the cultural identity of students from Morocco in Andalusia, our study aims to determine the perspective of Moroccan students of the public high schools of Andalusia in relation to their own cultural identity. The study population is composed of Moroccan students enrolled in the public high schools of Andalusia, reaching a final sample of 891 students. We rely on a quantitative methodology, using the descriptive method and a survey design. The main axes of our data collection instrument revolve around arrival and trajectory in Spain, contact with their homeland, their views on Moroccan traditions, aspects of their current life and their prospective vision of their future life. The main results of our study highlight the positive assessment students have of public high schools in Andalusia which make their experience in Spain, even to wish for their children to continue in the country; and the importance attached to this collective continuity and transfer of powerful Moroccan feeling they have. In conclusion we can say that there is a strong sense of Moroccan identity in the group under study, it is even higher when referring to the cultural field.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: as atitudes sociais ambiente social migração educação migrante influências culturais</p>	<p>RESUMO: O fluxo migratório na Espanha, ambos os imigrantes que recebem e perda de população espanhola a outros países é uma realidade. A população marroquina surge como a segunda nacionalidade dos imigrantes que vivem na Espanha o maior em 2014. Depois de Catalunha, Comunidade Autónoma da Andaluzia é a segunda maior proporção de imigrantes de território marroquino espanhol. Para abordar o conhecimento da identidade cultural dos alunos de Marrocos, na Andaluzia, o nosso estudo tem como objetivo determinar a perspectiva dos estudantes marroquinos dos centros de ensino secundário público andaluz em relação à sua própria identidade cultural. A população do estudo é composta por estudantes marroquinos inscritos nos centros de ensino secundário público andaluz, atingindo uma amostra final de 891 alunos. Contamos com um tribunal metodologia quantitativa, utilizando o método de pesquisa e tipo descritivo. Os principais eixos do nosso instrumento de coleta de dados giram em torno de chegada e trajetória na Espanha, entre em contato com sua terra natal, os seus pontos de vista sobre as tradições marroquinas, aspectos de sua vida atual e sua visão prospectiva de sua vida futura. Os principais resultados do nosso estudo destacam a avaliação positiva que os alunos das escolas de ensino público andaluz faz a sua experiência na Espanha, mesmo para desejar para os seus filhos para continuar no país; ea importância atribuída a esta continuidade coletiva e transferência de sentimento marroquino poderosa que eles têm. Em conclusão, podemos dizer que há um forte senso de identidade marroquino no grupo em estudo, é ainda maior quando se refere ao campo cultural.</p>

Introducción

La inmigración marroquí en España comenzó a ser significativa a principios de los años setenta y, desde entonces, la colonia marroquí ha ido aumentando sin cesar. En el ámbito andaluz, esta presencia ha sido aún mayor debido a la cercanía con el citado país. Actualmente, los desplazamientos migratorios en España, tanto en la recepción de inmigrantes de distintas nacionalidades como en la pérdida de población española a otros países, son una realidad. Concretamente, en el caso de la población proveniente de Marruecos en el año 2014 en España existían 770.735 marroquíes residentes, lo que supone un 15,65% de la población extranjera a nivel estatal, en este sentido, es la segunda nacionalidad con mayor número de residentes en España, tras Rumania (Observatorio Permanente de la Inmigración, 2015).

Aún más, si observamos la situación en Andalucía, los datos nos indican que la cifra de marroquíes residentes sumaría 122.139 ese mismo año, conllevando un 18,26% de la población extranjera

de esta región. De este modo, se posiciona como la segunda comunidad autónoma con mayor porcentaje de residentes provenientes de dicho país, tras la comunidad catalana (OPAM, 2014).

Estos datos evidencian la importancia de este colectivo tanto en el territorio español en general, como de manera específica en Andalucía. En este sentido, la investigación que presentamos se centra en la población de origen marroquí escolarizada en secundaria, tratando de delinear algunos aspectos claves que reflejan su identidad cultural.

1. Identidad cultural

El concepto de “*identidad cultural*” ha generado numerosas discusiones en el plano sociológico debido a la amplitud de su significado y a la abstracción que requiere su percepción en la realidad. Sin embargo, podemos observar que la inmensa mayoría de los autores relevantes en la materia mantienen la relación que existe entre identidad cultural, cultura y pertenencia a un grupo social determinado (Kijima, 2005; Koc, 2006;

McNiff, 2012; O'Connor & Faas, 2012; Steinbach, 2014; Silver, 2015; Velázquez, 2012).

La identidad cultural la conforman una serie de características o cualidades que una persona adquiere en relación a su pertenencia con un determinado colectivo. En este sentido, podríamos definirlo como un producto de la cultura que nos socializa, es decir, se trata del sentido de pertenencia a una comunidad a la que se le atribuyen unas determinadas características (O'Connor & Faas, 2012).

Así pues, la identidad cultural es una expresión del propio individuo así como de la cultura a través del mismo, en la que se muestran una serie de valores éticos y estéticos que permiten el conocimiento y reconocimiento entre sujetos que conforman un colectivo. En este sentido, Velázquez (2012) afirma que la identidad cultural puede ser analizada a través de sus productos culturales, bien sean materiales, examinando edificaciones, objetos utilitarios u obras de arte; o bien espirituales, observando las tradiciones orales, los comportamientos o la idiosincrasia.

En la investigación realizada por Rebollo y Hornillo (2010) aparece la pertenencia a la familia como contexto primario en la formación de la identidad cultural, al nutrir de valores, creencias, costumbres y tradiciones a la persona. Otros factores sociales con una fuerte influencia en la configuración de la identidad del individuo, destacados en la investigación, son el género y la nacionalidad del mismo. De este modo, la familia junto al género y la nacionalidad del individuo poseen un gran peso en el proceso de construcción de la identidad cultural del mismo. En esta línea, Fuentes (2014) apunta la importancia que posee el vínculo entre el individuo y su comunidad de origen ya que se torna fundamental en la construcción de la identidad cultural del mismo.

Es relevante la relación directa que existe entre los discursos socializadores que se transmiten constantemente en el seno de la familia, en los que se muestran cuestiones relacionadas con la cultura, la raza o la sociedad en la que se encuentran, y la formación de la identidad de los individuos (Villareal, 2016). En este sentido, dicha influencia se torna relevante en el desarrollo educativo del alumno, tanto en la escuela como en otros ámbitos de la sociedad (Esteban-Guitart, Oller & Villar, 2012). En la investigación de Lin (2014) se expone el crucial rol de la familia en la formación de la identidad sociocultural del hombre en China, constatando las diferencias, destacando la influencia del ámbito familiar en los inmigrantes de zonas rurales a ciudades. Por otro lado, en el estudio de (Hernández & Martínez, 2011), exponen el papel preponderante de la familia en el desarrollo de la

identidad de sus hijos y en la comunicación que ellos mantienen con su entorno. Asimismo, otros estudios destacan el rango sociocultural de la familia como factor decisivo en la formación de la identidad de los descendientes (Farias & Asaba, 2013; Sijelmassi, 2011).

No obstante existe otra corriente de autores que resaltan únicamente el plano espiritual o moral como McNiff (2012), que nos define la identidad cultural como las costumbres, valores y creencias que se comparten con un grupo social y nos dan un sentido de pertenencia al mismo. Estos aspectos serían, la lengua como instrumento de comunicación, las relaciones sociales, los ritos y ceremonias propias o los comportamientos colectivos, es decir, los sistemas de valores y creencias. En este sentido, el uso y manejo correcto de una lengua extranjera supone en sí mismo un cambio en la identidad del individuo, tanto a nivel personal como social (Usó, 2013). Asimismo, en esta línea encontramos a Steinbach (2014), al afirmar que la identidad cultural queda constituida por el conocimiento, las creencias, arte o técnicas, moral, ley, costumbre y cualquier otra facultad y hábito que el hombre adquiere como miembro de la sociedad. Por último, podemos destacar el estudio de Kulyk (2011) en el que pone de manifiesto la importancia del uso de la lengua nativa o de lenguas secundarias y la identidad social y política de los individuos.

Al centrarnos en la identidad cultural, podemos hacerlo desde una concepción dinámica del self, apoyándonos en las contribuciones que realiza la psicología cultural. Desde esta corriente, la base de la noción sociocultural de identidad se visualiza como el dinamismo de la persona en su rol de constructor de significados, producto de las situaciones en las que la persona participa. En este sentido, destaca el concepto de agencialidad entendiéndose como las acciones realizadas por los individuos para participar de manera activa en la creación de significados socioculturales. De este modo, en la construcción de la identidad intervendrían las relaciones de la persona con distintos contextos, situaciones y personas siendo éstos referentes culturales para su composición (Rebollo y Hornillo, 2010).

Con la finalidad de profundizar más en el concepto de identidad cultural, pasaremos a abordar dos aspectos esenciales en relación al término, como son: la diferenciación del otro y el dinamismo.

1.1. *Identidad cultural como diferenciación del otro*

Uno de los aspectos más citados por los autores a la hora de definir el concepto de identidad cultural es la diferenciación del otro, es decir, lo relacionan con los procesos de asimilación, diferenciación y creación de valores y creencias a nivel individual o colectivo. Son numerosos los autores que coinciden en afirmar que la identidad cultural es una relación compleja que se define en relación con las otras, como una interacción entre la pertenencia a un grupo (identidad) y la diferenciación del otro (alteridad) que va construyendo nuestra propia identidad cultural (Bennett, 2015; O'Connor & Faas, 2012; Paat & Pellebon, 2012). La identidad se construye mediante el diálogo entre múltiples voces que configuran el imaginario del individuo para la comprensión del self. El reconocimiento de los otros significativos es indispensable para el fortalecimiento de la propia personalidad (Rebollo y Hornillos, 2010).

Desde un punto de vista antropológico la identidad surge por diferenciación y como reafirmación frente al otro (McNiff, 2012). Así pues, el proceso de adquisición de la identidad cultural surge de la autovaloración y la valoración de sí mismo y de los otros, las cuales permiten al individuo asimilar los rasgos singulares que constituyen parte de su propia conciencia, de aquellos que también integran la social del grupo, y diferenciarlos entre sí (Velázquez, 2012). En este sentido, no existe identidad cultural sin el otro, ésta se crea en una relación entre el yo y el otro, por tanto, al hablar de identidad propia debemos tener en cuenta también la ajena.

1.2. *Identidad cultural como proceso dinámico*

Un segundo aspecto relevante en la definición de la identidad cultural es su evolución en el tiempo, puesto que se trata de un concepto dinámico que se recrea individual y colectivamente, alimentándose de forma continua de la influencia exterior (Koc, 2006; Law, 2015; McNiff, 2012; Schatz-Oppenheimer & Kalnisky, 2014; Velázquez, 2012). La concepción de identidad cultural como fija, simple, estable e inmutable quedó lejos hace tiempo. En la actualidad, aparece como relativa y cambiante, siendo objetiva y subjetiva a la vez, alzándose como un sistema dinámico y transformador de síntesis de culturas (Paat & Pellebon, 2012).

El ser humano es capaz de crear, transformar, colectivizar e instaurar nuevos modos de igualarse y distinguirse de acuerdo con sus valores y creencias culturales. De este modo, somos susceptibles de transformarnos y enriquecernos a través del

contacto con otras culturas, pudiendo llegar a realizar pequeños cambios que modifiquen nuestra identidad cultural, o grandes cambios que lleguen a crear nuevas identidades (Velázquez, 2012). Un buen ejemplo de esta creación o modificación de identidades culturales nos lo ofrecen los medios de comunicación como agente globalizador, los cuales propician la aparición de culturas híbridas en las que la tradición y la posmodernidad se entremezclan.

Asimismo, existe una corriente de autores que defienden la pluralidad de identidades culturales, a causa del dinamismo que conlleva el concepto. No es concebida como algo uniforme o unitario, sino que es plural, conlleva la posibilidad de pertenecer a varios grupos. Por tanto, no debemos hablar de identidad cultural, en singular, sino de identidades culturales múltiples, dinámicas, diversas y transversales (Xu, 2015).

2. *Identidad cultural y nacionalidad*

Como hemos comentado anteriormente, el concepto de identidad cultural es dinámico y relativo, por lo que los cambios en la identidad cultural han estado presentes a lo largo de la historia. No obstante, algunos cambios sociales de las últimas décadas, como el fenómeno de la globalización han generado un aumento en el dinamismo característico de la identidad cultural. En este sentido, algunos autores están preocupados por el debilitamiento de la nacionalidad como vínculo con el Estado, el cuestionamiento de esa pertenencia cultural y el rechazo de la nacionalidad como criterio de conexión (Rodríguez, 2013).

Un aspecto indiscutible en relación a esta temática es la relación entre la cultura y el pueblo o nación como colectivo. Es decir, la cultura nacional, portadora de los anhelos del pueblo, de sus valores, de su ser, parte inseparable de la identidad, desempeña un importante papel en la vida de los pueblos (Infante & Hernández, 2011). De este modo, encontramos la Conferencia Mundial sobre políticas culturales celebrada en México en 1989 (UNESCO, 1989), una de las primeras reivindicaciones de la identidad cultural a nivel global. En ella, se formularon una serie de afirmaciones que evidencian la importancia del cuidado y la atención que requiere la identidad cultural de los pueblos:

- Toda cultura representa un conjunto de valores único mediante el cual cada pueblo puede manifestar su presencia en el mundo.
- La afirmación de la identidad cultural contribuye a la liberación de los pueblos y toda forma de dominación niega esta identidad.
- La identidad cultural de un pueblo se enriquece con el contacto con otros pueblos. La

cultura es diálogo, relación, intercambio de ideas y de experiencias.

- Identidad cultural y diversidad cultural son inseparables.
- La comunidad internacional considera que es un deber defender y preservar la identidad cultural de cada pueblo.
- Las políticas culturales han de proteger la identidad y el patrimonio cultural de cada pueblo y deben fomentar el respeto por las minorías culturales.
- Es preciso reconocer el derecho de cada pueblo a preservar y afirmar su propia identidad cultural.

En esta línea, resulta interesante abarcar el concepto de extranjero. En el diccionario de la Real Academia Española la primera acepción que encontramos del término es la de “*Dicho de un país: Que no es el propio*” (RAE, 2016). Por tanto, comienza con la diferenciación del otro, del natural del país de destino como definición del propio término. De este modo, como hemos visto anteriormente, recalca el sentimiento de identidad propia del inmigrante formándola en base a la diferenciación del otro. Por otro lado, existe un tipo de categoría de extranjeros que ni vuelven a su país de origen ni poseen sentimiento de pertenencia al grupo mayoritario, por lo tanto, se encuentran en mitad de ambas identidades sin pertenecer completamente a ninguna de ellas (Roitman, 2009).

En la actualidad, existen ciertas preocupaciones por los procesos de homogeneización de la cultura que estamos viviendo a nivel mundial. Algunos países se encuentran en una situación de dependencia con otros más poderosos y la defensa de su identidad cultural debe combatir con el plano económico que tiene a la pérdida de las fronteras nacionales (Infante y Hernández, 2011). Las creencias y valores culturales locales en algunos países pueden llegar a ser universalizados, disminuyendo o erradicando el carácter distintivo de la identidad local. De este modo, existen algunas instituciones sociales, gubernamentales y religiosas que tratan de preservar y cultivar las identidades culturales que puedan verse afectadas por este fenómeno (Erol, 2012; Koç, 2006).

En contraposición a esta corriente, otros autores defienden la idea de que las identidades no están desapareciendo, sino transformándose. La globalización no erradica la identidad cultural, sino que la nutre y enriquece transformándola (John, 2015; Ikonómova, 2005). En esta línea, nace la idea de identidades transnacionales, que vinculan a grupos étnicos y/o de otro tipo a través de las fronteras de los distintos países. Es decir, las identidades culturales se construirían mediante

distintos procesos de socialización, por lo que estarían en constante cambio (Llorent & Terrón, 2013; Arias, 2009). En definitiva, las identidades culturales tienden a ser transversales, por lo que podemos observar cómo nos diferencian y nos unen a pesar de las fronteras estatales.

3. Identidad cultural y migraciones

Como acabamos de señalar la relación entre identidad cultural y nacionalidad es evidente, en consecuencia, nos planteamos qué ocurre al observar la identidad cultural en los procesos migratorios. Una de las características que propicia el fenómeno de la migración es la diversidad cultural, no obstante, esta diversidad no siempre conlleva una permanencia de la identidad cultural.

La evolución de las identidades culturales en los fenómenos migratorios es de distinta índole, la historia nos muestra diferentes casos de evolución de la identidad cultural en estos procesos. La distancia que los inmigrantes tienen respecto a su país natal no implica el corte de lazos de pertenencia. En este sentido, debemos diferenciar el aspecto físico de permanencia en un lugar con el sentimiento de pertenencia comunitaria, por lo que nos interesa indagar en los sentimientos de autopercepción de la identidad cultural (Liberona & Pagnota, 2012).

Si ahondamos en el caso concreto de la población marroquí inmigrante, observamos cómo la consulta bibliográfica nos revela que, en Francia, los inmigrantes han mantenido una estrecha vinculación con sus orígenes, con independencia de los años transcurridos desde su llegada al país de destino. Aún más, al llegar a la edad de jubilación siguen realizando viajes entre Francia y Marruecos para no perder su relación con el país de origen. En España y, en concreto, en Andalucía la distancia, la rapidez y el coste son mucho menores, por lo que la interacción con el país de origen es mucho más elevada (Capote, 2011).

4. Identidad cultural y educación

La educación formal se ensalza no sólo cómo proveedora de conocimientos científico-técnicos sino también como formadora en el plano cívico y moral. En este sentido podemos entender el papel de la educación formal como promotora de la ciudadanía mediante la adquisición y el desarrollo de modos de pensamiento así como la contribución al desarrollo del concepto de individuo característico de la modernidad: el ciudadano. Este último aspecto contribuiría a la construcción y el desarrollo de la identidad cultural del individuo (De La Mata & Santamaría, 2010).

En esta línea, el estudio de Basarab (2015) defiende la necesidad de construir una identidad cultural múltiple y relativa en relación a los distintos contextos sociales, políticos y culturales que se encuentran en la sociedad actual. Como herramienta principal para la comunicación intercultural la autora propone la concienciación acerca de las diferencias con otras identidades culturales. De este modo, el papel de la educación, como antesala a la tolerancia y la comprensión de las diferencias culturales, se torna fundamental en pro de un efectivo diálogo intercultural.

En respuesta a la demanda existente, la educación responde a través de prácticas relacionadas con la educación intercultural. De este modo, son numerosos los ejemplos que observamos en las sociedades occidentales en relación al enfoque de la educación intercultural como asimilación de la cultura y los valores de la sociedad de acogida. No obstante, la finalidad de la educación intercultural deber ser la de potenciar la multiculturalidad del aula, enfatizando su valor como elemento enriquecedor y fomentando la integración del alumnado en el grupo. En este sentido, es frecuente que el alumnado perteneciente a una minoría cultural se sienta desplazado y no consiga sentirse parte ni del grupo clase, específicamente, ni del país, de manera general. Este alumnado debe sentirse aceptado y valorado con sus diferencias, es decir, con todo el bagaje cultural y valores tradicionales que conforman su identidad cultural (Deusdad, 2013).

En relación a las prácticas de educación intercultural encontramos distintos estudios que abordan la temática. Por un lado, la clasificación que recoge Deusdad (2013) en su estudio sobre identidad e inclusión social respecto a los cuatro ámbitos principales en los que desarrollar la educación intercultural resalta: la integración de contenidos, integrando de manera transversal distintas culturas en el currículo; el proceso de construcción del conocimiento, dónde interveniría el profesor tratando de disminuir el efecto de los prejuicios; la pedagogía de la equidad, cuyo objetivo se centra en conseguir mejorar el rendimiento del alumnado adaptando la metodología a las necesidades específicas del alumnado; y, por último, la transformación de la estructura escolar, apoyando a través de recursos y herramientas de aprendizaje a las culturas minoritarias y otros sectores en desventaja.

Por otro lado, en el estudio realizado por Osuna (2012) encontramos una síntesis de los cuatro enfoques y modelos principales en relación a la educación intercultural:

- Asimilación cultural: esta perspectiva tiene como finalidad la igualdad de oportunidades

educativas entre alumnos de distinto origen cultural, estableciendo este factor como generador del fracaso escolar en los estudiantes.

- Valoración de las otras culturas: este enfoque propone distintos modelos como la inclusión de contenidos de distinta índole cultural en el currículo, la promoción del pluralismo mostrando el valor de la diversidad cultural, la orientación multicultural que favorecería el autoconcepto del alumnado perteneciente a minorías culturales y la educación antirracista.
- Educación bicultural: este modelo trata de potencial la identidad cultural de las minorías fomentando la competencia de asimilar dos culturas por parte del alumnado.
- Enfoque sociocrítico: su objetivo es la lucha con las desigualdades culturales, sociales y políticas, educando al alumnado en pro de la equidad.

Tras esta clasificación, la autora resalta el marcado carácter cerrado de estos modelos defendiendo una visión de la educación intercultural con una mayor indefinición de la práctica. En este sentido, defiende una visión más individualizada de esta educación, contextualizando la cultura estudiantil atendiendo a cada alumno no como miembro de una cultura sino en su papel de individuo. Como conclusión del estudio, defiende una visión de la educación cultural como promotora de la diversidad cultural de la sociedad en su conjunto y de la comunidad educativa en particular, impulsora del pensamiento crítico y reflexivo en torno a la diversidad y a la diferencia, así como atenuadora del racismo y la discriminación (Osuna, 2012).

En relación a la incidencia de los procesos migratorios en los centros educativos, podemos afirmar que la inmigración, junto con su correspondiente diversidad cultural, poseen un efecto positivo en la educación. La motivación del alumnado inmigrante hacia el estudio y el aprendizaje queda reflejada en la búsqueda de la mejora del estilo de vida, por el que se trasladan al país de acogida. No obstante, en la investigación de Altugan (2015) se plasma cómo algunos estudiantes inmigrantes expresan que no se sienten con derecho a participar en la clase. Sin embargo, cuando una clase se abre al intercambio de ideas en lugar de reprimirlas beneficia al alumnado con una identidad cultural diferente a la mayoritaria, mejorando su autoestima y favoreciendo la participación de los mismos en las aulas. Asimismo, otros estudiantes pueden beneficiarse de las diferentes perspectivas al desarrollar su conocimiento intercultural.

Asimismo, el citado estudio analizó al alumnado exitoso en el aprendizaje y encontró existencia

de una relación positiva entre éstos y su identidad cultural, al acercar la experiencia social y cultural de los estudiantes al aula. En este sentido, el profesorado debe ser consciente de la identidad cultural de sus estudiantes para adaptar el proceso de aprendizaje a las características de los mismos y así provocar su motivación. Asimismo, en su investigación, destaca cómo la identidad cultural de los estudiantes resulta significativa en los procesos de enseñanza aprendizaje ya que la desconexión cultural puede provocar disminución en la motivación por aprender. Por tanto, las actividades y estrategias de aprendizaje llevadas a cabo en las aulas deben ser planificadas de acuerdo con las distintas identidades culturales existente entre el alumnado, teniendo en cuenta las características de los mismos.

Específicamente, en el colectivo en el que se centra nuestra investigación, el alumnado de origen marroquí, encontramos el estudio de Deusdad (2013), el cual abarca dos investigaciones previas realizadas en torno a la identidad cultural del alumnado de origen marroquí en el contexto español. En ambas indagaciones se aprecia un marcado rechazo al alumnado perteneciente a la minoría cultural marroquí. El prejuicio y rechazo a la cultura de este sector del alumnado refuerza la idea del negativo imaginario colectivo que existe en España ante esta minoría cultural.

En respuesta a la discriminación y el rechazo en los que se encuentran inmersos, el estudio concluye cómo el alumnado suele enfrentar la situación a través de una identidad reactiva o una identidad dual. Desde la identidad reactiva el alumnado generaría una identidad defensiva y solidaria a modo de defensa de la hostilidad que percibe, defendiendo y protegiendo su dignidad e identidad cultural. Por otro lado, la identidad dual del alumnado conllevaría la aceptación de múltiples identidades de acuerdo con la diversidad cultural que le rodea: la identidad de origen, la familiar; y la identidad de sus semejantes, los compañeros españoles (Deusdad, 2013).

En definitiva, podemos afirmar que a pesar de que la diversidad cultural no es un fenómeno nuevo en los centros educativos, la construcción de la identidad en el alumnado en entornos multiculturales es una cuestión pendiente desde el punto de vista pedagógico. (Fuentes, 2014: Hjärne & Säljö, 2014). Debe intentar paliarse la imposición de una identidad homogénea por parte de la cultura dominante ante el desconcierto cultural en el que puede verse inmerso el alumnado perteneciente a una minoría cultural. En este sentido, Fuentes (2014) nos plantea la controversia a la que debe enfrentarse la educación intercultural cuando pretende dar voz a todas las culturas sin perder el

cultivo de la propia identidad cultural en la que se halla el contexto educativo en el que se enmarca, valioso para la convivencia social.

Asimismo, no debemos olvidar que el respeto a la diferencia y a la pluralidad de culturas demanda una intervención pedagógica y comunitaria. La educación intercultural a través del trabajo colaborativo entre estudiantes de distintas procedencias proporciona un escenario ideal en la mejora de las relaciones con el alumnado de origen marroquí (Deusdad, 2013). No obstante, es una tarea pedagógica conjunta que debemos trabajar desde todos los ámbitos de socialización para propiciar el desarrollo pleno del proceso de construcción de la identidad cultural de los individuos.

5. Metodología

5.1. Objetivos

En relación al diseño metodológico, nuestra investigación se centra en la población marroquí escolarizada en secundaria, tratando de delinear algunos aspectos clave que reflejan la identidad cultural de este colectivo, con la finalidad de analizar la influencia de la cultura de origen y la cultura de la sociedad de acogida en esta etapa académica tan crucial en el desarrollo de la personalidad y, en consecuencia, de la identidad cultural.

De este modo, podremos optimizar el conocimiento de la identidad cultural de este sector del alumnado con la finalidad de poder realizar propuestas de estrategias de educación intercultural que mejoren su inserción y progreso socioeducativo en nuestra comunidad autónoma. Con esta finalidad, nos planteamos como objetivo principal: conocer la perspectiva del alumnado marroquí de los centros de educación secundaria públicos andaluces en relación a su propia identidad cultural. De este objetivo general, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer sus sentimientos y opiniones en relación con su identidad cultural.
- Describir aspectos relacionales concretos que conciernen a su identidad cultural.
- Conocer las visiones prospectivas de su vida futura relacionadas con su identidad cultural.

5.2. Diseño de Investigación

El enfoque de nuestra investigación ha sido de corte positivista debido a dos razones principales. Por un lado, la ambiciosa muestra de estudio en la que pretendíamos centrar nuestro estudio nos hacía recurrir a la perspectiva positivista para abarcar un número de sujetos suficiente como para permitirnos generalizar los datos al colectivo

que abarca la investigación. Por otro lado, los objetivos propuestos tendían a la visión del paradigma positivista puesto que su finalidad es conocer la realidad del alumnado en cuanto a la identidad cultural del mismo, con la mera intención de obtener una radiografía general de la situación en la que se encuentran.

Dentro de este enfoque positivista, hemos utilizado un método de corte descriptivo, acorde a la finalidad descriptiva de los objetivos propuestos, como hemos comentado anteriormente. Finalmente, el diseño escogido en relación al método descriptivo fue Survey o tipo encuesta, ya que debido a la amplitud de la muestra objeto de estudio supuso la opción más adecuada para obtener la información de los sujetos.

5.3. Muestra

Nuestro objeto de estudio son los estudiantes de origen marroquí matriculados en los centros de enseñanza secundaria públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Para estimar el tamaño de la muestra utilizamos el muestreo polietápico estratificado por conglomerado. Para la determinación del tamaño de los estratos empleamos el criterio de asignación proporcional, respetando la importancia cuantitativa de cada estrato, y asignando en la muestra un número de individuos proporcional a su tamaño. Según los datos ofrecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía había un total de 4.334 estudiantes procedentes de Marruecos matriculados en los centros de enseñanza secundaria públicos andaluces (curso 2014/2015). Teniendo en cuenta la población total y siguiendo a Sierra (2008), para un error muestral del 3%, la muestra representativa de dicho colectivo debe ser de 891 sujetos. Al usar el criterio de asignación constante, cada uno de los estratos contribuye a la muestra con un número de individuos equitativo al tamaño del estrato en la población. Aplicando la fórmula: $n_1 = n \cdot N_1/N$ y siendo $n_1, n_2, n_3... n_8$ las muestras para cada uno de los estratos (provincias), n : la muestra representativa para la población objeto de estudiada, N_1 : los tamaños respectivos de las subpoblaciones en cada provincia y N : el tamaño de la población, obtuvimos el muestreo que detallamos en la tabla 1:

Provincia	Alumnado matriculado	Muestra por estratos
Almería	1.734	357
Cádiz	330	68
Córdoba	102	21
Granada	418	86
Huelva	255	52
Jaén	208	43
Málaga	970	199
Sevilla	317	65
Total	4.334	891

5.4. Instrumentación

En la recogida de datos utilizamos como instrumento de medida un cuestionario dirigido a la población objeto de estudio, compuesto por datos relacionados con la descripción de la muestra y una serie de ítems que fueron elaborados en base a una tabla de especificaciones, con la finalidad de demostrar la validez de contenido del cuestionario. Así pues, las dimensiones de las cuales se partió para la creación del cuestionario fueron: sentimientos y opiniones, aspectos relacionales, y prospectiva de vida futura en relación con su identidad cultural. De las mismas se derivaron cuestiones acerca de su llegada y trayectoria en España, el contacto que mantienen con su tierra natal, sus opiniones sobre las tradiciones marroquíes, así como aspectos de su vida actual y su visión prospectiva sobre su vida futura. Finalmente, señalar que el análisis de los datos fue realizado mediante el programa estadístico SPSS, en su versión 22.0.

6. Resultados

6.1. Descripción de la muestra

Comenzamos con una breve descripción de la muestra, en la que advertimos los principales rasgos de la misma. El 74,6% del alumnado encuestado se encuentra entre los 12 y los 15 años de edad. El 25,4% restante tiene más de 15 años. En cuanto

al género, hallamos bastante paridad, ya que un 47,2% de la muestra la componen mujeres frente a un 52,8% de hombres.

En relación a la procedencia del alumnado, su origen es muy diverso ya que provienen de distintas zonas de Marruecos. Destacamos como las más frecuentes las regiones de Tánger-Tetuán (33%), Región oriental (20,1%), Gran Casablanca (11%) y Tadia-Azilal (10,6%).

Respecto al tiempo que llevan viviendo en España, la mayoría (60,9%) llevan más de 5 años en nuestro país, un 24,8% entre 2 y 5 años, un 4,8% lleva 1 año o menos, y un 9,5% nació en España. En cuanto al curso en el que comenzaron su etapa académica en España, existe bastante diversidad, las etapas más frecuentes son 1º de Educación Primaria (26,5%), 3º de Educación Primaria (13,1%), Infantil (11,6%) y 4º de Educación Primaria (10,7%), por lo que podemos afirmar que la mayoría del alumnado de origen marroquí entró por primera vez en el sistema escolar español en la etapa de educación primaria (70,7%). Si nos detenemos a analizar la edad que tenían al incorporarse al sistema educativo, advertimos que la mayoría lo hicieron antes de los 12 años de edad (73,8%).

6.2. Sentimientos y opiniones relacionados con la identidad cultural

A continuación, mostramos los principales aspectos analizados acerca de los sentimientos y opiniones que refleja la población objeto de estudio

en relación a su identidad cultural. Como hemos visto reflejado en multitud de ocasiones en la bibliografía, el sentimiento y la opinión del alumnado respecto a su identidad cultural influye en su proceso educativo y en la asimilación o rechazo de la cultura preponderante en la sociedad de acogida. En este sentido, los ítems que exponemos en relación a esta dimensión son: “¿Cuándo te enteraste de que ibas a venir a España lo viste como algo...?”, “Y ahora ¿Cómo lo ves?”, “¿Consideras importante mantener tus costumbres y tradiciones de Marruecos?”, “¿Ha cambiado tu forma de vida en España respecto a la que tenías en Marruecos?” así como “¿Te consideras extranjero en España?”.

Así pues, en primer lugar, en el gráfico 1 observamos la visión de este colectivo sobre su llegada a España antes de iniciar el proceso migratorio y en la actualidad. La mayoría de los alumnos encuestados poseen una consideración positiva de su nueva vida en España, tanto antes de llegar (77,8%) como en la actualidad (74,3%). No obstante, apreciamos un ligero descenso en esta visión positiva desde su llegada al momento presente, disminuyendo un 3,5%. Estos resultados se relacionan con la idea de la motivación existente en el alumnado ante el aprendizaje como vía de mejora y progreso en su futuro estilo de vida. Es probable que el descenso de esa visión positiva en el presente frente al momento de la llegada a España esté relacionado con los prejuicios y demás percepciones racistas que hayan podido percibir de la sociedad española.

Gráfico 1: Visión de su llegada a España



Por otro lado, consideramos de vital importancia cuestionar al alumnado acerca de su sentimiento de identidad de manera directa, ofreciendo como opción la identidad cultural marroquí, la

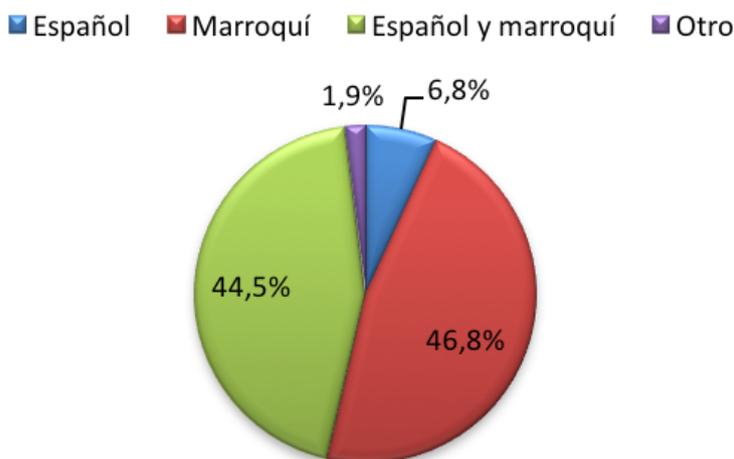
española o una síntesis de ambas. Como se expone en el gráfico 2, los mayores porcentajes se decantan por la marroquí (46,8%) y la síntesis de ambas, española y marroquí (44,5%), relegando la

identidad española solo a un 6,8%. El alto porcentaje encontrado en relación a los que sienten su identidad cultural tanto española como marroquí enlaza con la idea de la identidad dual que poseen en numerosas ocasiones las minorías culturales en

los centros educativos, al nutrirse por la familia y por sus iguales, los compañeros de clase. En este sentido, subrayamos que, tal y como ya hemos indicado, un 9,5% de los encuestados nació en España.

Gráfico 2: Sentimiento de identidad directo

¿Cómo te sientes más?



Con la finalidad de indagar sobre su sentimiento de identidad de manera indirecta, planteamos tres cuestiones fundamentales, cuyos resultados se pueden apreciar en el gráfico 3. Destaca como prácticamente la totalidad de los encuestados considera importante mantener las costumbres y tradiciones de Marruecos, esto apoyaría la idea de la importancia de la educación intercultural en los centros educativos como estrategia de motivación

ante el aprendizaje. Asimismo, la mayoría se considera extranjero en España, mientras que existe paridad en relación a los cambios producidos en su forma de vida en el traslado de España a Marruecos. El sentimiento de considerarse extranjero en España se vincularía con el sentimiento de exclusión dentro del grupo clase y sus consecuencias en la participación y la motivación del alumnado ante los procesos de aprendizaje en el aula.

Gráfico 3: Sentimiento de identidad indirecto



6.3. Aspectos relacionales identidad cultural

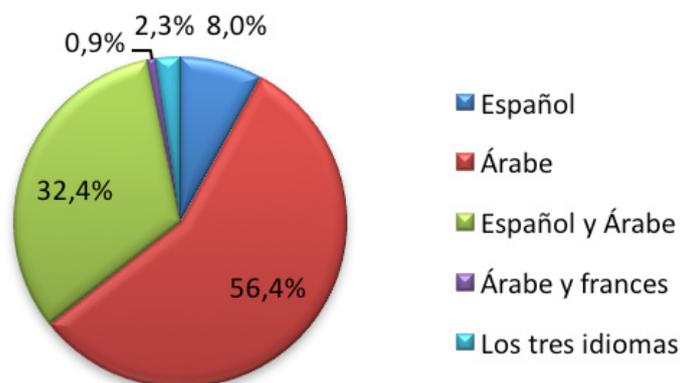
Un segundo aspecto que estimamos de interés para nuestro estudio es el análisis de las relaciones con el entorno más cercano, ya que supone

un aspecto fundamental en el proceso de socialización y, por tanto, en la evolución de la identidad cultural del individuo y en su desarrollo socioeducativo en última instancia. Comenzaremos con uno de los factores esenciales en la interacción

con otras personas: el lenguaje, concretamente el idioma utilizado en sus hogares, cuyo uso interviene directamente en el desarrollo de la identidad cultural. Asimismo, el uso de un lenguaje en la familia y otro en la escuela, en este caso el español, promovería la identidad dual comentada anteriormente, favoreciendo la integración de ambas culturas. En el gráfico 4, podemos apreciar cómo los idiomas más utilizados son el árabe y el español

y el árabe, destacando la hegemonía del idioma árabe como lenguaje utilizado en el hogar. La supremacía del idioma árabe en el entorno familiar muestra de nuevo la potente conexión del alumnado con la sociedad de origen, ya que el lenguaje es fundamental en la creación de la identidad de los mismos. No obstante, es destacable la utilización de la lengua española en las familias de un importante porcentaje del alumnado.

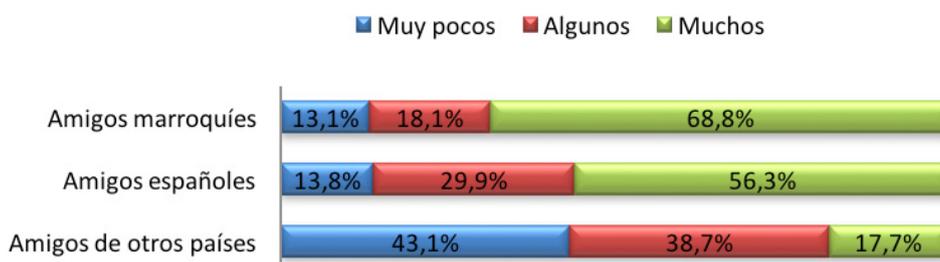
Gráfico 4: Idioma hablado en familia



En relación a la nacionalidad a la que pertenecen sus amistades, podemos observar en el gráfico 5 la proporción de amigos que poseen los encuestados en función a la nacionalidad de los mismos. En este sentido, podemos apreciar cómo los amigos de nacionalidad marroquí prevalecen sobre los españoles o los de otras nacionalidades. Asimismo, un 56,3% de los encuestados posee muchos amigos españoles. No obstante, resulta interesante que un 17,7% de los encuestados posea muchos amigos de otras nacionalidades, ya que mostraría como se agrupa

el alumnado de nacionalidad extranjera entre ellos. Este resultado enlaza con la idea de la exclusión de las minorías culturales dentro del entorno educativo, así como con el sentimiento de extranjeros en España que manifestaban en otro de los ítems. En este sentido, el ámbito de influencia de relaciones entre iguales que fomentaría la identidad dual quedaría disminuido, y, en consecuencia, el contacto y asimilación de la cultura de la sociedad de acogida sería menor, proporcionando dificultades y obstáculos en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico 5: Nacionalidad de las amistades



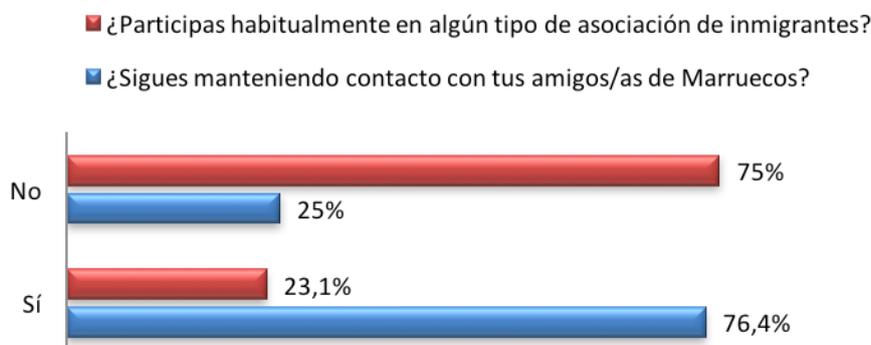
En esta misma línea, les cuestionamos si seguían manteniendo relación con sus amigos de Marruecos, cuyos resultados se exponen en el gráfico 6, la mayoría de los encuestados afirman que sí mantienen el contacto (75%) frente a un 25% que contesta negativamente. Para seguir profundizando en los

vínculos que mantienen con su cultura de origen, les preguntamos si participan habitualmente en algún tipo de asociación de inmigrantes, en este sentido, la mayoría de las respuestas obtenidas tienden al no (76,4%) frente a una minoría que sí acude habitualmente a alguna asociación inmigrante (23,1%).

De los resultados se extrae de nuevo la idea de que el alumnado marroquí posee una fuerte influencia de su sociedad de origen, con la que mantiene un contacto continuado, aunque el contacto con otros inmigrantes a través de asociaciones sea menor.

Así pues, el ámbito educativo debe ser consciente y valorar los aspectos socioculturales del alumnado marroquí a la hora de diseñar estrategias de aprendizaje que faciliten y motiven el proceso educativo de estos estudiantes.

Gráfico 6: Relaciones con población marroquí



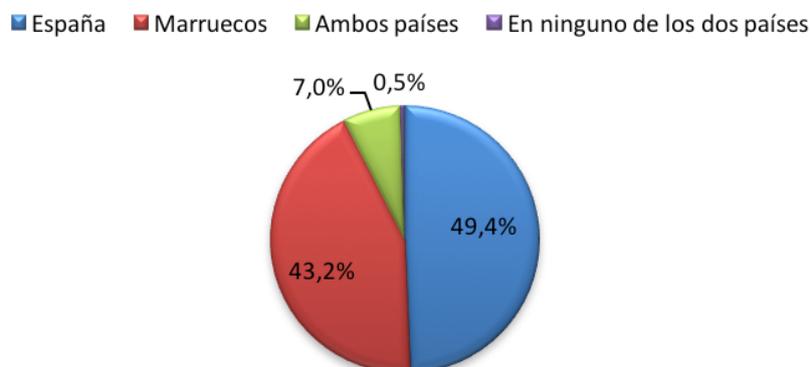
6.4 Prospectiva de vida futura relacionada con su identidad cultural

Finalmente, nos aproximaremos a la visión de vida futura que posee el alumnado de origen marroquí matriculado en centros de enseñanza secundaria en relación a su identidad cultural, ya que incide en su desarrollo actual, concretamente, en su visión sobre el proceso socioeducativo. Para ello, abordamos dos cuestiones fundamentales, comenzando por el interrogante que aborda en qué país preferirían que nacieran y crecieran sus futuros hijos, expuesto en el gráfico 7. Existe bastante

paridad en las respuestas recibidas, la mayoría de los encuestados opta por España (49,4%), siendo ligeramente superior al de los que optan por Marruecos (43,2%), mientras que una minoría (7%) lo haría en ambos países. por lo que podemos afirmar que existe bastante paridad en las respuestas recibidas. El alto porcentaje que encontramos en el alumnado que prefiere que sus hijos nazcan en Marruecos vuelve a redundar la idea del fuerte contacto que mantienen con la sociedad de origen, a la vez que transmite la visión de que no se encuentran satisfechos con su situación actual en España.

Gráfico 7: Preferencia por el país de nacimiento y crianza de los hijos/as

Si tuvieras hijos/as, ¿preferirías que nacieran y crecieran en España o en Marruecos?



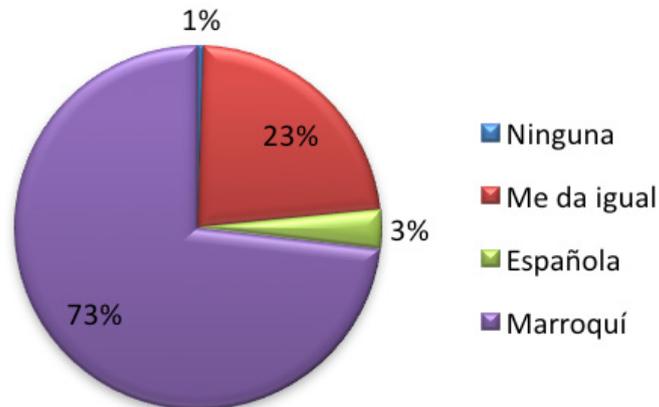
Por otro lado, el segundo ítem hace alusión al rito de matrimonio que preferirían realizar en un futuro, los datos expuestos en el gráfico 8 reflejan cómo la mayoría del alumnado optaría por

una ceremonia tradicional marroquí, seguido de un sector que manifiesta darle igual y una minoría que se decanta por la ceremonia española. Este ítem refleja una vez más con abrumadora mayoría,

la importancia del alumnado de mantener los ritos y costumbres de la cultura de la sociedad de origen. En este sentido, los centros educativos deben considerar este tipo de cuestiones culturales

con la finalidad de acercarse a la realidad de esta minoría cultural, favorecer el sentimiento de integración de los mismos en el aula, y, en consecuencia, mejorar su desarrollo socioeducativo.

Gráfico 8: Preferencia celebración matrimonial



7. Conclusiones

En primer lugar, queremos comenzar abordando las conclusiones principales de las cuestiones relacionadas con los objetivos planteados por el estudio:

- En relación al primer objetivo, “Conocer las opiniones del alumnado de educación secundaria de origen marroquí matriculado en centros públicos andaluces en relación con su identidad cultural”, observamos en los resultados antes comentados, que su visión sobre la llegada a España es positiva y su sentimiento de identidad se divide entre marroquí y, la síntesis español y marroquí. No obstante, la mayoría se considera extranjero en España y estima importante mantener sus costumbres y tradiciones de Marruecos. Así pues, por un lado, observamos el peso que posee la identidad dual del alumnado que se encuentra entre la cultura marroquí y la española, mientras que, por otro lado, la consideración de extranjero en España cuestionaría la integración real del alumnado en las aulas.
- Respecto al segundo objetivo, “Describir aspectos relacionales concretos que conciernen a la identidad cultural del alumnado de origen marroquí matriculado en centros de educación secundaria públicos andaluces”, queda de manifiesto a través de los resultados hallados que, a pesar de que son numerosos los encuestados que afirman poseer muchos amigos españoles y no participar habitualmente en asociaciones de inmigrantes, el idioma preponderante al hablar en familia es el árabe, la

nacionalidad marroquí es la que posee el mayor porcentaje en la cantidad de amistades y, en su mayoría, siguen manteniendo contacto con sus amigos de Marruecos. En este sentido, la influencia del idioma y las amistades apoyan la idea de la fuerte conexión que mantiene el alumnado marroquí con la sociedad de origen.

- Finalmente, en cuanto al tercer objetivo propuesto, “Conocer las visiones prospectivas de su vida futura relacionadas con la identidad cultural que posee el alumnado de origen marroquí matriculado en centros públicos andaluces de educación secundaria”, podemos afirmar que a la hora de elegir dónde les gustaría que vivieran sus hijos optan en mayor medida por España, aunque seguida de cerca por la opción de Marruecos, en cambio, respecto a la celebración del matrimonio la mayoría de ellos prefieren la celebración tradicional marroquí. De este modo, emerge de nuevo la idea de la fuerte influencia de los ritos y tradiciones de la cultura marroquí en el alumnado así como la de la falta de una integración real en el ámbito socioeducativo de este alumnado, ya que existe un alto número de estudiantes que volverían a la sociedad de origen para criar a sus hijos.

Tal como especifica la revisión bibliográfica realizada, la identidad cultural es un concepto relativo y cambiante que evoluciona a la par que el individuo y la sociedad. En este sentido, al igual que el caso francés, en España, observamos cómo los inmigrantes mantienen una estrecha vinculación con sus orígenes. Es cierto que la influencia de la cercanía con el país vecino puede fomentar

un mayor contacto con su cultura, no obstante, pensamos que la familia se alza como un factor decisivo en la perpetuación de las costumbres y valores marroquíes.

Ante la información recabada, podemos afirmar que existe un fuerte sentimiento de identidad marroquí, siendo éste aún mayor al referirnos al ámbito cultural. El alumnado de origen marroquí matriculado en centros de secundaria públicos andaluces valora de forma positiva su experiencia en España. No obstante, el sentimiento de identidad marroquí es muy potente, siendo una prioridad para ellos la continuidad y la transferencia del mismo.

Desde una perspectiva educativa, el negativo imaginario colectivo existente en España hacia la minoría cultural marroquí proporciona situaciones discriminatorias, mediadas por prejuicios, que ocasionan la exclusión del alumnado en los procesos educativos. Por ello, el profesorado debe ser consciente de la diversidad cultural que existe en el aula, específicamente del mayoritario colectivo marroquí que encontramos en la comunidad andaluza, para generar estrategias de aprendizaje que valoren la cultura y tradición marroquí y, de este modo, generar unas experiencias enriquecedoras tanto

para el alumnado de la minoría cultural marroquí, que verá incrementada su integración y motivación en el aula, como para el resto de estudiantes que se verán beneficiados con la adhesión de nuevas perspectivas culturales a su identidad cultural.

En definitiva, el alumnado de origen marroquí en los centros de educación secundaria públicos andaluces, poseen una identidad dual que trata de conectar la cultura de la sociedad de origen, la de la familia, con la cultura de la sociedad de acogida, la de sus semejantes. No obstante, la influencia y conexión con la cultura marroquí sigue siendo vital en la construcción de su identidad cultural, por tanto, ésta no debe quedar al margen de los procesos educativos en los que se encuentran inmersos, ya que provocaría la desconexión y exclusión de este alumnado en cuanto a su aprendizaje. Así pues, la educación intercultural se ensalza como una potente herramienta de integración sociocultural de este alumnado. Partiendo del conocimiento de la identidad cultural del colectivo de los estudiantes marroquíes podemos generar estrategias de aprendizaje integradoras que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos al ser reconocidos y aceptados con sus diferencias culturales.

Referencias bibliográficas

- Altugan, A. (2015). The Effect of Cultural Identity on Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190(21), 455-458.
- Arias, L. (2009). La identidad nacional en tiempos de globalización. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 7-16.
- Basarab (2015). Education, Cultural and Intercultural Relation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180(5), 36-41.
- Bennett, T. (2015) Cultural Studies and the Culture Concept. *Cultural Studies*, 29(4), 546-568.
- Capote, A. (2011). Reencuentros en marruecos de los inmigrados marroquíes en Andalucía. *Investigaciones Geográficas*, 56, 131-146.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2016). *Datos y cifras 2015-2016*. Consejería de Educación. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/2a370600-f258-4e05-97a9-2e454cd9263b>.
- De La Mata, M.L. y Santamaría, A (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*, 353, 157-186.
- Deusdad, B. (2013). El respeto a la identidad como una forma de inclusión social: interculturalidad y voluntariado social. *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 31(1), 89-104.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., & Villar, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 21-34.
- Erol, A. (2012) Identity, Migration and Transnationalism: Expressive Cultural Practices of the Toronto Alevi Community, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(5), 833-849.
- Farias, L., & Asaba, E. (2013). "The family know": Negotiating identities and cultural values through the everyday occupations of an immigrant family in Sweden. *Journal of Occupational Science*, 20(1), 36-47.
- Fuentes, J. L. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón*, 66(2), 61-74.
- Hernández, G., & Martínez, C. M. (2011). El proyecto de vida de los jóvenes hijos de emigrantes retornados, *Papers*, 96(1), 165-182.

- Hjörne, E., & Säljö, R. (2014). Representing diversity in education: Student identities in contexts of learning and instruction. *International Journal of Educational Research*, 63, 1-4.
- Ikonómova, A. M. (2005). Identidades e identidad nacional en el mundo contemporáneo. *Oasis*, 11, 19-38.
- Infante, M. E., & Hernández, R. C. (2011). Preservar la identidad cultural: una necesidad en la actualidad. *ARSI, Arte y Sociedad*, 0, <http://asri.euemed.net/0/imhi.html>.
- John, J. V. (2015). Globalization, national identity and foreign policy: Understanding "Global Korea". *Copenhagen Journal of Asian Studies*, 33(2), 38-57.
- Kijima, M. (2005). Schooling, multiculturalism and cultural identity: Case study of Japanese senior school students in a secondary school in South Australia. *International Education Journal*, 5(5), 129-136.
- Koc, M. (2006). Cultural identity crisis in the age of globalization and technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1). Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/515.pdf>.
- Kulyk, V. (2011). Language identity, linguistic diversity and political cleavages: evidence from Ukraine. *Nations and Nationalism*, 17 (3), 627-648.
- Law, M. (2015) Doing Cultural Studies and Education between Borders. *Cultural Studies*, 29(2), 229-254.
- Liberona, N., & Pagnota, C. (2012). La construcción de una nueva identidad en contexto migratorio. Estudio de casos comparados de inmigrantes latinoamericanos en Italia y Francia. *Imagonautas*, 1(2), 130-147.
- Lin, X. (2014). 'Filial son', the family and identity formation among male migrant workers in urban China, *Gender, Place & Culture*, 21(6), 717-732.
- Llorent, V., & Terrón, M. T. (2013). Políticas socioeducativas de integración de los inmigrantes en Alemania, España y Francia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 111-139.
- McNiff, J. (2012). Travels around Identity: Transforming Cultures of Learned Colonisation. *Educational Action Research*, 20(1), 129-146. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=2yid=EJ963846>.
- O'Connor, L., & Faas, D. (2012). The Impact of Migration on National Identity in a Globalized World: A Comparison of Civic Education Curricula in England, France and Ireland. *Irish Educational Studies*, 31(1), 51-66. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=2yid=EJ960283>.
- Observatorio Permanente de la Inmigración (2015). Extranjeros residentes en España. Principales resultados. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/201412/Residentes_Principales_Resultados_31122014.pdf.
- OPAM (2014). Extranjeros con certificados de registro o tarjeta de residencia en vigor en España y CC.AA. Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/?q=peb_histyid_peb=91.
- Osuna, C (2012). En torno a la Educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Paat, Y.-F., & Pellebon, D. (2012). Ethnic Identity Formation of Immigrant Children and Implications for Practice. *Child y Youth Services*, 33(2), 127-145. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=3yid=EJ979122>.
- RAE (2016). Diccionario de la lengua española. Retrieved from <http://dle.rae.es/?id=HOgLUWT>.
- Rebollo, M.A., & Hornillo, I (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 235-263.
- Rodríguez, E. (2013). Identidad y nacionalidad. *AFDUAM*, 17, 207-235.
- Roitman, D. (2009). Integrando vocablos: identidad y extranjero. El caso de los hispanos en Estados Unidos. *Cuadernos Judaicos*, 26, 1-6.
- Schatz-Oppenheimer, O., & Kalnisky, E. (2014). Travelling Far--Drawing Closer: Journeys That Shape Identity. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8(3), 170-187. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=3yid=EJ1032030>.
- Sijelmasi, A. R. (2011). Migration, family and identity: Concerning slums. *Therapie Familiale*, 32(3), 383-393.
- Silver, L. J. (2015). Urban School Formation: Identity Work and Constructing an Origin Story. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 47(3), 492-512. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=3yid=EJ1071647>.
- Steinbach, M. (2014). Competing Discourses in the Ongoing Identity Construction of Adult Immigrants. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 104-115. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=3yid=EJ1026060>.
- UNESCO (1989). Declaración de México sobre las Políticas Culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf.
- Usó, L. (2013). Pronunciación en lengua extranjera e identidad. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, 11, 145-163.
- Velázquez, A. (2012). La identidad: camino hacia la individualidad cultural. *Revista Adicción y Ciencia*, 2(1), 1-6.
- Villareal, K. (2016). Construcción de la identidad racial: una mirada desde la familia negra cartagenera. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 27, 19-31.
- Xu, C. L. (2015). Identity and Cross-Border Student Mobility: The Mainland China-Hong Kong Experience. *European Educational Research Journal*, 14(1), 65-73. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?q=identity+originypg=2yid=EJ1058840>.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Cobano-Delgado, V., & Llorent-Vaquero, M. (2017). Identidad cultural del alumnado marroquí: estado de la cuestión en los centros de educación secundaria públicos de andalucía. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 81-96. DOI: 10.7179/PSRI_2017.29.06.

DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

Verónica Cobano-Delgado Palma: Facultad de ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social C/ Pirotecnia, s/n. C.P: 41013 (SEVILLA) Correo Electrónico / E-mail: cobano@us.es.

Mercedes Llorent-Vaquero: Ídem. E-Mail: mllorent@us.es.

PERFIL ACADÉMICO

Verónica Cobano-Delgado Palma: Profesora Contratada Doctora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Miembro del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla. Principales líneas de investigación: Familia, educación y sistemas educativos de la Unión Europea y el Magreb. Premio mejor tesis doctoral en Cooperación al Desarrollo. Directora de proyectos de innovación docente relacionado con la Cooperación al Desarrollo. Miembro del comité científico y organizador de distintos congresos nacionales e internacionales relacionados en su mayoría con la interculturalidad y la integración. Participante en numerosos proyectos relacionados con la educación y la sociedad en el ámbito marroquí. Autora de más de 20 publicaciones relacionadas con la temática en cuestión.

Mercedes Llorent-Vaquero: Becaria del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla, como beneficiaria de las Becas de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación. Graduada en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, galardonada con el Premio Extraordinario Fin de Carrera, el Premio a los Mejores Expedientes Académicos y el Premio de la Real Maestranza de Caballería de Sevilla. Máster en Dirección, Evaluación y Calidad de las Instituciones de Formación de la Universidad de Sevilla.